

DICTADURA Y EDUCACIÓN

-TOMO 3-

Los textos escolares en la historia
argentina reciente



CAROLINA KAUFMANN (DIR.)

PRÓLOGO DE CLAUDIO SUASNÁBAR

Colección Studio, n. 10

Serie Educación, n. 10

Edita

FahrenHouse
Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:

FahrenHouse
y los autores

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de FahrenHouse, salvo para usos docentes o no comerciales.

I.S.B.N. (del presente volumen): 978-84-948270-1-3

I.S.B.N. (de la obra completa): 978-84-944804-8-5

Título de la obra

Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente

Directora de la obra

Carolina Kaufmann

Autores de la obra

Carolina Kaufmann, Fabiana Alonso, Teresa L. Artieda, Gabriela Ossenbach Sauter, Gonzalo De Amézola, Graciela M. Carbone, Julia Coria, Delfina Doval, Raúl Alberto Frutos, Paula Guitelman, Rubén Naranjo, Pablo Pineau, Viviana Postay

Edición al cuidado de

José Luis Hernández Huerta

Cómo referenciar esta obra

Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN - Educación Pedagógica
JNB - Historia de la Educación

Fecha de publicación: 26-07-2018

La presente edición es una versión revisada y ampliada de la publicada en papel en 2006 por © Miño y Dávila (Argentina) (ISBN 9788496571105), dentro de la Colección de Historia Latinomericana.

Comité científico de la Colección Studio

Adelina Arredondo (Autonomous University of the State of Morelos. Mexico); Rosa Bruno-Jofré (Queen's University. Canada); Antonella Cagnolati (University of Foggia. Italy); Maria Helena Camara Bastos (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Brazil); Silvia Finocchio (FLACSO Argentina / University of Buenos Aires. Argentina); Tamar Groves (University of Extremadura. Spain); José María Hernández Díaz (University of Salamanca. Spain); Joaquim Pintassilgo (University of Lisbon. Portugal); Simonetta Polenghi (Catholic University of Milan. Italy); Guillermo Ruiz (University of Buenos Aires. Argentina); Marta Ruiz Corbella (National Distance Education University. Spain); Carmen Sanchidrián Blanco (University of Málaga. Spain); Roberto Sani (University of Macerata. Italy); Jesús Valero Matas (University of Valladolid. Spain)

TABLA DE CONTENIDOS

Prólogo a la edición de 2018 <i>Claudio Suasnábar</i>	5
Prólogo <i>Gabriela Ossenbach Sauter</i>	11
Capítulo 1 Políticas pedagógicas de cuidado y espera: los libros de lectura para la escuela primaria en la Dictadura <i>Pablo Pineau</i>	17
Capítulo 2 Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios <i>Graciela M. Carbone</i>	33
Capítulo 3 Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000) <i>Teresa Laura Artieda</i>	83

Capítulo 4		
Los manuales de civismo en la historia reciente: huellas y señales		
<i>Carolina Kaufmann</i>		121
Capítulo 5		
La enseñanza encubierta de la religión: la «Formación Moral y Cívica»		
<i>Carolina Kaufmann, Delfina Doval</i>		169
Capítulo 6		
Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la «transformación educativa»		
<i>Gonzalo de Amézola</i>		187
Capítulo 7		
La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el tercer ciclo de la Educación General Básica		
<i>Fabiana Alonso</i>		227
Capítulo 8		
Concepciones acerca de lo social en los textos escolares de historia. De la Dictadura al temprano siglo XXI		
<i>Julia Coria</i>		247
Capítulo 9		
Algunos usos de los textos de ciencias sociales en las escuelas secundarias cordobesas durante el último período dictatorial		
<i>Viviana Postay</i>		279
Capítulo 10		
Educar y entretener. La Revista «Billiken» en años de Dictadura		
<i>Paula Guitelman</i>		299
Capítulo 11		
El genocidio blanco. Historia de la «Editorial Biblioteca» de la Biblioteca Popular C. C. Vigil, Rosario		
<i>Rubén Naranjo, Raúl Frutos</i>		329
Sobre los autores		367

PRÓLOGO A LA EDICIÓN DE 2018

Claudio Suasnábar

Si la publicación de un libro es siempre un motivo de satisfacción para toda comunidad académica, la reedición del tercer y último tomo de la serie *Dictadura y Educación* en formato digital y acceso abierto resulta un verdadero acontecimiento para el campo de la historia de la educación argentina, y a la vez, un reconocimiento a la trayectoria intelectual y la labor incansable de Carolina Kaufmann.

En ese sentido, los 12 años transcurridos desde la primera edición de este volumen (o si se prefiere los 17 años desde el volumen I) delinean el cruce de coordenadas temporales entre el estado del campo de la historia de la educación hasta comienzos del nuevo siglo y la producción historiográfica de la década y media posterior. Desde esta perspectiva, la serie *Dictadura y Educación* (2001, 2003 y 2006) puede ubicarse como un punto de inflexión o bisagra en los estudios sobre la historia reciente de la educación que como veremos no estuvo desligada de los cambios en el clima de ideas y contextos políticos.

Planteado de esta manera, podemos decir que la preocupación del campo educativo por las huellas de la represión y el terrorismo de Estado en las escuelas y universidades estuvo presente desde el retorno a la democracia, la cual se manifestó en distintos estudios sobre las políticas educativas durante la dictadura militar pero que rápidamente sería desplazada por otras problemáticas más ligadas con la agenda de política educativa de la transición.

Resumiendo, los principales aportes de estos trabajos durante este período, señalemos que el libro *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982* de Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi publicado en 1984 constituye la investigación pionera, elaborada en los últimos años de la dictadura. La perspectiva analítica que introduce en los estudios socio-educativos expresa la renovación del pensamiento educativo operada durante los mismos años del régimen militar. De tal manera, las contradicciones entre la propuesta económica de los militares y los valores transmitidos a través del currículum escolar, la alta rotación de los equipos ministeriales y los conflictos entre los distintos proyectos que impulsaron, así como el análisis de las políticas educativas y su impacto en la evolución cuantitativa del sistema educativo, aportaron una primera caracterización de la dictadura en materia educativa. Una prolongación de esta línea de investigación profundizaría en los componentes autoritarios de la cultura escolar y los obstáculos para avanzar en la democratización del sistema, temas y cuestiones que están contenidas en el libro de Daniel Filmus y Graciela Frigerio *Educación, autoritarismo y democracia* publicado en 1986 por FLACSO/ Miño y Dávila.

La efímera primavera «alfonsinista» que juzgaría a las Juntas Militares y la CONADEP concluía su tarea con el libro *Nunca Más*, daría paso al gobierno de Carlos Menem que además del giro neo-liberal de sus políticas profundizaría el retroceso en materia de derechos humanos iniciado con las Leyes de Obediencia Debida (1986) y Punto Final (1987) durante el gobierno radical y continuaría con las Leyes de Indulto (1989 y 1990). No es casual, entonces, que en este momento de retroceso de las luchas por la Verdad y Justicia comenzaran a circular testimonios, entrevistas y documentales como expresión de un proceso más profundo de reconstrucción de una memoria histórica de las décadas del sesenta y setenta que también se solapaban con los años de la dictadura militar y el exilio. Apenas unas pocas investigaciones históricas focalizarían su interés en diferentes aspectos de la dictadura militar.

Esta situación comenzaría a revertirse hacia finales de la década del noventa tanto en campo de la historiografía académica (Quiroga, 1994; Quiroga & Tcach, 1996; Yannuzzi, 1996) como en la historia de la educación a partir de la línea de investigación de Carolina Kaufmann y su equipo. En ese sentido, podemos decir que sus estudios reinstalarían la temática de la educación durante la dictadura en la agenda de la historiografía educativa, los cuales también se proyectarían al campo de estudios de la historia reciente en la educación.

Así, los libros como *Una pedagogía de la renuncia* (1997), *Paternalismos pedagógicos* (1999), *Dictadura y Educación –Tomos 1 (2001 – 2017 2ª ed.) y 2 (2003 – 2018 2ª ed.)–* marcan aquel punto de inflexión mencionado anteriormente ya que sus aportes ampliaron el espacio de indagación hacia las distintas modulaciones del discurso político-pedagógico autoritario revelando las matrices ideológicas y las fuentes teóricas en que abrevaron las pedagogías dictatoriales. Esta indagación sería profundizada en el estudio de los grupos académicos que los generaban, «mapeando» de esta manera las diferentes expresiones que adoptaron en las carreras de ciencias de la educación del país como también en las distintas manifestaciones que tuvieron en la formación docente y en los libros de texto editados en estos años. Textos que no sólo nos revelaron la profundidad del carácter destructivo que tuvo la dictadura militar sino también libros que, como forma de intervención político-intelectual, aportan a construir una memoria colectiva sobre lo que pasó en la escuela y en la educación.

Al respecto, este tercer tomo, en buena media expresa la potencialidad de avanzar en la producción de conocimiento en educación desde una concepción que va más allá de una investigación «aislada» sino que se proyecta como un verdadero programa de investigación. Como bien señala Gabriela Ossebach en el prólogo de la edición original, el estudio de los textos escolares expresa una preocupación con bastante tradición en el campo de la historiografía educativa por comprender las dinámicas y procesos en el interior de las escuelas en los diferentes aspectos que conforman la «cultura escolar». Este punto de intersección entre la indagación sobre los textos escolares y la historia reciente de la educación, es donde este tomo se articula con otro programa de investigación como el del Proyecto MANES, expresión del esfuerzo colectivo de investigadores de diferentes universidades nacionales y extranjeras. Retomando el estudio sobre los textos escolares que iniciara Cecilia Braslavsky en los años ochenta.

El año 2006 en coincidencia del 30 aniversario del Golpe Militar marca el comienzo de una nueva coyuntura post crisis de 2001 signada por la bonanza económica del «boom de los commodities» y el ascenso del gobierno de Néstor Kirchner que en estos primeros años desarrollarían políticas de reparación social que, entre otras acciones, daría nuevo impulso a las políticas de derechos humanos. Este cambio de frente no estaría al margen de tensiones que generaría ciertos discursos oficiales que difundirían una visión mitificada de las décadas del sesenta y setenta que paradójicamente tendía a cerrar una debate crítico y autocrítico sobre aquellos años.

De esta manera, la serie de *Dictadura y Educación* de Carolina Kaufmann no sólo se convertiría rápidamente en referencia obligada para las nuevas investigaciones sino también sus hipótesis y argumentos comenzarían a dialogar con estas producciones y dejando su huella en estos trabajos.

En este sentido, los libros de mi autoría como *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*, publicado en 2004, y el libro *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*, editado en 2013, tienen una deuda intelectual con los trabajos de Carolina Kaufmann, además del agradecimiento por su aliento y estímulo durante mis primeros años de carrera académica. En buena medida, sus trabajos fueron una fuente de inspiración por su rigurosidad y mirada compleja que nos ayudó para investigar las tensiones y contradicciones de los procesos de radicalización política de los '60 y '70, en la universidad y campo pedagógico universitario. O también en la forma de explorar el exilio argentino y los debates intelectuales explorando aquellos procesos de revisión crítica de la experiencia sesentista y setentista durante la dictadura militar. De tales procesos no sólo derivará en una reformulación teórica del pensamiento socio-educativo, sino más importante aún, en una nueva agenda de política educativa de la transición democrática.

Asimismo, el libro de Pablo Pineau y colaboradores *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, editado en 2006, también reconoce las influencias de los tomos de *Dictadura y Educación*. Al respecto, este libro recupera una mirada global de la problemática caracteriza las estrategias de políticas educativas en tanto combinación de represión y de discriminación. A riesgo de simplificar demasiado, podemos decir que este trabajo en línea con los estudios de Carolina Kaufmann ha puesto especial acento en revelar la profundidad del carácter destructivo que alcanzó la dictadura en materia educativa como también en señalar la forma sistemática que tuvo el accionar militar sobre la vida cotidiana en las escuelas y universidades.

Ciertamente, este balance de recepción e influencias de la serie de *Dictadura y Educación* sólo repara en los libros publicados pero una indagación más profunda debería incluir los números artículos, capítulos de libro, tesis de maestría y de doctorado que recuperan las siempre sugerentes y estimulantes análisis que hoy se ponen a disposición libre y gratuita para las nuevas generaciones de investigadores. Pero quizás más importante, transmitan el legado de una forma de entender el trabajo intelectual que

combina la rigurosidad científica y el compromiso político para aportar la construcción de una memoria colectiva, a la verdad y a la justicia.

1. Referencias

- Filmus, D., & Frigerio, G. (1988). *Educación, autoritarismo y democracia*. Buenos Aires: FLACSO/ Miño y Dávila
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Salamanca: FahrenHouse. Primera edición publicada en Miño y Dávila (2001).
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. Salamanca: FahrenHouse. Primera edición publicada en Miño y Dávila (2003).
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Salamanca: FahrenHouse. Primera edición publicada en Miño y Dávila (2006).
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia: el perennismo en Argentina, 1976-1982*. Paraná, Entre Ríos, Argentina: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1999). *Paternalismos pedagógicos*. Buenos Aires: Laborde Editor.
- Pineu, P. et al. (2006). *El principio del fin. Las políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Argentina en perspectiva*. Buenos Aires: Colihue.
- Quiroga, H. (1994). *El tiempo del «Proceso». Conflictos y coincidencias entre políticos y militares 1976-1983*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Quiroga, H., & Tcach, C. (Eds.). (1996). *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Suasnábar, C. (2013). *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C., & Carciofi, R. (1984). *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.
- Yannuzzi, M. A. (1996). *Política y dictadura. Los partidos políticos y el Proceso de Reorganización Nacional 1976-1982*. Rosario: Editorial Fundación Ross.

página intencionadamente en blanco

PRÓLOGO

Gabriela Ossenbach Sauter

Dirigir la mirada a los textos escolares ha sido una de las múltiples formas de historiar la cultura escolar, de revalorizar la etnografía y el estudio de los objetos materiales de la escuela, con el fin de prestar atención a la historia del curriculum, de las disciplinas y de los modos de enseñanza. Esta perspectiva de análisis ha sido producto de un giro historiográfico que ha primado el conocimiento de los actores y de la vida interna de las escuelas, y ya no sólo el de las estructuras y los sistemas escolares, para retornar al sujeto, a la experiencia y a la memoria (Escolano, 2000, pp. 302). En definitiva, la historia de la educación se ha propuesto en la últimas dos décadas «abrir la caja negra» e indagar lo que sucedía al interior de la escuela y de qué forma ésta se constituyó en un ámbito con formas de vida particulares, desde el que se generaron transformaciones, a la vez que, por supuesto, se ejercieron resistencias al cambio a través de un juego dialéctico entre la escuela y su entorno, entre tradiciones y procesos de reforma, entre nuevas aspiraciones y el prestigio de viejas imágenes. En definitiva, la mirada del historiador ha empezado a penetrar en el interior de las instituciones escolares para conocer su funcionamiento y la apropiación que se ha producido en ellas de las más diversas corrientes ideológicas, culturales, sociales y pedagógicas, conformando la llamada «cultura escolar»¹.

¹ Algunas obras que han significado un giro hacia la historia de la vida cotidiana de las escuelas son las de Hammersley (1990); Cuban (1993); Depaepe & Simon (1995); Grosvenor, Lawn, & Rousmaniere (1999); Depaepe (2000); Depaepe & Simon (2005).

La historiografía latinoamericana no se ha mantenido al margen de esta nueva perspectiva de la historia de la educación, y ha ofrecido ya interesantes y abundantes trabajos que exploran la historia de la cultura escolar a través de los textos escolares². La conformación de una amplia red de investigadores de Europa y América Latina dedicados a esta temática, que se han aglutinado alrededor del proyecto de investigación MANES³, con sede en España, y de otras iniciativas similares, ha hecho posible la aparición de un nuevo campo de estudio y de una comunidad científica muy dinámica. Como lo han comprobado diversos historiadores de las ciencias sociales, las redes de comunicación aseguran a lo largo del tiempo el aumento y la difusión del conocimiento, así como la creación y consolidación de «campos disciplinares» (Hofstetter & Schneuwly, 2004). Esos vínculos académicos y humanos, de enorme riqueza, han posibilitado la circulación de trabajos, el intercambio de presupuestos teóricos y metodológicos para abordar este tipo de fuentes históricas, y la creación de una serie de recursos (bases de datos, bibliotecas virtuales, repertorios bibliográficos, etc.) que facilitan el trabajo del investigador en este campo. El hecho de prologar este libro, que asumo como un inmerecido honor, es un producto más de todos esos intercambios y relaciones que nos están permitiendo conocer nuestras distintas tradiciones escolares, entendernos y compararnos, no solo entre ambas orillas del Atlántico, sino también muy especialmente entre todos los países de la América Latina.

Pero la mirada a los textos escolares no ha sido sólo un imperativo de este giro historiográfico de la era postmoderna, que ha buscado nuevas fuentes para conocer los valores, prácticas, contenidos y métodos que circularon en el espacio escolar. La recuperación de aquellos manuales con los que aprendimos en la escuela, muchas veces relegados a los desvanes y a los altillos de nuestros armarios, que incluso muchas veces no merecieron una especial consideración por parte de los bibliotecarios a la hora de preservarlos y catalogarlos, ha sido también una consecuencia de su revalorización como lugares de nuestra memoria, así como de su enorme potencia para hacernos presente una parte importante de nuestra propia biografía individual y de nuestra conciencia colectiva. Los libros de texto, al

² Sobre el estado de la investigación acerca de la historia de los libros escolares en América Latina, véanse los estudios introductorios y anexos bibliográficos de Ossenbach & Somoza (2001) y Guereña, Ossenbach & del Pozo (2005).

³ Sobre el Proyecto MANES, véanse Tiana Ferrer (2000), y Ossenbach (2000). Puede consultarse también el sitio web www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html.

igual que los espacios arquitectónicos en los que discurrió nuestra infancia escolar, fueron lugares «donde se entrenaron nuestras primeras miradas», y por tanto ellos «animan en nuestra memoria los ecos de los recuerdos infantiles o adolescentes» (Fernández Alba, 1997, pp. 516).

Por tanto, abordar hoy en día el estudio de los textos escolares es también consecuencia de una compleja coyuntura en la que confluyen, probablemente no por casualidad, un giro historiográfico y una necesaria tarea de reconstrucción de la memoria colectiva e individual, sobre todo cuando se trata de asimilar procesos traumáticos del pasado reciente, que han afectado a varias generaciones que están intentando vivir auténticamente el presente y construir futuros esperanzadores. La recuperación de la memoria de las dictaduras de la segunda mitad del siglo XX se ha manifestado con insistencia, tanto en la investigación histórica como en la literatura, e incluso en el cine, recurriendo a las imágenes de la escuela y a los viejos libros de texto⁴.

La mirada necesaria hacia los libros escolares de la última dictadura argentina, cuyas heridas están todavía tan abiertas, no constituye en ese sentido una excepción. Esta obra es una muestra más de la confrontación, sin duda muy dolorosa, del pueblo argentino con su propio pasado, que me obliga a situarme, desde este modesto prólogo, en una actitud de profundo respeto hacia un sentir colectivo en cuya conformación la escuela y sus libros no han sido ajenos.

El estudio de los contenidos (ocultos y manifiestos) de los textos escolares, así como de los métodos y estrategias didácticas que ellos proponen, contribuye en gran medida no sólo a conocer el énfasis dado a determinados contenidos, sino sobre todo a desentrañar cuáles han sido las intenciones a las que esos libros han servido en lo concerniente a la transmisión de ideas, actitudes, valoraciones e imaginarios. Pero, aunque es verdad que los libros de texto parecen ser una inagotable fuente de conocimiento sobre la práctica pedagógica, hay que tener en cuenta que «detrás de la imagen de la escuela que uno pudiera evocar al examinar los libros escolares, yace una compleja historia de la práctica real en el aula» (Rockwell, 2004, pp. 327). Aunque es legítimo considerar los textos escolares

⁴ Un ejemplo lo constituye el reciente libro de Teistler (2006), editado por el Instituto Georg Eckert de investigación sobre los textos escolares, con sede en Alemania. Esta obra estudia los libros de lectura durante los regímenes dictatoriales de las décadas de los años 30 y 40 en Alemania, Italia y España.

como un instrumento en algún grado eficaz para la creación de nuevos valores y mentalidades, la investigación sobre los textos escolares no debe dejar de tomar en cuenta las variadas modalidades de uso de los textos por parte del maestro y las diversas formas de mediación entre el texto y los sujetos que aprenden, las múltiples maneras en que sus contenidos y estrategias han sido leídos y apropiados (Ruiz Moreno, 1998, p. 490), y la inercia de la propia tradición de las instituciones educativas, entre otros fenómenos que han condicionado el impacto de los libros escolares sobre la formación de los sujetos y los colectivos. La tarea no es fácil pues, como advierte Dominique Juliá, reconstruir la vida en el aula requiere de la descripción de prácticas que rara vez dejan huella (Juliá, 1995, p. 358). La cultura de la escuela, que Antonio Viñao ha definido como un conjunto de formas de hacer y pensar que a lo largo del tiempo se han sedimentado en el seno de las instituciones educativas en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego aceptadas y compartidas por sus actores, ha sido capaz de mantener una cierta autonomía que le ha permitido generar productos específicos y sobrevivir frente a reformas e innovaciones de todo tipo (Viñao, 2002, pp. 70-81). Esta evidencia, que obliga al investigador a mantener una cautela metodológica a la hora de estudiar el uso e impacto de los textos escolares, nos sirve también para alumbrar alguna esperanza de futuro: la escuela, como las personas, ha generado también formas de resistir a la imposición de discursos autoritarios, así como de generar disidencias en los espacios de uso y circulación de los textos escolares. Por otra parte, confiemos en que, a pesar de la inercia propia de la cultura escolar, se vayan abriendo resquicios para otros libros de texto dialogantes, que superen el discurso exclusivamente prescriptivo implícito en la propia naturaleza de los textos escolares (Castro, 2001).

1. Referencias

- Castro Villarraga, O. (2001). *Las cívicas y los textos de educación para la democracia. Dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX*. In G. Ossenbach & S. Somoza (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina* (pp. 143-154). Madrid: UNED.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990*. Nueva York: Columbia University Teachers College Press.

- Depaepe, M. et al. (2000). *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools. Belgium, 1880-1970*. Lovaina: Leuven University Press.
- Depaepe, M., & Simon, F. (1995). Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools. *Paedagogica Historica*, 31(1), pp. 9-16.
- Depaepe, M., & Simon, F. (2005). Fuentes y métodos para la historia del aula. In M. Ferraz Lorenzo (Ed.), *In Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escolano, A. (2000). La Historia de la Educación después de la postmodernidad. In J. Ruiz Berrio (Ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 297-323). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Alba, A. (1997). La expresión arquitectónica en los edificios escolares. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (16), pp. 515-518.
- Grosvenor, I., Lawn, M., & Rousmaniere, K. (Eds.). (1999). *Silences & Images. The Social History of the Classroo*. Nueva Yor: Peter Lang.
- Guereña, J. L., Ossenbach, G., & del Pozo, M. M. (Dirs.). (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED.
- Hammersley, M. (1990). *Classroom Ethnography. Empirical and Methodological Essays*. Philadelphia / Milton Keynes, Open University Press.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2004). Introduction. Educational Sciences in Dynamic and Hybrid Institutionalization. *Paedagogica Historica*, 40(5-6), pp. 569-589.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31(1), 353-382
- Ossenbach, G. (2000). La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto MANES. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (19), pp. 195-203.
- Ossenbach, G., & Somoza, M. (Eds.). (2001). *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Rockwell, E. (2004). Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX. In C. Castañeda et al. (Coords.), *Lecturas y lectores en la Historia de México*. México: CIESAS/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Ruiz Moreno, L. (1998). Lectura de textos visuales y espaciales. In J. Pérez Siller & V. Radkau García (Coords.), *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia* (pp. 487-498). México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de Puebla / El Colegio de San Luis / Instituto Georg Eckert.
- Teistler, G. (2006). *Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Tiana Ferrer, A. (2000). El Proyecto Manes y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (19), pp. 179-194.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PEDAGÓGICAS DE CUIDADO Y ESPERA: LOS LIBROS DE LECTURA PARA LA ESCUELA PRIMARIA EN LA DICTADURA

Pablo Pineau

1. Introducción

La vinculación entre prácticas de la lectura y cultura política ha sido destacada ya por varios autores. Diversas obras de Roger Chartier (1995), y el monumental trabajo de Anne-Marie Chartier y Jean Hebrard (1994), al demostrar que en los países centrales la constitución de determinados públicos lectores no estuvo exenta de la construcción de sujetos políticos, abrieron al análisis las distintas posibilidades que sobre dicho tema se fueron dando a lo largo del avance de la modernidad.

Varios de los trabajos incluidos en la compilación de Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (2001), y en la de Rubén Cucuzza y Pablo Pineau (2002) para el caso argentino, señalan que líneas semejantes se han verificado en diversos países de Latinoamérica. Como en otros casos, en nuestro país el eje principal que estructuró la discusión pedagógica fue la articulación entre

cultura política y sistema educativo, una de cuyas funciones principales fue la construcción de públicos letrados. Desde sus orígenes en el siglo XIX, la escuela buscó integrar disciplinadamente a los sectores populares así como formar los grupos gobernantes en una lógica moderna heredada de la Ilustración y el Liberalismo.

A lo largo del siglo XX esta relación tuvo una serie de cambios que acompañaron el devenir de la nación y forjaron su historia política y educativa. Una alternancia entre dictaduras y gobiernos electos –síntoma de profundos debates y oposiciones– se sucedieron entre 1930 y 1983. A partir del 24 de marzo de 1976 y hasta el fin de ese período se instauró un gobierno militar que llevó a cabo un proyecto represivo de alcances inusitados y macabros, a la vez que sentó las bases para el triunfo del neoliberalismo en las décadas siguientes.

La sociedad argentina sufrió uno de sus períodos más traumáticos a partir de que el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional asumió el control de la república. En ese entonces, los grupos en el poder sostenían que la crisis que atravesaba el país era producto de una sociedad que se había desbordado. Los instrumentos para corregir y disciplinar a la sociedad formaron parte de un proyecto político represivo basado en la violación a los derechos humanos mediante el estado de sitio, la sumisión del poder judicial y el terrorismo de Estado¹.

Ese reordenamiento político acompañó un reordenamiento económico. Se adscribió a las teorías monetaristas de la escuela de Chicago en privilegio del sector financiero. La apertura de los mercados, el fomento de las importaciones, la progresiva eliminación de los mecanismos clásicos de protección de la producción local y una pauta cambiaria desfavorable se combinaron para dar como resultado un proceso de desindustrialización y concentración económica (Aspiazú, Khavisse & Basualdo, 1986).

Por supuesto, el terreno educativo no estuvo exento de esta situación. La renovación cultural y pedagógica de los años 60 y 70 había puesto en cuestión los modelos educativos previos provenientes del siglo XIX. Esos años habían visto la aparición de fenómenos como la adscripción por parte de docentes y pedagogos a las llamadas teorías «críticas» –que iban desde Iván Illich al reproductivismo–, la expansión del psicoanálisis, la presencia de la psicología social, la dinámica grupal, la pedagogía de la recreación y las nuevas concepciones de infancia, y la publicación de textos escolares

¹Véase al respecto Novarro & Palermo (2003), O'Donnell (1997); Duhalde (1999) y Pucciarelli (2004).

más modernos que propiciaban la lectura comprensiva solipsista. En los 70, se derivó a una mayor radicalización política mediante la sindicalización docente, las campañas de alfabetización inspiradas en Paulo Freire, la extensión universitaria y la difusión de la pedagogía de la Liberación². Esta situación fue un importante abono para la Dictadura, sobre todo para quienes añoraban cierto pasado «mítico» de un orden perdido por efecto de dichas modernizaciones, entendidas siempre como desviaciones, excesos y libertinajes producidas o utilizadas por la subversión.

Diversos autores han señalado ciertos elementos constituyentes de las políticas educativas de la época: su carácter «reactivo», la militarización del sistema, la burocratización y verticalización de su estructura administrativa, la violación a los derechos humanos más elementales y la pérdida de la especificidad pedagógica del sistema³. Es nuestra hipótesis que la Dictadura instrumentó una política educativa basada en dos estrategias. Por un lado, la que podemos denominar la estrategia represiva, coto de los sectores más tradicionalistas, que buscaba hacer desaparecer—con el peso que este término tuvo en esos años— a los elementos de renovación previos presentados en el párrafo anterior; y por otro la estrategia discriminadora, coto de los sectores más tecnocráticos, que buscaba desarticular los dispositivos tendientes a la democratización social (cuyo lema podría haber sido «una escuela única para todos sin importar las diferencias»), y proponer un sistema educativo fuertemente discriminado en circuitos diferenciados de acuerdo al origen social de los alumnos.

Dentro de este marco, en este trabajo nos proponemos analizar el impacto de estas concepciones en dos problemáticas vinculadas los libros de lectura para la escuela primaria: en primer lugar, las políticas de censura—donde actuaron más fuertemente las tendencias represivas y oscurantistas—, y en segundo lugar la política metodológica sobre la enseñanza inicial de la lectoescritura en la Ciudad de Buenos Aires—donde actuaron más fuertemente las tendencias discriminadoras y tecnocráticas—, para concluir presentando algunas inferencias sobre su articulación con la conformación de la cultura política en dicho período.

² Véase un desarrollo de estos temas en Puiggrós (1995).

³ Esta caracterización ha sido hecha especialmente de acuerdo a los siguientes trabajos: Tedesco, Braslavsky & Carciofi (1983), Tiramonti (1985) y Kaufmann & Doval, D. (1997).

2. La estrategia represiva: las políticas de cuidado

Para la Dictadura, todo hecho educativo podía implicar un acto de represión por su intrínseca «capacidad subversiva», por lo que el impacto del terrorismo de Estado dentro del sistema escolar fue enorme. La desaparición forzada de personas castigó muy duramente a docentes, investigadores, estudiantes –sobre todo por su condición de jóvenes– y al resto de su personal. A eso deben sumarse exilios, encarcelación, cesantías y despidos por motivos ideológicos, cierre de instituciones y carreras, quema de libros, prohibición de manifestaciones culturales y uniformización de la cotidianeidad escolar⁴. De acuerdo a Masiello, (1987), «la esfera pública había sido vaciada de su polifonía de voces (porque) la norma autoritaria expulsa a los individuos de una esfera pública y se niega a permitirles el diálogo con el poder o cualquier crítica del Estado».

De acuerdo a esto, podemos sostener que cada material escrito debía demostrar su inocencia para ingresar a la escuela, cuya aduana se volvió mucho más dura que en otras épocas. Todo texto era considerado peligroso, y diversos y poderosos mecanismos de control se pusieron en acción para evitar sus efectos de «subversión y penetración ideológica».

Godoy y Broda (2018) sostienen que el control de la lectura en las bibliotecas del ámbito universitario circuló por un circuito de censura (mediante la prohibición de ciertos textos, la negación u omisión de acceso a ciertos materiales conservados y el disciplinamiento del acceso a la consulta) en articulación con un circuito de violencia (desaparición de libros incluidos en los catálogos previos por «baja» o «transferencia», quema de textos y otras formas de destrucción de ejemplares). Creemos que esto también es aplicable al nivel medio, donde hubo una buena cantidad de libros prohibidos y escondidos –como los textos de la derogada materia Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA), el manual *Las edades moderna y contemporánea* de Juan Bustinza y Gabriel Rivas, de editorial Kapelusz, y *Le français et la vie* de Gaston Mauger y Maurice Brezeure, éste último editado en el extranjero⁵.

Esto también se manifestó en la formación docente. Por ejemplo, el expediente 52887/78 del 17 de octubre de 1978, firmado por Albano Harguindeguy como Ministro interino de Cultura y Educación, prohíbe el uso

⁴ Véase al respecto Dussel, Finocchio & Gojman, S. (1996), y Garaño & Pertot (2002) para el caso específico del Colegio Nacional de Buenos Aires.

⁵ Véase al respecto los detallados análisis de cada caso en Invernizzi & Gociol (2002).

de la obra de Paulo Freire en los institutos de formación docente de nivel nacional.

Respecto a los libros de lectura para la escuela primaria, es comprobable que la opción represiva fue privilegiar los circuitos de control como la continuación y profundización de las políticas tradicionales sobre el tema.

No hemos encontrado casos de censura de libros de lectura⁶. En cambio, la Dictadura revitalizó un viejo mecanismo que había ido perdiendo poder paulatinamente en los años previos: la necesidad de la aprobación de los textos por parte del Estado para poder ser usados en las escuelas⁷. Así, más que libros «prohibidos», llegaban a las escuelas primarias listas de libros «aprobados» o «recomendados», de donde se deducía que los que allí no se encontraban estaban censurados⁸.

La transferencia de las escuelas primarias a las jurisdicciones en las que se hallaban habilitó un nuevo mosaico de aprobaciones por parte de los distintos poderes locales, que limitó el imperio de las previas otorgadas a nivel nacional. Por eso algunos libros tuvieron que esperar su aprobación por largo tiempo⁹, otros vieron limitada de hecho su circulación dentro de las escuelas, o debieron ser modificados para poder continuar siendo editados

El ejemplo paradigmático de esta última situación fue «Dulce de Leche», libro de lectura para cuarto grado escrito por Beatriz Tornadú y Carlos Joaquín Durán para Editorial Estrada, aprobado por el Consejo Nacional de Educación en 1973 y publicado por primera vez el año siguiente. Si bien tuvieron que atravesar una dura aprobación estatal –a la que la autora tilda de «retrógrada»

⁶ La única excepción que encontramos en libros para este nivel –que no puede ser considerado un «libro de lectura»– es «Dios es Fiel», libro para catequesis de sexto grado escrito por la hermana Beatriz Casiello y editado por Editorial Guadalupe. Véase al respecto el detallado análisis en Invernizzi & Gociol, J. (2002).

⁷ Sobre el origen de este dispositivo, véase el trabajo de Paula Spregelburd (2002) Hasta la década de 1960, era común que los libros de texto aclararan en su portada en forma destacada que habían sido aprobados por el Estado. Luego esto comenzó a ser puesto en un lugar menos importante y hasta quitado de los créditos, lo que señala el debilitamiento del dispositivo.

⁸ Por ejemplo, la Circular General Nº 24 de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires de 1980, presenta una lista de aproximadamente cincuenta libros de lectura aprobados para su uso por la Comisión Técnica ad hoc de acuerdo a los siguientes aspectos: «contenidos, metodología, presentación gráfica, aspectos formativos, morales, cívicos, sociales y estéticos, preservando con esta acción los principios fundamentales que informan (sic) la educación primaria bonaerense, sus fines y objetivos».

⁹ «Páginas para mí», de Beatriz Tornadú, Zulema Cukier & Rosa María Rey, representante también de la línea renovadora y editado por Aique en 1976 antes del inicio de la Dictadura, fue aprobado por Entre Ríos en 1979, y por Córdoba recién en 1983.

y «preconciliar»– que llevó a realizar algunos cambios menores, la obra condensa muchas de las nuevas formas del texto que se venían gestando desde fines de la década del 50: los cambios de diagramación y uso de la imagen, la desaparición de la importancia puesta en el disciplinamiento vocal y corporal del «buen lector», el tratamiento de nuevos temas en las lecturas, la sustitución de los problemas morales por problemas sociales como nudo de sus argumentos, la inclusión de textos sin moraleja y con final abierto y la pérdida del tono moralizador explícito (Linares, 2004). Tal vez éstos cambios fueron los motivos que lo volvieron un éxito inmediato.

Pero en 1976, ya empezada la Dictadura, la editorial solicitó a los autores que modificaran parte de los textos para su cuarta edición por una objeción de las autoridades educativas y eclesiásticas sanjuaninas. Así lo recuerda la autora:

(En la editorial) Empezaron a hacer una lectura crítica del libro. (Se ocuparon) en encontrar principios de subversión en cosas como las siguientes: había una lectura donde nosotros contábamos la historia de una familia migrante por las cosechas, porque eran cosecheros y entonces, terminaba diciendo que el niño no había tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir. (...) El planteo tenía que ver con valorar la situación de alfabetización, y darle valor a la posibilidad de alfabetizarse. (...) (Pero) los conflictos eran los que no aguantaban, no aguantaban que no hubiera un final feliz. Porque decían que así a los chicos se los cargaba de angustia, y que la angustia era subversiva¹⁰

Esta nueva versión, publicada a comienzos de 1977, fue aprobada por los Consejos de Educación de varias provincias (a diferencia de la edición de 1974 autorizada sólo por la instancia nacional, y por tal limitada a muy pocas escuelas después de 1978). De esta forma, durante esos años circularon por las escuelas dos versiones del texto con autorizaciones distintas. Véase el siguiente ejemplo de los cambios entre ellos:

La Patria que no se ve (1974)

Muchos dicen que la patria está en los monumentos, en los libros de historia, en los desfiles del 9 de julio, en los cuadros...

Yo digo que la patria no se ve. Está bajo la tierra, en tantos que murieron trabajando, estudiando y luchando.

Esta en las regiones que se secan o se inundan. Está en los viejitos que se sientan en la estación de tren. Está en la mesa donde almuerzo cada día.

¹⁰ Entrevista realizada a Beatriz Tornadú por Cristina Linares y Pablo Pineau, diciembre de 2004 (Archivo HISTELEA).

Mi patria está en la bandera descolorida de una escuelita de campaña. En aquel grupo de coyas que van a cortar caña. Esta en una capilla en medio de la montaña, donde con palabras muy simples se pide la lluvia, la paz, el trabajo.

Mi patria madrugaba para entrar a las fábricas, para ir a la escuela, para curar enfermos.

Y la patria es mía cuando me siento hermano de todos. Porque patria es una palabra que proviene de padre.

Dónde está la patria (1977)

Muchos dicen que la patria está en los monumentos, en los desfiles del 9 de julio, en los cuadros...

Yo digo que la patria no está solamente allí. La patria está en su historia. Está en el corazón de tantos que trabajan, estudian y luchan cada día.

Esta en las cosechas y las sequías. Está en los viejitos que se sientan en la estación del ferrocarril. Está en la mesa donde almuerzo cada día.

Mi patria está en la bandera de una escuelita de campaña. En aquel grupo de coyas que van a cortar caña. Esta en la capilla en medio de la montaña, donde con palabras muy simples se pide la lluvia, la paz, el trabajo.

Mi patria madrugaba para entrar a las fábricas, para ir a la escuela, para curar enfermos.

Y la patria es mía cuando me siento hermano de todos. Porque patria es una palabra que proviene de padre.

En la nueva versión han desaparecido los términos que podrían resultar «incorrectos» para la infancia —«bandera descolorida», «inundaciones», «muertes»—, se sustituyeron otros —ferrocarril por tren—, se presenta una visión de sociedad armónica y no conflictiva, y se cambia la argumentación en la que el autor mostraba su diferencia de opinión con un otro para pasar a su complementariedad.

Pero si bien la censura no actuó sobre los libros de lectura, sí lo hizo sobre otros textos que circulaban por las escuelas primarias de entonces como una forma de la política deliberada de represión cultural. El detallado trabajo de Judith Gociol y Hernán Invernizzi (2002) demuestra cómo diversas oficinas públicas tenían dicha función a su cargo, en las que el control sobre este tipo de libros no fue menor. En 1976 se creó en el Ministerio de Educación y Cultura el Área de Recursos Humanos y luego la Asesoría de Comunicación Social, nombres de cobertura dados a los organismos de control y censura. A partir de 1978, bajo el mando del coronel Agustín C. Valladares, se llevó a cabo el denominado Operativo Claridad para la vigilancia ideológica del sistema. En dicho marco, en agosto de 1979 se creó la Comisión Orientadora

de Medios Educativos, entre cuyas funciones se encontraba la detección de textos «subversivos».

Junto a esto, los sectores más duros del gobierno dictatorial tildaban a las políticas desarrolladas por el Ministerio de Educación como «blandas» a partir de la caracterización como espacio de subversión real y potencial que le asignaban al sistema escolar. El Informe Especial n.10 del Estado Mayor General de Recto (EMGE), fechado en octubre de 1977 sobre «La subversión en los medios culturales» sostiene, respecto al Ministerio de Cultura y Educación», que:

En el Consejo de Educación se desempeña una comisión de fiscalización del libro de lectura escolar. Hay algunas leyes de vieja data, que hacen al tema, pero que no se cumplimentan. En este momento y con las nuevas autoridades se está encarando seriamente el problema, en procura de hallarle solución¹¹.

Por eso los organismos de seguridad buscaban controlarlo como a otros espacios públicos y privados, a la vez que cumplir las funciones que consideraban que el Ministerio de Educación realizaba en forma incompleta. Así, del Ministerio del Interior dependía la Dirección General de Publicaciones, cuya función era controlar los escritos. Esta dependencia determinó la prohibición de una buena cantidad de libros destinados a la infancia que tenían bastante circulación en el sistema educativo, entre los que se encuentran «Un elefante ocupa mucho espacio», de Elsa Bornemann, «Niños de hoy», «Nuestros muchachos» y «El amor sigue siendo niño» de Alvaro Yunque, «La Torre de cubos» de Laura Devetach, «Mi amigo el Pespír» y «Cinco patas», de José Murillo, «Cuentos para chicos», de Jacques Prevert, «El Nacimiento, los niños y el amor» de Agnes Rosenthal, y «Cinco Dedos» del Colectivo libros para niños de Berlín.

3. La estrategia discriminadora: las políticas de la espera

Junto a la estrategia represiva, identificamos dentro de la política educativa de la Dictadura a la estrategia discriminadora, cuyo objetivo fue romper la unidad del sistema de educación pública para dar lugar al fortalecimiento de circuitos diferenciados de acuerdo a los distintos sectores sociales.

¹¹ En Archivo BANADE, incluido en el Archivo General de la CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas).

Entre otras medidas ubicables en esta estrategia, se encuentran las transferencias a las jurisdicciones provinciales de las escuelas nacionales de nivel inicial y primario en 1978, el retiro del Estado de su rol principal como agente educador el estímulo al funcionamiento de las cooperadoras y la existencia de exámenes de ingreso para los institutos públicos medios y superiores. En su conjunto, sus consecuencias fueron un aumento en las tendencias de segmentación del sistema, mediante la distribución desigual del bien educación entre los distintos sectores sociales (Braslavsky, 1985).

Como ya había sucedido en otros gobiernos militares¹², la política educativa de aquellos años tuvo también un componente tecnocrático que buscaba generar una homogeneización disciplinada de las prácticas pedagógicas mediante una propuesta modernizadora en cuestiones didácticas. En una forma ya ensayada anteriormente, volvieron a articularse enunciados filosóficos de corte trascendentalista y tradicionalista con posiciones didácticas acríicas e instrumentalistas.

Kaufmann & Doval (1997) ya han señalado la preeminencia del binomio perennialismo y educación personalizada en los casos nacional y entrerriano, cuya presencia puede ser ubicada también en otros ejemplos. En este trabajo queremos analizar las políticas desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires sobre enseñanza de la lectoescritura inicial.

La transferencia de las escuelas primarias y preprimarias implicó el montaje de un nuevo sistema educativo en la ciudad, que comenzó a desarrollar secretarías, recursos, direcciones y proyectos. En 1979 se puso en marcha el Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD), una propuesta de actualización docente a distancia mediante módulos de distribución periódica que duró hasta 1982, y en 1981 se sancionó el primer Diseño Curricular de nivel primario para la jurisdicción, en cuyas elaboraciones participaron conocidos pedagogos supuestamente vinculados con posiciones progresistas. Con ellos, la Dictadura se proponía generar una homogeneización de las prácticas pedagógicas mediante una propuesta de cambio tanto en cuestiones ideológicas como didácticas. Los nuevos documentos sustituyeron los términos «programas» o «planes» por «currículum», presentaban abordajes de Robert Gagné, Jerome Bruner y Jean Piaget en su versión estructuralista que respondían al tecnocratismo autoritario del período.

¹² Véase al respecto Southwel (1997) para comprender esta situación en la denominada «Revolución Argentina» (1966-1973).

Braslavsky y Krawczyk (1988), sostienen que las posiciones didáctico-pedagógicas de la Dictadura eran las siguientes:

- 1) la dimensión más importante del hecho educativo es el proceso de aprendizaje, y no de enseñanza; 2) el aprendizaje es un hecho individual y no social; y 3) ese proceso de aprendizaje está determinado por la maduración psicológica autógena de los educandos.

De acuerdo con estos principios se desarrolló una propuesta de la enseñanza de la lectoescritura altamente limitadora, que, bajo el manto de un cierto discurso democratizador de «respeto al alumno» –a su tiempo, a sus acciones, a su nivel evolutivo, a sus ritmos de aprendizaje–, tiraba por la borda las discusiones que sobre el tema se habían llevado a cabo en los últimos veinte años. Estas concepciones producían un retorno a posiciones decodificadoras, instrumentalistas e individualistas en detrimento de las posiciones presentes en la renovación de las décadas anteriores que se basaban en la comprensión y la producción como prácticas sociales y colectivas.

Según los nuevos preceptos curriculares, el aprendizaje inicial de la lectoescritura básica debía prolongarse por tres años. En el primer grado de la escolaridad, el primer cuatrimestre debía estar dedicado a tareas de «aprestamiento» –orientación en la hoja, repetición de formas y figuras, uso del lápiz–, y en el segundo cuatrimestre, se esperaba que el alumno reconociera sólo aquellos once grafemas que respondieran a un solo fonema y no presentaran problemas ortográficos para su uso en la lengua española (las cinco vocales y las consonantes «d», «l», «m», «n», «p» y «t»). A estas se sumaban la «y» en función de coordinante y en su posición inicial en yo, y la «s» sólo para armar plurales. Un total de trece letras. Su objetivo era que el alumno «aplique el código gráfico en la producción de palabras y oraciones sencillas». Se aclara además que «sólo a fin de año el alumno podrá leer textos muy simples en los aparezcan los grafemas que ya maneja», y que «El maestro trabajará básicamente con los grafemas indicados; sin embargo, si el alumno maneja otros, o tiene curiosidad o interés por avanzar en la práctica de nuevos grafemas, no se lo limitará; antes bien, se lo estimulará individualmente». En segundo grado debía reconocer algunas unidades fundamentales del código gráfico. Su objetivo era que «aplique el código gráfico en la elaboración de oraciones sencillas». Finalmente, en tercero

debía reconocerlas a todas. Su objetivo era que «el alumno aplique el código grafico en la elaboración de oraciones y discursos sencillos»¹³.

De esta forma, aquellos alumnos que provenían de familias con un capital cultural letrado importante, en las que las prácticas de lectura y escritura eran cotidianas, realizaba en ese ámbito las operaciones psicológicas y los saltos epistemológicos para alcanzar la «maduración» que la escuela esperaba pero no producía. Por el contrario, aquellos alumnos que provenían de hogares en los que la presencia de libros y materiales escritos era escasa, no contaban con la posibilidad de llegar a dicho «nivel evolutivo», ya que la escuela consideraba que no era su función ayudarlo a alcanzarlo.

De acuerdo a estas directivas didácticas, se produjo una nueva camada de libros para la enseñanza de la lectoescritura. Entre ellos se destaca «Pupi y yo», de Marta Segú de Cao, Lucía Ayerdi de Hughes y otros, editado por Kapelusz por primera vez en 1982. En él se suceden una cantidad de lecturas que parecen ser más juegos de palabras que textos significativos.

Véase por ejemplo el «poema» con el que concluye el libro:

Papá y Mamá

A mamá
Pinté alelíes
Mamita mía
y un montón de mimos
en tu día
A papá
Iluminan el patio
las amapolas
y en la mano
de mi papito
las uno a todas
Tomados de la mano
La pálida luna,
ilumina el manantial.
Mis papis de la mano...
¡Un idilio ideal!

Si entendemos al último escrito de un libro graduado como el punto máximo de aprendizaje al que, al menos en la prescripción, deben llegar los alumnos, se evidencia en este caso la limitación de sus alcances y expectativas. El texto es monótono, repetitivo, estereotipado y carente de

¹³ Todos los encodillados responden al *Diseño Curricular de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*. (pp. 23 y ss.)

sentido. No parece ser la puerta abierta al mundo de la cultura escrita, como se proponía en épocas anteriores, sino un artificio escolar más. La Dictadura volvía así a cumplir sus objetivos de discriminación social y privaba a las nuevas generaciones del derecho a la cultura.

4. Conclusiones

La Dictadura sostenía que la «infiltración subversiva» en las escuelas era producto de los excesos—de saberes, de opiniones, de actitudes, de prácticas—que habían orientado la política educativa de las décadas previas. Educar, entonces, fue cuidar a las nuevas generaciones de los males del pasado producidos por las «generaciones perdidas» que las habían precedido.

Su política educativa, en especial en lo que compete a los libros de lectura para la escuela primaria, señala cómo esta concepción buscó aplicarse a todos los niños, y por extensión a toda la sociedad. De acuerdo a esta posición, los alumnos debían ser ante todo cuidados. No había que hablarle de temas «incorrectos» ni usar con ellos términos «ofensivos y reñidos con la moral». Había que preservarlos inclusive de la «fantasía ilimitada» y de los «términos impropios», y protegerlos de que no aprendieran lo que no podía por su condición de infantes—más de trece letras a los siete años—por los riesgos que esto podía producir. La política sobre el acceso a la cultura letrada de esos años marca una continua necesidad de espera y detención para no permitir la llegada de lo extraño que la palabra escrita podía desatar. Se optaba por no enseñar, por no permitir que los nuevos se apropiaran de la cultura, por no ponerles a su disposición lo recientemente transitado para que lo reescribieran. Se buscaba romper la cadena de la herencia inmediata y en su lugar imponer la espera de la maduración.

«Urnas bien guardadas» y la existencia de «objetivos y no plazos construían una sociedad disciplinada por infantilización—«País Jardín de Infantes», lo llamó María Elena Walsh— que debía ser cuidada y demorada, que no alcanzaba su condición ciudadana y no podía regir sus destinos, que aún no estaba «madura» para gobernarse. Se estaba fraguando una cultura política que negaba la aparición de algo inesperado, para sólo permitir la repetición o el cumplimiento de leyes inexorables donde los nuevos sujetos no tuvieran lugar de acción.

Señala Hanna Arendt (1993) que la necesidad del terror de los totalitarismos nace del miedo a que, con el nacimiento de cada ser humano, un nuevo comienzo se eleve y haga oír su voz en el mundo. La matanza

producida por Herodes al enterarse del nacimiento del «ungido» es su paradigma. Por eso las dictaduras rechazan lo nuevo y lo incierto, lo que no pueden controlar. Las propuestas totalitarias pretenden fabricar el futuro, controlar y planificar cada paso para garantizar la continuidad de su mundo. Imponen el terror a partir de su propio terror a los Otros.

Si bien, como sostienen Novaro & Palermo (2003), hablar de totalitarismo en sentido estricto es un poco forzado para el caso argentino, probablemente este miedo fue el que guió las políticas educativas de la última Dictadura. Si la palabra escrita es una puerta a la invención, cuidar lo que se lee, demorar el acceso, negarse a enseñar, eran formas de impedir los usos inesperados que las nuevas generaciones pudieran hacer con ella.

Por eso, quienes concurrimos a la escuela en esa época tenemos la obligación de demostrar que su miedo era verdadero. Debemos hacer uso de la palabra escrita de las formas más creativas posibles en papeles, pantallas y paredes. Puede que ese sea el mejor legado que podemos dejar a las que aún están por venir.

5. Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Madrid: Alianza.
- Azpiazu, D., Khavisse, M., & Basualdo, E. (1986). *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*. Buenos Aires: Legasa.
- Braslavsky, C., & Krawczyk, N. (1988). *La escuela pública*. Buenos Aires: Cuadernos FLACSO. Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A. M., & Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Cuczza, H., & Pineau, P. (Dir.). (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del Catecismo Colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Duhalde, L. E. (1999). *El Estado Terrorista Argentino. Quince años después, una mirada crítica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Dussel, I., Finocchio, S., & Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Garano, S., & Petrot, W. (2002). *La otra Juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Buenos Aires: Biblos.
- Godoy, C., & Broda, V. (2018). El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura. In C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas* (2ª ed.) (pp. 29-66). Salamanca: FahrenHouse.
- Invernizzi, H., & Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El prerennialismo en la Argentina (1976-1982)*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Linares, M^a. C. (2004). Una nueva generación de libros de lectura. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional Políticas culturales e Integración Regional*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Masiello, F. (1987). La Argentina durante el Proceso: las múltiples resistencias de la cultura. In VV.AA., *Ficción y Política. La Narrativa argentina durante el proceso militar*. Buenos Aires: Alianza.
- Novaro, M., & Palermo, V. (2003). *La Dictadura Militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Paidós.
- O'Donnell, G. (1997). *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.
- Ossenbach, G., & Somoza, M. (Eds.). (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Pucciarelli, A. (Coord.). (2004). *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (Dir.). (1997). *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). In A. Puiggrós (Dir.), *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 105-156). Buenos Aires: Galerna.
- Spregelburd, R. (2002). ¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916). In R. Cucuzza & P. Pineau (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del Catecismo Colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tedesco, J. C., Braslavsky, C., & Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires: GEL.

Tiramonti, G. (1985). *¿Hacia dónde van las burocracias educativas?* Buenos Aires: Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila.

página intencionadamente en blanco

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 *curriculum* 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 *curriculum* 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.

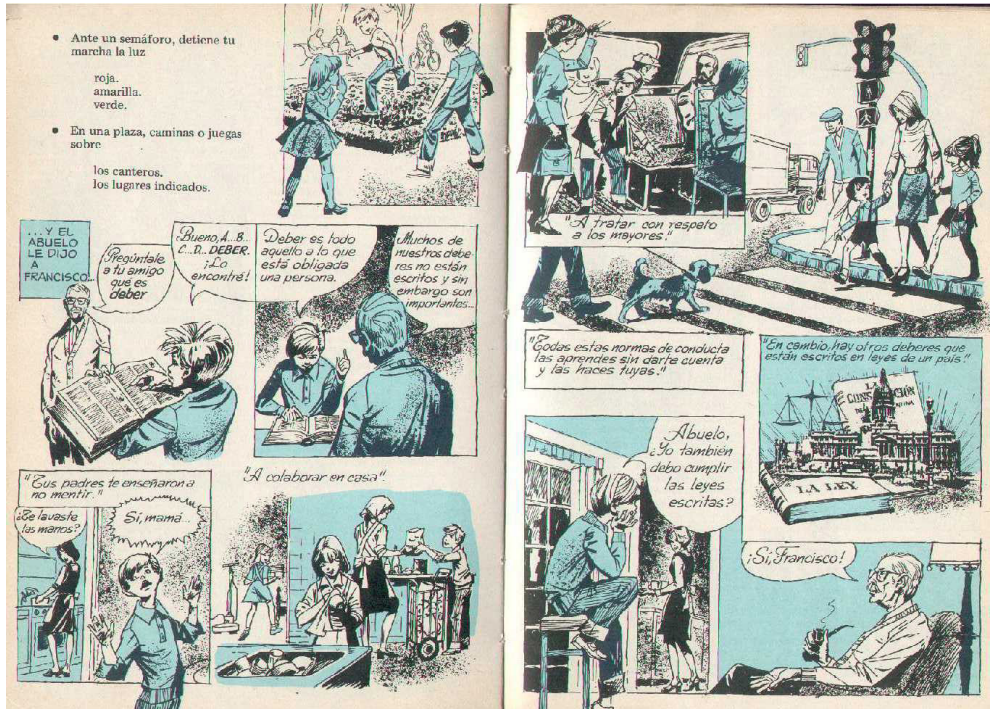
El segundo ejemplo –deberes y derechos– tiene como propósito central consolidar ciertos mandatos jerarquizados para la educación del ciudadano: en este caso la devoción a la bandera y el orgullo cívico-militar aparecen especialmente destacados sobre los otros valores de moderación, disciplina, orden, 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)

Busco ahora DERECHO en el diccionario.

Bueno, después te daré ejemplos.

DERECHO m. Grupo dado con la misma dirección. Trácese una línea dada con la mano derecha.

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

DERECHO, CIA adj. Recto, que no está torcido.

DERECHO f. Calidad de una línea que determina la dirección de una nave o de un avión.

¡Fíjate, Francisco, alquino de nuestros derechos.

¡Profesar libremente nuestra religión!

¡Elegir las autoridades!

¡Trabajar en la tarea que nos agrada!

¡Publicar nuestras ideas!

¡Recorrer el territorio!

¡Entrar y salir del país!

¿Cuándo te vas a vacunar?

¿Cuándo vas a la escuela primaria?

¿También cuando prometemos lealtad a la bandera?

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

¿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 guiaran 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.

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 3

LECTURAS ESCOLARES SOBRE LOS INDÍGENAS EN DICTADURA Y EN DEMOCRACIA (1976-2000)

Teresa Laura Artieda

1. Introducción

Este capítulo¹ se ocupa del análisis de los libros de lectura² de educación básica en Argentina editados en dos etapas históricas, la última dictadura

¹ Tiene como marco una investigación acerca de las transformaciones de los discursos escolares sobre los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: «Entre la homogeneidad fundacional (1880-1916) y la diversidad cultural de fin de siglo (1980-2000). Los discursos escolares sobre los indígenas en el Chaco». PI 51/05-SGCyT. Se desarrolla en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste, y está asociada al Centro de Investigaciones MANES (manuales escolares) con sede en la UNED de Madrid.

² Se seleccionaron libros de lectura para la enseñanza en la escuela primaria, editados, reeditados o reimpresos entre 1976 y el 2000 por diferentes editoriales (Kapelusz, Aique, Santillana, Magisterio del Río de la Plata, Estrada, A-Z), que contienen lecturas sobre los indígenas en las distintas etapas de la historia de relaciones interétnicas (descubrimiento, conquista, evangelización, tiempo presente, otros). Si bien libro y texto no tienen el mismo significado y libro de lectura es un género específico dentro de los textos escolares, por razones de estilo en el trabajo se emplean indistintamente las denominaciones libro de lectura, texto escolar, y similares. Para precisiones sobre el tema ver Artieda (2003). Para los conceptos de texto y libro, ver Chartier (1996).

militar de 1976 a 1983³ y el régimen democrático que se inicia el 10 de diciembre de 1983. Nos interesa identificar y caracterizar las versiones discursivas⁴ sobre los pueblos indígenas en los libros de ambos períodos. Profundizamos en el primero de ellos y exponemos el segundo de manera sintética, con el fin de comprender continuidades y posibles quiebres en relación con dos escenarios disímiles en todos los órdenes (políticos, culturales, educativos) de la historia nacional, así como por referencia a dos fases también diferentes en lo que atañe a la valorización de la homogeneidad y la diversidad sociocultural en el contexto nacional e internacional.

Partimos de comprender el discurso como espacio de lucha por la fijación de sentidos sobre lo social. Y para el caso que nos ocupa, las relaciones interétnicas⁵ y la alteridad⁶, lo concebimos como uno de los espacios donde el conflicto interétnico se desarrolla y se hará más o menos explícito según sean las condiciones del terreno político en el que esas relaciones se inscriben.

Entendemos que la producción de los discursos escolares sobre los indígenas en Argentina (y los libros de lectura como discurso concreto), se vincula con dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. «Su *emergencia y consolidación inicial* (últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX) se articula con la conformación del Estado nacional, los procesos identitarios en los cuales intervino el sistema de educación pública y los procesos económicos y sociales de ocupación del espacio en los territorios del norte y del sur» (Artieda, 2007, pp. 15-26). Asimismo en las décadas finales de siglo XX las versiones discursivas que se construyen parecen vincularse con procesos diferentes (Artieda, 2006, pp. 59-74). Esto

³ El relevamiento y catalogación de los libros de lectura correspondientes al período de la dictadura militar estuvo a cargo de los profesores Alcides Musín e Ileana Ramírez, y del estudiante Sr. Carlos Silva, a quienes agradecemos especialmente la tarea realizada.

⁴ Formas diversas de enunciación de un asunto determinado, tomado de Duschatzky & Skliar (2001).

⁵ Remitimos al concepto de relaciones interétnicas de Bechis quien pone en evidencia la cuestión del poder como intrínseca a estas relaciones: «(las relaciones interétnicas constituyen una) ...interacción entre culturas distintas dentro de un sistema social dado. Sus actores culturales son categorías étnicas (colectividad) o «grupos étnicos» organizados, por lo regular, en una estructura superordinada. En la manipulación política de los símbolos, los «étnicos» son los integrantes de los grupos subordinados mientras que las expresiones «grupo nacional» o «cultura nacional» refieren a la cultura dominante» (Bechis, 1992, pp. 82-108, 99).

⁶ La alteridad es entendida como «la identidad del otro», de las *otras* realidades concebidas como diferentes. Ruano (1988, p. 16). Refiere a los modos de un grupo social (un «nosotros») de relacionarse, de visualizar y de calificar o descalificar a otro grupo social (los «otros») (Garreta & Bellelli, 2001, p. 11).

es, no sólo la particular circunstancia histórica argentina de advenimiento de un régimen democrático de gobierno luego del autoritarismo de facto sino factores que exceden el ámbito del país. Hacemos referencia al debilitamiento de los Estados nacionales, la emergencia de movimientos indígenas de reivindicación de su adscripción étnica (Juliano, 1992 entre otros), el reconocimiento de la diversidad sociocultural, la admisión del multiculturalismo y las propuestas de interculturalidad (Bayardo & Lacarrieu, 1998) y una nueva fase de reconocimiento constitucional de la Argentina como un Estado multiétnico y pluricultural (Slavsky, 1992b).

Nos orienta otro propósito, además de los citados al comienzo. La memoria histórica argentina vinculó su devenir a la población venida de Europa sustentando la construcción simbólica de un país blanco, de origen europeo y sin indígenas (Quijada, Bernard & Schneider, 2000; Tamagno, 2001). A la supuesta aunque no real desaparición física de estas poblaciones (ibídem, Martínez Sarasola, 2000, entre otros), le incorporó la desaparición simbólica⁷. Este proceso ideológico es complejo, tiene más de cien años de desarrollo y ha tenido un éxito incontrastable. Si bien hoy se está revisando y cuestionando, es una construcción que mantiene vigencia. Estudiar en esa perspectiva los discursos escolares (en una de sus formas concretas y más extendidas) contribuye a comprender, develar y desmontar la intervención de la escuela en tal proceso de invisibilización de importantes grupos de ciudadanos de este territorio.

2. Políticas estatales con los pueblos indígenas

La historia de las relaciones entre Estado nacional y pueblos indígenas ha sido profusamente tratada por diversos autores, quienes muestran el complejo y conflictivo proceso que se desenvuelve desde la conformación del Estado nacional en las últimas décadas del siglo XIX hasta la actualidad (Martínez Sarasola, 2000; Slavsky, 1992b; Bechis, 1992), así como los procesos económicos propios del capitalismo en expansión en los que se

⁷ «La memoria histórica argentina ha vinculado su devenir a la población de origen europeo («criollos» de estirpe hispana primero, «inmigrantes» europeos después), en tanto que la circunstancia indígena se ha reducido exclusivamente a la imagen de un «enemigo» secular conformado por grupos «primitivos» y «salvajes», cuya desaparición paulatina se habría producido al ritmo del avance bélico de las tropas de la «civilización» sobre las hordas de la «barbarie». De tal forma, siglos de interacciones y complejos fenómenos de aculturación e influencias recíprocas han quedado barridos de la memoria colectiva y de la construcción identitaria nacional» (Quijada, Bernard & Schneider, 2000, p. 58).

vieron involucrados dichos pueblos (Iñigo Carrera, 1984; Fuscaldo, 1985; Trincheró, 2000).

En relación con las políticas estatales y tomando en consideración sintéticamente los dos últimos períodos militares y el régimen democrático posterior a 1983, se coincide en que durante el gobierno militar de 1966-1973 (J. C. Onganía, Levingston y A. Lanusse), se pusieron en marcha «Programas Integrados de Desarrollo Comunitario Aborigen». Según Lenton (2000) «...estos planes unían un perfil tecnocrático con los intereses puestos en juego por cuestiones de «seguridad interior» en las fronteras, en una sociedad que cada vez más se volcaba hacia la violencia institucional. Las comunidades indígenas, ubicadas mayoritariamente en áreas de frontera, fueron objeto así de una enorme manipulación política». Autores como Slavsky (1992b), señalan que durante el período que nos ocupa de represión de toda organización que invocara derechos sustantivos de la ciudadanía y el pueblo (O'Donnell, 1997), se cerró toda posibilidad de movilización de las organizaciones indígenas. Al mismo tiempo, se pusieron en práctica medidas equivalentes a las del gobierno militar antes citado (1966-1973). La ubicación de las poblaciones indígenas en zonas de frontera convocó importantes inversiones en proyectos que permitieran mantener la presencia y el control militar, aunque no tuvieran en cuenta las necesidades, demandas y características de dichas comunidades o la presencia de infraestructura adecuada, cuestiones entre otras que condujeron al fracaso de tales proyectos⁸. Carlos Martínez Sarasola (2000) trata este capítulo de la historia bajo el título de «Nueva descomposición de las políticas hacia los indígenas» (ibíd., p. 436)⁹. Se perdieron los avances logrados el trienio anterior (1973-1976) y las comunidades indígenas «más aisladas que nunca, rodeadas en sus exiguos territorios por el continuo despliegue militar, virtualmente maniatadas, se convirtieron en bolsones de supermarginación». (Ibid, p. 437) Los últimos gobiernos militares de las provincias de Catamarca y Jujuy manifestaron «que allí no había indios, que todos eran «argentinos» o «cristianos civilizados». Y un general destinado como embajador a México llegaría a decir que no había indios en toda la Argentina». (Tesler, en Quijada, 2000, p. 91)

⁸ Relatos que dan cuenta de la preocupación e intervención de gobiernos militares de provincias como el Chaco en zonas limítrofes, pueden ser consultados en Doyle (1997).

⁹ Este autor presenta testimonios sobre la intervención militar en comunidades indígenas de la provincia de Misiones, similares al citado *ut supra* (Martínez Sarasola, 2000, pp. 436-437).

Cuando desde (las instituciones del Estado burocrático-autoritario) ... se habla de la nación, el referente mentado se ha encogido, por la propia lógica del discurso, a un «nosotros» menos comprensivo que el habitual, al que sólo se podría pertenecer a través de coincidir en el proyecto socialmente armonioso y tecnocrático de la futura nación... (O'Donell, 1997, p. 77) ¹⁰

El centenario proceso de construcción simbólica de homogeneización¹¹ reducía aún más sus contornos en la nación restrictiva proyectada por el estado-burocrático autoritario. La negación de los indígenas, la intolerancia, la discriminación y los prejuicios eran una consecuencia inexorable. A la vez, en el campo educativo los discursos esencialistas sobre la categoría casi metafísica de *ser nacional*¹² (Kaufmann & Doval, 1997, 1999) también excluían de esa identidad toda posibilidad de expresión de las diversidades socioculturales.

Sin embargo, las últimas décadas del siglo XX presentan un movimiento opuesto «elevando al rango de valor universal el respeto a las diferencias culturales y el reconocimiento de las minorías étnicas dentro de los espacios estatales» (Quijada, 2000, p. 7). La homogeneización en el sentido que la estamos empleando adquiere una carga negativa, lo que impacta en sistemas escolares como el argentino. La apertura para la cultura y la educación y para el desenvolvimiento de las relaciones interétnicas ante la recuperación de la democracia en Argentina, se produce en sincronía con estos nuevos datos del escenario latinoamericano e internacional.

A partir de mediados de los 80 normas de orden nacional y provincial reconocerán el derecho de los pueblos indígenas a la tierra, a la conservación

¹⁰ En las referencias al estado burocrático-autoritario seguimos el desarrollo teórico de este autor.

¹¹ Tomamos como referencia la conceptualización de Mónica Quijada quien dice: «entiendo por «construcción de la homogeneidad» la tendencia histórica o procesual a eliminar o ignorar las diferencias culturales, étnicas, fenotípicas, etc. de un grupo humano, de forma tal que el mismo sea percibido y se auto perciba como partícipe de una unidad etno-cultural y referencia. ...el resultado de la homogeneización no debe tanto entenderse en términos de «realidades», como de construcción ideológica a partir de la apropiación colectiva de percepciones que se resuelven en el nivel del imaginario» (Quijada, Bernannd & Schneider, 2000, p. 8).

¹² Kaufmann & Doval (1999) se refieren a la dificultad de aprehender los sentidos de ser nacional y de su aparición en diferentes momentos de la historia argentina desde fines del siglo XIX. En relación con la dictadura de 1976-1983 y como evidencia de su cualidad casi metafísica citan, de un curso de perfeccionamiento docente sobre Formación Moral y Cívica: «La expresión «ser nacional» designa una realidad inmutable en su esencia, pero dinámica en una manifestación actual... el ser nacional es nada más y nada menos, que «lo que» los argentinos somos como nación». (Kaufmann & Doval, 1997, p. 54).

y recreación de su cultura y a una educación intercultural y bilingüe¹³. Esos y otros derechos adquieren rango constitucional con la Constitución Nacional sancionada en 1994¹⁴.

El cambio en las relaciones entre Estado y pueblos indígenas ante el reconocimiento de Argentina como Estado multiétnico y pluricultural, los discursos sobre multiculturalismo e interculturalidad¹⁵, configuran condiciones de producción de los discursos escolares sustancialmente disímiles a los del régimen burocrático-autoritario de 1976-1983. Por ejemplo, y en contraste con las verdades esenciales y definitivas de dicho régimen, la interculturalidad sostiene una concepción dinámica de cultura y el rechazo a la posibilidad de verdades definitivas¹⁶. Con todo, asistiremos a quiebres en dichos discursos pero también a continuidades que se explican

¹³ Ley 23.302/85 de «Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes» y leyes provinciales de Formosa (1984), Salta (1986), Chaco y Misiones (1987), Río Negro (1988), Chubut (1991). Todas ellas se enmarcan dentro de lo que hemos llamado indigenismo de participación» (Slavsky, 1992b, pp. 67-79, 76-77).

¹⁴ Véase el Art. 17 de la mencionada Constitución de la Nación Argentina.

¹⁵ Multiculturalismo hace referencia al reconocimiento de la presencia de diferentes culturas en un mismo territorio. Pluriculturalismo es una forma de intervención en sociedades multiculturales que pone énfasis en el mantenimiento de la identidad de cada cultura en lugar de la relación entre culturas (Flecha, 1994, pp. 69-70). Dolores Juliano lo denomina multiculturalismo de yuxtaposición porque conduce a la construcción de grupos étnicos «separados por barreras interétnicas», a una sociedad escindida. El interculturalismo es también una forma de intervención en sociedades multiculturales pero plantea la relación entre culturas por lo que es superadora del pluriculturalismo. Se funda en la concepción de que «...las distintas culturas ...tienen elementos que aportar, que nos podemos enriquecer mutuamente en términos de conocer y tratar a los distintos miembros y que una sociedad es tanto más rica, más viva, más pujante en cuanto sea capaz de abrigar en su seno mayor número de propuestas alternativas que se enriquezcan mutuamente. No manejarnos en términos de respeto por lo que ellos son, sino propiciar una actividad que sea capaz de aprender de ellos, intercambiar experiencias y enriquecernos mutuamente. ...implica un cambio de nuestra relación con los otros que no vea «al otro», como «aparte»...», otros que están allí pero excluidos de todo diálogo (Juliano, 1998, pp. 27-37, 36). Coincidiendo con Catherine Walsh, agreguemos que fundamentalmente la interculturalidad nos sitúa frente a una cuestión política, una cuestión a la que la problemática del poder le es consustancial (Walsh, 2005).

¹⁶ «La opción intercultural implica una modificación de nuestras concepciones dogmáticas, donde aceptemos que no nos movemos con verdades definitivas. Debemos aprender que nuestras soluciones pueden ser modificadas, porque nosotros estamos en movimiento, creciendo y aprendiendo y ellos (los portadores de especificidades culturales diferentes) también están en proceso de cambio y en reconstrucciones dinámicas de sus patrones culturales. Esto da la oportunidad de enriquecimiento mutuo. Es necesario entonces, pasar del reino de las seguridades al reino de la ambigüedad lo cual es muy difícil» (Juliano, 1998, pp. 36-37).

en una historia de relaciones interétnicas más extendida que la de los treinta últimos años de nuestro país¹⁷.

3. Las versiones discursivas durante la dictadura militar

Las investigaciones sobre el período, además de los documentos emanados durante ese tiempo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación¹⁸, evidencian que la literatura en general y en particular los textos escolares, ocuparon un papel relevante en el «plan de sustitución cultural» (Invernizzi & Gociol, 2002) y en la «guerra librada contra el enemigo» (Ministerio de Cultura y Educación, 1977) en el campo cultural y en el sistema educativo (Tedesco, Braslavsky & Carciofi, 1983; Kaufmann & Doval, 1997; Pineau, 2004; Invernizzi & Gociol, 2002; Romero, 2005). En tal sentido no sólo se trató de eliminar aquello que se consideraba peligroso, sino de difundir «la propia doctrina» (ídem, p. 110). Para ingresar a la escuela los textos escolares debían demostrar su inocencia (Pineau, 2004), pero al mismo tiempo una activa adhesión de modo de colaborar en la producción de una doctrina sustitutiva de las ideas que querían eliminar. Nos parece esto último importante para no adjudicar al régimen sólo un carácter represivo, sino una intención proactiva de transformación ideológica (en el tema que nos ocupa, especialmente recuperando tradiciones de regímenes autoritarios y nacionalistas anteriores). Los libros de lectura que conforman el corpus en análisis no son sólo reediciones de décadas anteriores sino también nuevas ediciones conformadas al calor y al amparo de los «nuevos tiempos». Entonces, autores reeditados pero también escritores contemporáneos colaborando activamente en el «proceso de reorganización nacional».

¹⁷ Para interpretar la coexistencia de rupturas tanto como de continuidades en este plano de los discursos, es sugerente vincularla con el planteo de determinados autores sobre la imposibilidad de entender los procesos de contacto interétnico en un registro histórico lineal hacia formas «más evolucionadas de aceptación» (Portilla, Gutierrez Estévez, Gossen & Klor de Alva, 1992-1993). Sobre los significados no unívocos, y travestidos, de la diversidad en los discursos escolares de las dos últimas décadas del siglo XX puede consultarse Duschatzky & Skliar, (2001, pp. 185-212). Nuestros trabajos, algunos de los cuales figuran en bibliografía, dan cuenta de un planteo equivalente respecto de los discursos sobre los indígenas en el mismo período.

¹⁸ Ver, entre otros, los siguientes documentos: «Directivas sobre la infiltración subversiva en la enseñanza» (1977) y «Subversión en el ámbito educativo: conozcamos a nuestro enemigo» (1977), del Ministerio de Educación de la Nación; «Marxismo y subversión: ámbito educativo» (s/f) del Comando Mayor General del Ejército; y «El terrorismo en la Argentina» (1980) editado por el Poder Ejecutivo Nacional.

3.1. La metáfora de lo arcaico

Los elementos de la cultura que no tienen vigencia en el presente son, siguiendo a Raymond Williams (1997), *arcaicos*. Su significado se opone al de elementos *residuales* que si bien pertenecen a períodos anteriores, tienen vigencia en la actualidad. Lo arcaico es lo que ya no existe, lo que estuvo alguna vez pero desapareció y en todo caso puede ser convocado para ser estudiado y exhibido¹⁹. En los textos escolares es posible encontrar numerosas evidencias de una operación simbólica que anula la existencia física de los pueblos indígenas como contemporánea a esos textos, y en todo caso los presenta como «ruinas» del pasado o como «curiosidades» que antropólogos o alumnos y maestros encuentran e investigan. Este tipo de contenidos constituye una de las más claras operaciones discursivas con la que se contribuyó a la construcción simbólica de un país blanco, europeo y sin indígenas a la que hicimos referencia anteriormente. El grupo de libros de lectura que analizamos en este apartado corresponde a lo que dimos en llamar la metáfora²⁰ de lo arcaico. Dicha metáfora es estructurante, a la vez, de un conjunto de significados sobre los indígenas que se explicarán en detalle.

¹⁹ Refiriéndose a la dinámica de los procesos culturales, el autor citado identifica tres categorías de elementos que se relacionan con la cultura dominante de diferentes maneras, lo arcaico, lo residual y lo emergente. Denomina «... «arcaico» a lo que se reconoce plenamente como un elemento del pasado para ser observado, para ser examinado o incluso ocasionalmente para ser conscientemente «revivido» de un modo deliberadamente especializado.» Puntualiza que, a diferencia de lo «residual», lo arcaico no es un «efectivo elemento del presente», un elemento del pasado que «todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural» (Williams, 1997, p. 144).

²⁰ El concepto de metáfora fue tomado de Jociles Rubio (2003), dada la potencialidad analítica que consideramos ofrece para este tipo de estudio. Siguiendo a esta autora, la metáfora es uno de los elementos que ponen en evidencia las estructuras de verosimilitud que simulan la verdad del discurso, «que lo hacen aparecer como verdadero». Las metáforas permiten hacer visibles modelos conceptuales de la realidad, esto es, «...formas que contribuyen a constituir ese mundo o esa realidad; primero, porque la clasifican y la organizan a nivel cognitivo y, segundo, porque son también modelos de percepción, de valoración y de acción, mediando así en los comportamientos, en las prácticas de los agentes sociales». Las *metáforas estructurales* generalmente están implícitas, consisten en «una estructura permanente e indispensable de la comprensión humana, cuya función primaria es la comprensión de una cosa en términos de otra, y mediante la cual captamos figurada e imaginativamente el mundo». Estructuran la realidad, «... de modo que se piensa en ella, se describe y se ejecuta en términos metafóricos» (Jociles Rubio, 2005, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169021460009>).

Se debe aclarar que la versión arcaizante no es una invención de la dictadura militar de 1976 ni finaliza con ella. Es necesario comprenderla en una línea de continuidad que se inaugura cuando menos con los libros de lectura editados a partir de la conformación del sistema de educación pública nacional a fines del siglo XIX (Artieda, 2002 y 2003), y que se mantiene, aunque no de modo monolítico, con las ediciones del período democrático de fines del siglo XX.

3.1.1. *La conquista española, «lugar fundacional» para la «incesante búsqueda del ser nacional»*²¹

Los libros de lectura que analizamos en los términos del subtítulo fueron editados entre 1976 y 1980. Es el momento inicial de implantación del autoritarismo caracterizado por el predominio de «orientaciones reactivas frente a las situaciones preexistentes, por lo que la «depuración» y la «caza de brujas'» (Sidicaro, 1989, p. 7) son estrategias por excelencia para la consecución de los objetivos propuestos. Algunos de esos libros son reediciones de 1936 (Iacobucci & Iacobucci, 1978), 1940 (Figún & Moraglio), 1942 (Sedano Acosta, 1978; Forgione, 1978), 1967 (Alcántara & Lomazzi, 1983; Schiaffino & Schiaffino, 1976), 1969 (Mosquera, 1978). La reedición de libros de lectura era práctica habitual de décadas anteriores y se remonta a 1942, según estudios previos²². Otros libros que incluimos en este apartado, de acuerdo con la información disponible corresponden a ediciones durante el régimen autoritario (ver listado completo en Libros de lectura).

Adentrarse en las lecturas sobre los indígenas correspondientes a las reediciones quizás sea algo equivalente a experimentar un viaje por el túnel

²¹ «Es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía para arrancar la raíz de la subversión, demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años, en mayor o menor medida les fueron inculcando. En esta alternativa, **la incesante búsqueda del ser nacional y la lucha sin tregua por consolidar su conciencia, no reconoce final. Siempre será necesario fortalecer o defender sus esencias**, frente a las apetencias de dominio del exterior y que, en ocasiones, logran infiltrarse y formar bastiones para actuar desde adentro» Ministerio de Cultura y Educación (1977, p. 59). Lo destacado es nuestro.

²² Respecto de la práctica frecuente de reediciones de libros de lectura entre 1942-1967 y la continuidad que ello supone respecto de contenidos y de un conjunto de rasgos (entre ellos el tono prescriptivo y moralizante, la ausencia de conflicto, y un discurso tendiente hacia la conformación de una identidad «nacional» determinada), que caracterizan en términos generales a los libros que incluimos en este apartado, ver Linares (2005). Un caso particular es el de *Girasoles* cuya primera edición data de 1940 y la última de 1986, a cargo siempre de Editorial Estrada (Cappeletti & Narodowski, 1999).

del tiempo. Nos conducen a la búsqueda de los valores del *ser nacional*, perdidos (dirá este régimen) en la turbulencia social de los 60 y los 70. Como en el nacionalismo católico de los años 30, en estas lecturas del 76 en adelante los valores se corresponderán con las tradiciones católicas e hispanistas²³.

En su mayoría son antologías de autores americanos, argentinos y españoles. Nos sumergiremos entonces en escritos de 1912, 1922, 1925, 1930, 1936 o de la segunda mitad del siglo XIX. Podrá sorprendernos un discurso de Agustín P. Justo de 1936 en ocasión de la «Conferencia Interamericana de la Paz» en presencia del presidente norteamericano F. D. Roosevelt (Iacobucci de & Iacobucci, 1978, p. 176)²⁴, una poesía de Bartolomé Mitre elogiando a Cristóbal Colón (Iacobucci de & Iacobucci, 1978, p. 67), fragmentos de obras de Ricardo Rojas, Ricardo Güiraldes, José Hernández (presencias a las que nos referiremos posteriormente) y lecturas sobre España de Manuel Gálvez (1882-1962), exponente del nacionalismo católico (Schiafino & Schiafino, 1976, pp. 49-50), entre otras²⁵.

A esas lecturas les cabe cómodamente la caracterización general de la narrativa autoritaria del período que refiere Beatriz Sarlo en cuanto a «... cerrar el flujo de los significados y, en consecuencia, indicar líneas obligadas de construcción de sentido, proporcionando un modelo comunicacional pobre y unidireccional, en el cual un elenco muy reducido de figuras agotaban las representaciones de lo social y lo individual, de lo público y lo privado, del presente y de la historia...» (Sarlo, 1987, en Kaufmann & Doval, 1997, p. 109). Con esta caracterización nos referimos no sólo a las reediciones enumeradas antes, sino también a los libros de lectura que presentan primeras ediciones en esos años liminares de la dictadura militar.

²³ «...en la década de 1930, la cuestión de cómo moldear un «carácter nacional» a partir de una población heterogénea (visto a menudo como la representación de un casi metafísico «ser nacional») continuó preocupando a la clase política en los sucesivos regímenes nacionalistas y autoritarios. Los que mantenían enfoques nacionalistas, fascistas y ultracatólicos favorecían un retorno a los valores hispánicos, como la familia, la autoridad privada y pública y la patria, y se mostraban contrarios a permitir cualquier tipo de diversidad cultural y tradiciones étnicas» (Schneider, 2000, pp. 140-178, 146). Ver referencias también en Kaufmann & Doval (1997) para el período de la dictadura de 1976-1983.

²⁴ Como nota al pie, se explica: «Agustín P. Justo (1875-1943). General argentino e ingeniero civil. Fue presidente de la Nación en el período 1932-1938» Sin otros agregados.

²⁵ Manuel Gálvez, de ideología nacionalista, clerical y explícitamente anti-izquierdista en la década del «30 escribe obras en las que publicita sus ideas de reforma moral, jerarquía, orden, disciplina y autoridad, influidas por el falangismo español. Referencias sobre M. Gálvez, entre otros, en Lafforgue & Rivera (1981).

¿Cuál es ese elenco de figuras para los relatos sobre los indígenas? Colón, conquistadores y misioneros en destacado lugar. No es en sí misma una novedad instaurada por la dictadura. Sin embargo, remontándonos al contexto en el que esos libros se reeditan, se autorizan y son leídos, su contenido nos sugiere una analogía: «los conquistadores españoles del siglo XVI» podrían ser equivalentes a «una rama del árbol genealógico» de los militares argentinos de los 70. Y la alianza entre aquellos y la Iglesia durante la conquista podría evocarnos la que ocurría en simultáneo a la lectura de esos textos, entre la Iglesia Católica y las Fuerzas Armadas (Mignone, s/f)²⁶.

EL DESEMBARCO

Comienza el desembarco

¡Fiesta de voces nuevas!

Arrobas de oro y plata

Cargarán cuando vuelvan.

Bajan con mucha unción

-que a Dios y al rey no ofendan

las pompas del poder,

las pompas de la Iglesia:

crucifijos y espadas,

cálices y rodela.

.....

Ya están en piel y huesos;

Vinieron por riquezas

Y eran la flor de España:

Ejército y nobleza²⁷.

Se diría que junto con la veneración a los próceres (Scmidt & Milman, 2003, pp. 49-93), el tiempo de la conquista fue uno de los «lugares fundacionales» a los que la dictadura recurrió para la búsqueda de los valores constitutivos del *ser nacional*, «familia, religión, nacionalidad, tradición, etc.» (Ministerio de Cultura y Educación; 1977, p. 49). La idea de «lugar fundacional» remite a la construcción de «un discurso majestuoso y marcial», atronador en medio del silencio a que se obliga a las voces opuestas o apenas diferentes (O'Donnell, 1997, p. 90), al servicio de un proyecto de una «nación cohesionada» en torno a esos valores míticos «supuestamente nacionales» (Kaufmman &

²⁶ La Iglesia católica sostuvo «un control cuasi monopólico en el campo de la producción y preservación de normas y valores, así como en el de la socialización de las nuevas generaciones» (Krotsch, 1988, en Kaufmann & Doval, 1997, p. 55).

²⁷ Versión abreviada del Romancero del Río de la Plata de Luis Cané (Lacau, 1979, pp. 25-26. La negrita es nuestra).

Doval, 1997:54). La conquista y la evangelización son expresadas en las lecturas en clave de «origen», de «fundación».

América grandiosa, soberbio continente,
del ósculo que un día selló tu casta frente
brotó tu oculta fuerza, tu noble redención.
Hoy tienes en tus manos del Mundo la palanca;
sé grande... mas no olvides que tu grandeza arranca
de España, de tu madre, del beso de Colón²⁸.

La España «del Jesús de la agonía», la España «de... sacristía, devota de Frascuelo y de María...», como dicen los versos de Antonio Machado, es el otro personaje poderoso.

Santa María del Buen Aire.

¡Mi hermano don Diego muerto por esos puercos salvajes en ruin batalla;
mis amados sobrinos muertos, y muertos asimesmo tantos buenos hidalgos! ¡Y
en día de Corpus Christi!..... Y ahora, heme aquí doblado por una causa tan
menguada. ¡por un mal de la carne! **El dolor de Nuestro Señor Jesucristo
cuando llevaba la cruz...**²⁹.

Es este el país (de Europa) donde existen más iglesias, y el país que posee
la más bella catedral. ... En España la espiritualidad de sus iglesias no queda
encerrada en ellas mismas, sino que desborda lógicamente sobre la vida, el
carácter y el ambiente de la ciudad (Manuel Gálvez, en Schiaffino & Schiaffino,
1976, pp. 49-50).

Hubo una vez un Cristóbal que quiso ser Cristóbal. España lucía la rica
belleza espiritual que le diera la Edad Media. Y España, la más cristiana de las
naciones de Occidente, acababa de arrojar de sí a los mahometanos y lograr su
unidad (Orlando, 1980, p. 107).

En esta analogía entre el pasado de la conquista y la evangelización y ese
presente autoritario que nos sugieren las lecturas ¿podrían los indígenas ser
el equivalente de la población sujeta, de la población que se busca aterrorizar,
vencer y «convertir» desde mediados de los 70?

²⁸ Fragmento de «Saludo a América» de Juan Antonio Cavestany. «Este celebrado poeta español saluda en nombre de España al continente americano. ... (el) contenido (de las estrofas seleccionadas para la lectura) coincide con el pensamiento que Zorrilla de San Martín ofrendó a España en nombre de América» (Sedano Acosta, 1978, p. 306).

²⁹ Quien habla es don Pedro de Mendoza en ocasión de la primera fundación de Buenos Aires. Fragmento de autoría de «Enrique Larreta (1873-1961). Escritor argentino, entre otros, de un drama en tres actos: Santa María del Buen Aire, estrenado en Madrid en 1935» (Iacobucci, de & Iacobucci, 1978, pp. 73-75, cf. 73,74. Lo destacado es nuestro).

Navegantes y guerreros
conquistadores ya llegan;
posan su planta gallarda
y de la tierra se adueñan.
**Los nativos azorados
temen, huyen, se dispersan
y el hombre hispano levanta
formidable fortaleza**³⁰.

El «sometimiento» de vastos territorios es una hazaña épica digna de los héroes cantados por el Romancero (Sedano Acosta, 1978), el derecho a disponer sin límites de los territorios es un acto natural, el buen trato con los vencidos una condescendencia del poder.

...Y los hombres que llegaron
Trajendo acero en su diestra
Dijeron a los nativos:
-No temáis, mal no os espera;
el trabajo, que es tesoro
que no conocéis siquiera,
llenará de espigas de oro
vuestros campos de leyenda (López Olaciregui, Zuleta & Martínez Seeber, 1979, p. 58).

La voz grave y pausada de Garay siguió dando órdenes: «Aquí el nuevo fuerte. Más allá la plaza mayor. Ese huerto lo quiero para mí: ... limpiado de escombros. Allí voy a instalar mi vendimia»³¹.

Es un poder que se exhibe sin tapujos y se expande dominando el espacio discursivo de los textos, sin enunciados diferentes que se le resistan, que le disputen sentidos. Expansión sin límites equiparables a la que dibujan sobre la conquista:

¿Qué hicieron? Ensacharon la tierra. Descubrieron y sometieron casi la cuarta parte del planeta: un continente íntegro,...En ese continente poblado de razas indígenas y con naciones en diferentes etapas de evolución, sometieron en poco tiempo –menos de cincuenta años- un territorio de más de 80° al norte y sur del Ecuador terrestre (Sedano Acosta, 1978, pp. 30-32).

³⁰ «La gran aldea», poesía de Sara M. de Figún y Elisa Moraglio (López Olaciregui, Zuleta & Martínez Seeber, 1979, p. 58).

³¹ La lectura relata la segunda fundación de Buenos Aires, que data del 11 de junio de 1580 (Pescetto & Riba, 1978, p. 63).

Un hilo de continuidad pareciera facilitar la unión entre la conquista del siglo XVI con esos años de la dictadura. El poder sobre el otro se exhibe invencible, natural y legítimo, participando de los discursos con los que el régimen acostumbraba propagandizar el ejercicio del poder contemporáneo sobre otros «otros», los «subversivos»³².

Feiersten (1999) plantea la continuidad en otros términos. Sostiene que el genocidio constituyente de los Estados-nación modernos³³ y del Estado argentino se sostuvo en la metáfora biologicista del otro inferior por evolución de «razas». En la Argentina de los 70, argumenta, se produjo un desplazamiento de dicha metáfora y la figura del «otro» pasó a ser la del «subversivo».

El genocidio argentino de los setenta realiza, en uno de sus momentos más logrados, una suerte de síntesis superadora en la consolidación genocida de los Estados modernos (Feierstein, 1999, pp. 39-70, 67)

La discursividad de tipo religioso propia de estas lecturas es compartida por otros contenidos del período como los de Formación Moral y Cívica, a pesar de que la enseñanza religiosa no fue legalmente obligatoria (Kaufmann & Doval, 1999). Se contraponen a versiones que se conformaron en el período fundacional de la escuela pública argentina (1880-1916), en las que el Estado nacional exhibía su dominio sobre los indígenas. Estas lecturas omiten el papel del Estado en la historia de relaciones con los indígenas y se circunscriben a relatos sobre la conquista y la evangelización. En algunos casos, que desarrollaremos en el próximo apartado, se ocupan del presente o del «crisol de razas» pero las acciones estatales de ocupación de territorios y de sometimiento, la incorporación de los indígenas a las explotaciones económicas del norte, entre otras, son materia ausente. La Iglesia católica pareciera desplazar el protagonismo estatal³⁴, ofreciendo una lectura única, aprobada y recomendada de la historia (Kaufmann & Doval, 1999). Asimismo se asocia sin ambages con las armas en defensa de la cultura occidental y cristiana. ¿Cualquier semejanza con la realidad es pura coincidencia? Mencionamos antes las vinculaciones de la Iglesia Católica con las fuerzas

³² Acerca de la importancia de la acción propagandística de los regímenes autoritarios de Chile, Uruguay y América Latina ver referencias en Sidicaro (1989, pp. 5-12).

³³ Basa su planteo en Foucault (1992).

³⁴ El conflicto entre Estado e Iglesia para atribuirse el dominio del «problema indígena» y el ejercicio de las estrategias de «civilización» es un dato de fines del siglo XIX cuando menos (Lenton, 2000).

armadas durante la dictadura (Mignone, s/f). Por su parte O'Donnell sostiene que las versiones más tradicionales y derechistas del pensamiento católico «tienen una larga historia de simbiótica aproximación a las fuerzas armadas» (O'Donnell, 1997, p. 107).

En síntesis, estos contenidos escolares sobre los indígenas fueron uno de los cotos que los sectores tradicionalistas y oscurantistas aprovecharon para exponer sus tesis sobre la «conquista» y propagandizar el valor y poderío de las acciones militares y de su «soporte espiritual», la Iglesia Católica³⁵.

Es importante precisar que la relevancia del hispanismo y del relato evangelizador en contenidos de la escuela primaria y en los libros de lectura aparece en períodos previos de la historia argentina, por ejemplo, en la década del 30³⁶. ¿Qué es lo singular entonces de estas lecturas de la dictadura? Entendemos que actualizan y refuerzan esa versión con enunciados que «recruden los tonos ideológicos» (Kaufmann & Doval, 1999:124), otorgan a la Iglesia un papel hegemónico en la historia de relaciones con los indígenas, reiteran *ad infinitum* la alianza con las armas en «defensa del modo de vida occidental y cristiano», y desplazan el papel que desempeñara el Estado nacional.

Es asimismo un discurso de combate (el fragmento siguiente es la evidencia más ajustada y corresponde a un texto que registra su primera edición durante la dictadura), así que se acopla a la declaración de guerra contra el enemigo –la subversión en todas sus formas y manifestaciones, la subversión ideológica y educativa que nutre a la subversión política (O'Donnell, 1997, p. 108). El enemigo es interno y podemos echar mano del recurso de los indígenas para difundir mensajes *¿implícitos?*

³⁵ Sobre las articulaciones entre la iglesia católica y los sistemas educativos en regímenes autoritarios Sidicaro sostiene que «En los países de tradición católica, muchos casos muestran que cuando la Iglesia es parte de la convergencia autoritaria, su influencia sobre la dirección de los sistemas educacionales se ve acrecentada. Por regla general, la Iglesia cuenta en las situaciones de autoritarismo con la colaboración de los sectores intelectuales más tradicionales...» (Sidicaro, 1989, pp. 5-12, 8).

³⁶ Otro momento fue el correspondiente a los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1955), en los que determinadas gestiones ministeriales estuvieron ocupadas por representantes del nacionalismo católico. En trabajos anteriores decimos que los textos escolares «peronistas» (1952-1955) así como el Programa de Educación Primaria (1950) conformaban «un programa de estudios etnocentristas que caracterizaban a la conquista de América como conquista espiritual y civilizadora de propagación de la fe católica, exaltaban la herencia hispánica y narraban la «épica» de los descubridores, conquistadores, misioneros y colonizadores» (Artieda, 2003, pp. 113-136).

Y Cristóbal Colón, el gigante de los navegantes, con la cruz en las velas y en el alma, después de un viaje tan fatigoso como el del otro Cristóbal, plantará la cruz en las tierras de América.

¡Que nadie quiera quitarnos el tesoro que nos trajo el Porta-Cristo! ¡Que nadie ose borrar el signo que a la paloma diera alas!

Para defender a la América cristiana e hispánica, seremos soldados. Pero también queremos ser Cristóbales, para llevar el Niño de Amor a todos los hombres (Orlando, 1980, pp. 106. El resaltado es nuestro)³⁷.

La América cristiana e hispánica debe ser defendida porque está amenazada, la nación argentina está amenazada, el ser nacional corre peligro. ¿Quiénes amenazan? ¿Cuál es el enemigo? Los otros. ¿Quiénes otros? ¿Los indígenas? ¿Los subversivos? ¿Quiénes asumen la defensa? ¿Conquistadores españoles guiados por la cruz, militares argentinos sostenidos por la Iglesia?

3.1.2. *Otras huellas en el camino hacia el origen*

Si bien la homogeneización era un proyecto compartido en distintos momentos de la historia argentina por élites gobernantes e intelectuales, las perspectivas respecto de cómo plantear el lugar de los indígenas y del «elemento nativo» no fueron uniformes. «Exclusión por fusión» o por «superación numérica», «civilización» asociada a «exterminio», indios como «ancestros» dada su condición de nativos del territorio argentino, crisol de razas en que se funden y diluyen los distintos grupos étnicos, son las concepciones que se irán desarrollando en el siglo XIX y parte del XX³⁸. Identificamos huellas de dichas perspectivas en las reediciones de 1936, 1940, 1942 y 1967 ya citadas.

Los fragmentos de obras de Ricardo Rojas, Ricardo Güiraldes, José Hernández, entre otros, nos remiten al nacionalismo de comienzos del XX que en una actitud xenófoba frente a la inmigración europea, glorificaría al gaucho y a los descendientes de los españoles de la colonia (Schneider, 2000, Quijada, 2000). Los indígenas no aparecen mezclados con la sucesión de personajes de la «literatura gauchesca» (Segundo Sombra, Martín Fierro, el Viejo Vizcacha). Más bien, y además de ser los vencidos en la conquista y los evangelizados por los misioneros, serán de modo ambivalente víctimas y

³⁷ Ver asimismo «La cruz milagrosa de Corrientes» (López Olarciregui, Zuleta & Martínez Seeber, 1984, p. 41).

³⁸ Los trabajos del libro de Quijada (1998) dan exhaustiva cuenta de estas perspectivas. También remitimos a Lenton (2000).

criminales. En cualquiera de los dos casos, están impedidos de ser parte de la civilización. Y desde luego, son parte de un pasado irre recuperable.

El «yaraví» parece ser la forma viviente de la expresión musical, originaria, genuina, hija de la sangre y del alma indígena, que cantaron ..., los incurables dolores de una raza que al nacer a los esplendores de la vida y de la civilización, fue herida de muerte por la ruda e irreparable conquista, sujeción y servidumbre (Iacobucci de & Iacobucci, 1978, pp. 139-141, 139).

Sin embargo en el pasado, «nuestro pasado», se comportaban como «puercos salvajes en ruin batalla», y hacían vivir a los conquistadores un «infierno» que les haría «perder la razón» (Iacobucci de & Iacobucci, 1978, pp. 73-75). De niño, José de San Martín aprendió que el malón «es cuando vienen los indios salvajes y se lo llevan todo», también a la mamá de su amigo por lo cual se imaginaba luchando contra ellos para salvarla (Laclau & Sierra, 1980, pp. 92-94).

Son varios los libros de lectura que tienen la particularidad de recoger esa ambivalencia de criminalización y victimización, de demonización y humanidad. Incorporan versiones de creencias indígenas en clave de «leyendas nuestras» con lo que se hacen cargo de la «invención de una tradición» nacional que los incluye (Nadal & Rincón, 1982, p. 21), lamentan la desaparición de «los restos de la cultura calchaquí»,³⁹ resaltan la crueldad y la traición de los «salvajes» que atacaron a Solís, narran las míseras y esforzadas condiciones de vida de los soldados en los fortines durante «la guerra al malón» (Nadal & Rincón, 1982, pp. 136-137), y simultáneamente incorporan la relativa modificación de la mirada de los «blancos» que tuvieron contacto con los indígenas⁴⁰ como el caso de fragmentos de *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla (Laclau & Sierra, 1980, pp. 134-135). Son «los indios» y «el malón» impersonal o los restos arqueológicos en los primeros ejemplos; es Calfucurá o «gente de Baigorrita» en el último. Nombres,

³⁹ «Y el ánimo se abate y se entristece al contemplar tanta actividad perdida, tanta grandeza arruinada, tan vasto y poderoso reino pulverizado por el tiempo» (Nadal & Rincón, 1982, p. 96).

⁴⁰ «...es sorprendente cómo cambia su imagen (la del indígena) según quien a él se refiere lo haga desde una idea abstracta del «indio» (en cuyo caso es presentado como bárbaro, sangriento y criminal), o a partir de una experiencia directa de contacto personal con ciertos grupos y caciques (la imagen en este caso se complejiza y «humaniza» considerablemente). En el primer caso, es característico el cuadro estereotipado y brutal del mundo indígena que aparece en la famosa obra literaria de José Hernández, *Martín Fierro*. El segundo caso encuentra numerosos ejemplos en los libros de viajes escritos por gente que tuvo contacto directo con los aborígenes, como Lucio V. Mansilla (*Una excursión a los indios ranqueles*) o Francisco P. Moreno (*Viaje a la Patagonia Austral*)» (Quijada, 1998, p. 90).

mención de «gente», sentimientos, capacidades y actitudes equivalentes a las «del blanco» en *Una excursión...* quiebran (aunque débilmente por la escasa frecuencia con que aparecen) el acostumbrado discurso que aleja a «los otros» de un modo tal que genera dudas (nosotros diríamos más bien certezas) sobre su no pertenencia a la especie humana (Todorov, 1991).

Algunos de estos libros presentan también el clásico mito del crisol de razas o *melting pot*⁴¹ a través de lecturas en las que se invoca a la nueva raza americana. Esta surgirá de la fusión de distintos componentes que, según Fernán Silva Valdés, han de «cuajar en una nueva raza civilizada» de la cual podrá ser parte el «oscuro misterio que colora los ojos de (los) indios»⁴². «Exclusión por fusión», tomando la expresión de Mónica Quijada, indios que se diluyen en el tránsito «de la barbarie a la civilización» (Schiaffino & Schiaffino, 1976, p. 208).

3.1.3. *Un todo indiferenciado. Animales, indígenas y vegetación*

También articulada con la versión arcaizante es la operación de naturalización que aparece en los estereotipos que confunden a los indígenas con la vegetación y los animales. La naturalización contribuye a borrar la condición de humanidad de la alteridad, y «...apunta a establecer una relación de identidad entre la naturaleza y el indígena, de tal forma que este último es tanto el aspecto humanizado de un entorno silvestre sujeto a la modificación, como el vehículo de expresión de su naturaleza irreductible» (Gorosito Kramer, 1992, p. 148)

No son enunciados atribuibles sólo al período de la dictadura. Un ejemplo típico es una poesía que se reedita con frecuencia, también de Fernán Silva Valdés, según la cual los indígenas tienen conductas de animales: braman como los pumas, usan penacho como el cardenal, mueren como los pájaros.

El indio

Venía
no se sabe de dónde.
Usaba vincha como el benteveo

⁴¹ «Tanto el término español como el inglés refieren a un recipiente empleado para fundir alguna materia a temperatura muy elevada. Es decir, se trata de una metáfora ígnea, de fusión de componentes» (Quijada, 1998, p. 216). Críticas a esta categoría interpretativa, en Quijada (1998) y en Feierstein 1999).

⁴² «Canto al hombre de América» de Fernán Silva Valdés. Poesía publicada en un libro editado en 1930 (Schiaffino & Schiaffino, 1976, pp. 64-67).

y penachos como el cardenal.

.....

Estético, instintivo,
se ponía en el rostro los más vivos colores,
Y en la cabeza plumas como las aves bellas;

.....

como los troncos de la flor indígena
era duro por fuera y era duro por dentro,
su única dulzura temblaba en su lenguaje,
como en las ramas de la flora india
tiemblan las pitangas.

...

No sabía reír, no sabía llorar,
bramaba en las peleas, como los pumas;
y moría sin ruido,
con un temblor de plumas,
como mueren los pájaros (Sedano Acosta, 1978, pp. 34-35)⁴³.

3.1.4. *Una versión arcaizante distanciada de la discursividad religiosa*

Los libros de lectura *A jugar con las palabras. 4* (Gay, 1980) (Gay, 1980)⁴⁴, *Cuentos del Carancho* (Durán, 1981), y *Dulce de Leche* (Durán & Tornadú, 1978) forman un conjunto discursivo que se mantiene dentro de la versión arcaizante. Sin embargo, se distancian de la discursividad de tipo religioso, el relato recupera el papel del Estado así como de los procesos militares y económicos de ocupación del espacio, la metáfora de lo arcaico adopta otras formas, y el número de lecturas dedicadas al tema es llamativamente superior. Finalmente, no se trata de las citadas reediciones de las décadas de 1930, 1940 y sucesivas, sino ediciones de los 70 y de los 80. Por las innovaciones tanto en la forma textual como en la material parecerían pertenecer a una etapa de transición que dará lugar, iniciada la democracia, a un nuevo período en los libros de lectura⁴⁵.

⁴³ Entre otros libros de lectura, ver la misma poesía en Gay (1980, p. 47). Consultada también la edición de Saad & Morello (1986).

⁴⁴ Es un libro aprobado por organismos provinciales de educación en 1980 y 1981. V.gr.: Dirección de Educación Primaria del Ministerio de la provincia de Buenos Aires (R. Nº 333/80; Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Córdoba, R. Nº 2617/81; Secretaría de Estado de Educación y Cultura de la provincia de Tucumán, R. Nº 1.427/14; Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires (R. Nº 2244/81).

⁴⁵ Para una periodización de los libros de lectura en Argentina que refiere los cambios en su producción desde fines del siglo XIX a finales del XX, remitimos a los trabajos de María Cristina

El libro *A jugar con las palabras* tiene veintiuna lecturas dedicadas a distintos momentos de la historia de los pueblos indígenas. La primera de ellas resuena como una puesta en acción escolar de la citada conceptualización de elementos arcaicos de Raymond Williams (1997).

Los indios

Las coplas que enviara Miguel pusieron en movimiento a los chicos del campamento. Llevaron copias a cada grado, convencieron a los maestros para que se las enseñaran, y levantaron un verdadero alboroto con sus preguntas.

¿Por qué hablaba así el vendedor de cacharros? ¿Vivían indios en su provincia? ¿Qué nombre llevaban? ¿Quién los había civilizado? ¿Quién había fundado las nuevas ciudades?

Y, poco a poco, una gran curiosidad invadió a los movedizos estudiantes, quienes decidieron **sacudir el polvo del olvido** e invitar a sus aulas a ese extraño y misterioso personaje, p. el indio.

Pero... la señorita había dicho que los modos de vida variaban mucho de uno a otro grupo indígena... ¿Cómo conocerlos bien? Llovieron cartas... ¡Cada niño del campamento debía investigar a los indios de su región! (Gay, 1980, p. 35).

Tanto en este libro como en *Cuentos del Carancho* (doce lecturas referidas a los indígenas) es el pasado entendido como lo que ya no forma parte activa del presente lo que estructura la representación de lo indígena, aún cuando se mencione su existencia contemporánea. Ello no sólo porque, según los argumentos, los indígenas son pocos y van desapareciendo sino fundamentalmente porque evocan un estadio remoto y primitivo ya superado por la cultura actual que es otra, distinta, contrapuesta, superior. La perspectiva evolucionista de fines del siglo XIX y comienzos del XX sigue sosteniendo el relato. La desvalorización de formas de vida y de prácticas de salud, las oposiciones dicotómicas entre «blancos» e indígenas, el empleo del absurdo en ciertas descripciones y relatos, son algunos de los recursos que es posible apreciar en las lecturas de *A jugar con las palabras*.

Transcribimos un ejemplo, una «traducción» escolar de la crónica de la expedición de Fernando de Magallanes:

Esa noche Pigafetta, el cronista de la expedición escribiría: «Era tan grande este hombre (el «patagón») que nosotros le llegábamos a la cintura. Era bien plantado, y tenía la cara pintada de rojo, con aros amarillos alrededor de los ojos. Su pelo era corto y teñido de blanco y su vestimenta consistía en pieles de algún animal excelentemente unidas.». Ese extraño gigante se planta ante ellos, sonríe con toda la boca, abre los brazos y salta ante ellos, espolvoreándose

Linares sobre el tema (Linares, 2005b; 2002, pp. 177-212).

arena sobre el pelo. Magallanes ordena a uno de sus marinos que imite la pantomima del patagón, frente a él. ¡Milagro! El patagón se acerca con toda masedumbre. Se le muestra en un espejo su propia imagen; y el indio da tal salto que casi cae hacia atrás. Come media canasta de bizcochos como si fuera un alfajor, y bebe, casi sin detenerse, un balde de agua. Y después, ingenuamente, va en busca de más gigantes (Gay, 1980, p. 53).

En el diseño del «nosotros blanco» el otro adopta distintas figuras. Es objeto de museo, buen salvaje, salvaje indomable, amigo y enemigo en la lucha de «fronteras», sujeto evangelizado, menor, trabajador de explotaciones estacionales. Es el otro *objeto* de la historia, con una posición pasiva, desigual, diferente, degradada⁴⁶.

Los habitantes del Chaco ... los pocos que quedan habitan la franja oriental del bosque chaqueño. Como sus antepasados, siguen recolectando frutos de algarrobo, chañar, mistol, molle, higos de tuna, cogollos de palmera, etc. También son cazadores.

... Las costumbres de los aborígenes de esta región **han ido cambiando en algunos detalles**, principalmente por la presencia del blanco. Hoy en día suelen trabajar en los obrajes e ingenios de la zona.

... (Los patagones) Tratan bien al que se les acerca, pero no hay que hacerles esperar lo que se les promete... son impacientes como niños Durán, 1981, pp. 10-11, 71).

El primero de los fragmentos alude a los procesos de ocupación del espacio y de proletarización de los indígenas del norte, que tuvieron lugar entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX. Fueron procesos que los privaron del dominio de ríos y campos de caza y los condujeron a vender su fuerza de trabajo en ingenios, obrajes y cultivos estacionales (Iñigo Carrera, 1984; Fuscaldó, 1985). Dicho fragmento anula el sentido profundo de esa estrategia de quiebre de los modos de vida y de producción de los pueblos que habitaban el Chaco, al caracterizarla como «costumbres que cambian en algunos detalles». En términos de Laclau (1993) es una operación discursiva que obtura la posibilidad de «mostrar el terreno de la violencia originaria», y con ello comprender el carácter «contingente» del lugar subordinado que ocupan los indígenas en la estructura productiva actual de la región norte chaqueña.

⁴⁶ Un desarrollo exhaustivo de las representaciones contenidas en estos libros, en Artieda (2003).

También estos textos presentan ambivalencias, es decir, lecturas donde se plantea la condición de humanidad de los «otros». De todos modos, ello ocurrirá siempre y cuando sean «como nosotros».

Una familia diaguita. Habitaban una casa de piedra... Cuando apenas asomaba el sol, Ñorqui ya estaba de pie con sus dos hijos mayores, Yabutí y Tupá. Nuara, su mujer, avivaba el fuego encendido en un pozo, fuera de la vivienda, y calentaba leche de llama en un cántaro. Los tres varones se le acercaron y, silenciosamente, Nuara vertió la leche en cuencos de barro, entregándoles luego un buen trozo de pan de maíz. ¡Había llegado la hora del trabajo! Ñorqui y sus dos hijos se encaminaron hacia los cerros..., Mientras tanto, Nuara despertaba a sus tres hijos pequeños, servía nuevas raciones de leche y pan y ordenaba el trabajo del día... humedeció el barro arcilloso que Ñorqui había traído de los cerros, se sentó en el suelo con las piernas cruzadas y se puso a amasar y modelar nuevos cuencos. **Porque a los niños diaguitas, como a todos los niños del mundo, se les caían frecuentemente las tazas de las manos** (Gay, 1980, pp. 36-37. Lo resaltado es nuestro).

*Dulce de Leche*⁴⁷ se refiere a los indígenas por medio de leyendas mayas, araucanas, mokoy y guaraní, y no escapa a la versión escolar y estereotipada del descubrimiento. Tampoco elude la desvalorización en la versión que presenta en una de las leyendas:

Y así y el sol. ...El cacique Aguará llamó... a doña Curalotodo, la hechicera. –Si curas a mi hija te regalo un cigarro. Si no la sanas ... ¡te daré una paliza! (Durán & Tornadú, 1978, p. 108).

3.2. *El presente, una estampa angelical*

Familias nucleares (madre, padre, hijo) mansas, tiernas, dulces, resignadas, calladas. El presente es una estampa detenida en el tiempo,

⁴⁷ El caso de *Dulce de Leche* es particular, si bien no tenemos elementos para asociar la censura que sufrió en la dictadura con el tipo de lecturas sobre los indígenas. Por otra parte uno de los autores, Carlos J. Durán, es el mismo de *Cuentos del Carancho*. «... «Dulce de leche» escrito por Beatriz Tornadú y Carlos Joaquín Durán para Editorial Estrada, aprobado por el Consejo Nacional de Educación en 1973 y publicado por primera vez el año siguiente. Este libro condensa muchas de las nuevas formas del texto que se venían gestando desde fines de la década del 50 como los cambios materiales -tapa blanda, una nueva diagramación, otro uso de la imagen- la desaparición de la importancia puesta en la elocución y la retórica, la inclusión de textos sin moraleja y con final abierto, la pérdida del tono moralizador explícito, y el tratamiento de nuevos temas en las lecturas. ... Pero en 1976, comenzada la Dictadura, la editorial solicitó a los autores que modificaran parte de los textos para su tercera edición por una objeción de las autoridades eclesásticas sanjuaninas» (Pineau, 2004).

eximida de cualquier condicionamiento sociohistórico y económico, folklórica y casi angelical.

La familia. Surgieron de pronto, en la curva de un camino cerril, como estampas del Ángelus jujeño. Adelante, sola, con las quietas pupilas viajando por los lejanos cerros del poniente, la madre coya. ...Un poco más atrás, el padre y el niño, pastor y cayado... (Lacau, 1979, p. 75).

Familia indígena

Yo soy muy dichoso

¡Vidalitá!

En la tierra mía;

Y mientras trabajo

¡Vidalitá!

Canto de alegría.

¿De quién es esa voz tan agradable?

Es del indio Jerónimo, que vuelve con sus traviesas cabritas.

Su madre, al oírlo, deja el telar para salir a su encuentro.

Se miran con cariño, y entran en el rancho.

Sentado en un rincón, su padre está modelando un florero de cerámica.

Trabaja el barro a la perfección y lo pinta con vivos colores.

A Jerónimo le resulta fácil vender en el pueblo los objetos fabricados.

Además sabe tejer mantas de lana y canastillas de paja. También el muchacho sirve de guía a los viajeros que pasan por allí; hay lugares muy bonitos que conoce desde niño.

La familia indígena vive tranquila y feliz en esa zona montañosa» (Alcántara & Lomazzil, 1983, pp. 88-89).

¿Qué nos diría don Cipriano Algor considerando su sufrimiento por persistir con la venta de artesanías en un mundo que cambia y lo descarta?⁴⁸ Pero los controles para impedir la «infiltración del enemigo» en el campo educativo no le hubieran dado la palabra porque estaba prohibido mostrar aspectos «sórdidos» de la vida (pobreza, pesimismo, analfabetismo) (Ministerio de Cultura y Educación, 1977; Invernizzi & Gociol, 2002; Pineau, 2004). «El pesimismo es subversivo» (Noemí Tornadú, en Invernizzi y Gociol, 2002, p. 126). Los textos escolares debían transmitir una imagen de sociedad armónica, sin conflictos. Si la infancia indígena trabaja para subsistir (hacer y vender artesanías, ser guía de turistas, cuidar cabras) tiene que ser con felicidad, orgullo y conciencia del lugar social que le corresponde ... por «indio».

HIJO D'INDIO

¡Hijo d'indio,

⁴⁸ Personaje en Saramago (2000).

valienti, sin miedo pa'nada,
ansina hai ser m'hijo,
bien genti!
**Hijo d'indio, sufrío,
pal» sol y el trabajo,
pal hambre
Y pal frío.**

Un padre que habla a su hijo varón y lo alecciona para encarar la vida; ...Todo pertenece a nuestra variada Argentina y estas poesías..., caen dentro del campo de lo regional (Lacau, 1979, p. 74. Lo resaltado es nuestro).

3.3. Voces disonantes. Los límites del poder

Pilar Calveiro (2001) nos ilustra cómo aún en los campos de concentración de Argentina el poder total encontraba límites. Salvando las profundas y trágicas distancias, algo de esto puede decirse en relación con el caso que nos ocupa. Hubo lugares (algunos libros) a los cuales el «plan cultural» de la dictadura (Invernizzi & Gociol, 2002) no pudo llegar.

En los años más oscuros, algunas prácticas educativas brillaban alimentando la posibilidad de volver a iluminar la sociedad, y deben ser estudiadas para lograr una mejor comprensión del período (Pineau, 2004).

Para los significados sobre los indígenas, este sería el caso de *Un libro juntos* de Beatriz Ferro. Aprobado inicialmente en 1974 por el Consejo Nacional de Educación, fue editado por primera vez en 1976 y reeditado en 1978 y 1981 por Editorial Estrada (Ferro, 1978). Como mencionamos respecto de *Dulce de Leche*, estaría incluido dentro de la corriente renovadora de libros de lectura.

La presencia activa de las lenguas indígenas en la lengua que hablamos (Ferro, 1978, pp. 109-110), la necesidad de conocer a los otros y a nosotros como requisito para comprender y para querer, el necesario respeto a lo culturalmente diverso, la profunda humanidad inscripta precisamente en lo diverso, en las diferencias, la admisión de que la conquista y la colonización negaron otras formas de vida, y que eso no debe seguir ocurriendo. Todos estos son elementos que se aprecian en las lecturas del libro citado.

Tierra sin misterios... Y andando el tiempo, esta llegó a ser una tierra sin misterios. ... Todo conocido. ¿Realmente todo conocido? Bueno, mejor dicho todo descubierto y dibujado en el mapa. ... Porque conocer es otra cosa. Es

trabar amistad con un lugar, con su tierra, sus gentes... Conocer es como querer mucho.

...En el mapa están señaladas grandes zonas de América. ...Están habitadas por personas tan diferentes a nosotros. **En apariencia** tan diferentes... Aunque también tan, pero tan iguales a nosotros que, en lenguas y con formas de trato ajenas a las nuestras, piden lo mismo que tú y yo, pp.

respeto a nuestras personas, a nuestras familias, a nuestras cosas;

respeto a nuestro modo de luchar por la vida, de pensar, de hacer las leyes, de curar, de creer en Dios;

respeto a nuestro amor y a nuestra sabiduría.

Muchas, muchas veces, el conquistador y el colonizador hicieron oídos sordos a estas voces. No se sentían hermanados con otros pueblos; se creían superiores. No comprendían. Pero eso ya pasó. Ahora no tiene que ser así (Ferro, 1978, pp. 137-138. Lo resaltado corresponde al original).

Como cierre de la lectura, preanunciando los discursos sobre el respeto a la diversidad sociocultural que surgirán en los libros escolares de años posteriores:

Comentamos con el maestro. Qué relación tiene la lectura con los pueblos que habitaban este suelo antes del descubrimiento de América. ... ¿Y con nuestro vecino, ese chico de padres extranjeros, en cuya casa tienen costumbres y religión diferentes a las nuestras? (Ferro, 1978, p. 138).

Quedan preguntas por responder. ¿Qué grado de circulación tuvo en las escuelas? ¿Circularon dos ediciones paralelas como en el caso de *Dulce de Leche*? ¿Cómo pasó «los controles de aduana»? (Pineau, 2004). ¿Qué propósitos y convicciones guiaron a la autora en medio de la censura generalizada? Excede las posibilidades de este trabajo responder a alguna de ellas.

4. Las versiones discursivas en democracia⁴⁹

4.1. Las interrupciones

El discurso más oscurantista pierde protagonismo y se diluye en las ediciones analizadas, hasta prácticamente desaparecer.⁵⁰ Esto es, si bien la

⁴⁹ Una presentación extendida de estas versiones, entre otros, en Artieda (2003; 2004).

⁵⁰ Se advierte que el corpus de textos comprendido entre 1984 y el 2000 es mayor que el que figura en la bibliografía y puede consultarse en Artieda (2003). De los libros que corresponden a esa versión discursiva registramos una reedición en 1984 de Orlando (1980).

presencia de la evangelización vinculada con la conquista es una constante, no se identificó su predominio en las lecturas de un libro o de algún grupo de libros. Por otra parte, en general aparece combinada con la presencia estatal y con otros episodios de la historia y del presente.

Con todo, los reductos de la pedagogía autoritaria argentina –siguiendo la tesis de Kaufmann & Doval (1999)– podrán operar de sostén en cualquier recodo de la historia.

4.2. *Las continuidades*

La metáfora de lo arcaico» distanciada del discurso religioso abarca un importante conjunto de libros de lectura formado por reediciones provenientes de la dictadura como por ediciones de la democracia.⁵¹ En relación con este último período el análisis no difiere mayormente del ya presentado («Una versión arcaizante distanciada de la discursividad religiosa»), salvo por la incorporación del «encuentro entre iguales, el «buen europeo» y el «buen salvaje», recreación de una de las versiones que se difundirá especialmente en ocasión del quinto centenario de la conquista.

...Muy pronto, muchacho, llegarán hasta nosotros hombres de lengua extraña y ojos color mar... Vendrán desde allá, donde se levanta el sol», decía (el abuelo Mizli)... Y Tuli corría entonces a la playa y sus ojos oscuros se encandilaban con el azul del horizonte. «¿Cómo será la otra orilla de este mar tan inmenso? ¿Quiénes vivirán allí? ¿Podrán unirse nuestros mundos?», se preguntaba. Y con su trompeta de caracol lanzaba al aire dulces sonidos.

Una tibia mañana en que recorría la playa con su cesta repleta de dulces ananáes, sintió que todo cambiaba. Tres extraños navíos, con cruces moradas estampadas en sus velas, parecieron brotar del horizonte. ...manos que se agitaban, gritos y voces comunicaban alegría y amistad. Tulli corrió hacia aquellos hombres esperados. Sabía que había llegado el encuentro entre dos mundos (Skilton & D'Alessandria, 1987, p. 137).

4.3. *La relatividad de las nuevas versiones. Reformulaciones etnocentristas*

Planteamos al comienzo que los escenarios de fines del siglo XX fueron condiciones de producción de nuevos discursos que tienen en común el

⁵¹ Dentro de la «metáfora de lo arcaico», entre las reediciones provenientes del régimen autoritario citamos: Nadal & Rincón (1982); Gay (1980) con ediciones en 1980 y 1986; Lopez Olaciregui & Martínez Seeber (1984), con ediciones en 1979, 1981, y 1985; Guy de Vigo (1978); Saad & Morello (1986). Entre las ediciones del período de la democracia: Greco & Tuisco (1992); Mérega (1986); Bavio, Céspedes & Grosso (1992); Skilton & D'Alessandria (1987).

explicitar la diversidad sociocultural. Sin embargo, no presentan un significado unívoco. En los libros de lectura, además de la noción de «encuentro» ya mencionada hemos identificado enunciados que participan de formas de relación intercultural y en tal caso admiten las diferencias y los conflictos originarios. Pero asimismo encontramos otros enunciados que, siguiendo a Zizek (1988), entendemos como ficciones de tolerancia multicultural propias de «...la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial...» (*Idem*, p. 176).

Sostenemos que tanto la citada versión del «encuentro» como el tipo de enunciados que aludimos como «ficciones de tolerancia multicultural» constituyen expresiones renovadas de afirmación de etnocentrismo (Geertz, 1996). En el contexto de la mediana duración entre dictadura y democracia podría discutirse la validez de caracterizarlos como discursos de *transición* hacia situaciones más próximas a la interculturalidad. De todos modos, desde las perspectivas teóricas que adscribimos y en una perspectiva histórica de mayor alcance entendemos que asimilan el otro al nosotros y ocultan los conflictos originarios (la versión del «encuentro»); reconocen la diversidad en un escenario de asimetría silenciada⁵² o de aparente incapacidad de reacción y recreación cultural⁵³.

4.4. Las rupturas. La memoria de los actos originarios de poder

Laclau (1993) argumenta que los discursos que develan las relaciones de poder originarias en las que se configuraron las identidades y las alteridades develan la contingencia de las posiciones actuales (Laclau, 1979). Esta perspectiva teórica es relevante en la interpretación de la (aparente) dispersión de sentidos del corpus de libros de lectura. Nos permite caracterizarlos según esas lecturas oculten o develen dicha dimensión originaria de poder. Entendemos que es en este punto donde radica la posibilidad de rupturas de un discurso escolar centenario, y particularmente de las versiones que

⁵² V.gr.: «En dos idiomas», lectura incluida en el capítulo «Curiosidades» que trata sobre la diversidad de lenguas y alude a niños indígenas y a niños de origen alemán, inglés y otros. El mismo capítulo incluye lecturas sobre niños con capacidades especiales (Bogomol & Cristóforis, 1994, pp. 67-69).

⁵³ A título ilustrativo citamos la lectura «Pueblos aborígenes aquí y ahora», donde la reiteración respecto de lo que está «cayendo en el olvido»; la lengua que «conservan todavía» pero que «comienzan a olvidarla», «los pueblos fantasmas»; la práctica «de algunos ritos de su antigua religión»; «las mujeres que hacen tejidos como los que realizaban sus antepasados hace cientos de años», al mismo tiempo que «padecen de pobreza y aislamiento», evoca la metáfora de lo arcaico, define a los indígenas desde la carencia y los fija en una situación de pobreza inmodificable (Arias & Forero, 1993, p. 42).

circularon durante el estado burocrático-autoritario. Hemos identificado un libro que llama la atención por la disonancia que plantea en dictadura (*Un libro juntos* de Beatriz Ferro). En democracia, dicha disonancia se profundiza.

Gerónima

En Trapalco nació. Mi papá también vivía allí. Le falleció la mujer. El también. Nosotros nos quedamos allí, en ese puesto, donde estamos nosotros. Nacidos y criados. Se llamaba Domingo Sande. Mi mamá se llamaba Ignacia Changomil. También nació allí. Tengo un hermano mayor nacido de ahí. Eduardo Sande.

-¿Cómo cuántos años tendrá usted? -¡Quién sabe cuánto me pueden decir! No tengo el enrolamiento⁵⁴, me la llevó el oficial de El Cuy. Se lo llevó todo. Los papelitos de los chicos también.

¿Cómo llegó desde Trapalco? Podría decirse que no llegó: la llegaron. Una patrulla policial... acertó a pasar por su playa, la cargó y la trajo con sus hijos. Así fue como entró al hospital sin estar enferma: simplemente por ser Gerónima, vivir en Trapalco, en una cueva, calentarse en invierno con fuego y piedras calientes, «hablar la lengua» y portar en su presente ese pasado sólo registrado en el olvido. **Lo no asimilable a nuestros valores no existe o no debe existir.**

...Zona de Jerónima y de sus hijos. ...**Tierra donde alguna que otra noche se agrandan los campos corriendo las alambradas. Menos para Jerónima o Eliseo, que a fuerza de esos misterios catastrales nocturnos han ido cayéndose cada vez más de «la mapa», como ellos suelen decir.**

Hasta hace menos de cien años los campos eran fijos, las alambradas se quedaban quietas, **y la gente paisana le daba su nombre a la tierra, así como ésta los nombraba, en una especie de bautismo mutuo.** Luego, al correr el tiempo y los alambres, Gerónima, Eliseo, **fueron perdiendo su nombre y su acta bautismal. Se fueron desconociendo cada día más, hasta no saber casi quién es cada uno y el otro...** (Pucci, 1993, p. 44. Lo destacado es nuestro).

Un trabajo comparativo entre lecturas escolares de la dictadura y lecturas de la democracia (la primera fundación de Buenos Aires, el contacto con los indígenas del sur de Argentina, las versiones sobre la leyenda de «El Dorado», los procesos de apropiación de los territorios del sur, los relatos sobre las formas de vida, los juegos, los sistemas de creencias, las explicaciones sobre el presente), probablemente permitiría establecer versiones contrapuestas sobre un mismo tema que darían una medida aproximada de la intensidad de los cambios que se produjeron en los discursos.

Veamos un ejemplo. Frente al fragmento de Enrique Larreta sobre la primera fundación de Buenos Aires reproducido en un texto escolar de 1937 y reiterado en 1978, que alude a los indígenas como «esos puercos salvajes»

⁵⁴ Documento Nacional de Identidad, anteriormente Libreta de Enrolamiento.

que mataron al hermano de Pedro de Mendoza y equipara su sufrimiento con el de «Nuestro Señor Jesucristo cuando llevaba la cruz...» (Iacobucci & Iacobucci, 1978, pp. 73-75)⁵⁵, en una adaptación de la crónica de Ulrico Schmidl se lee:

Por las malas...En una de las tantas exploraciones que hicimos cuando llegamos a estas tierras descubrimos un campamento indio. Estaba formado por unas 3.000 personas. No bien nos vieron, se acercaron para ofrecernos pescados y carne.

Después de ese primer encuentro los querandíes nos trajeron carne y pescado diariamente. ... Pero fallaron un día. No se acercaron ni nos trajeron alimentos. Fue entonces cuando don Pedro de Mendoza envió al campamento indio al alcalde Juan Pavón a ver qué había sucedido. ... Cuando llegó, increpó de mala manera a los querandíes porque no les habían llevado alimento. A nadie le gusta que lo traten mal. A los querandíes tampoco les gustó. Por eso decidieron darle una paliza al alcalde y a sus dos acompañantes. Finalmente, los dejaron regresar...

...Mendoza decidió enviar a su hermano Diego al mando de 300 hombres y 30 caballos..., para que dieran muerte a los querandíes y ocuparan su campamento.

Pero los querandíes se habían preparado para recibirlos. Habían enviado a las mujeres y los niños a un lugar seguro. También habían convocado a otros aborígenes para que los ayudasen. Eran 4.000 indios armados con arcos, flechas, lanzas y boleadoras. En esa batalla perdieron la vida más de 1.000 querandíes, 26 infantes y el hermano de Pedro de Mendoza (Adaptación de una crónica de Ulrico Schmidl, escrita antes de 1567) (D'Alessandria, 1993b, pp. 16-17).

Los textos van develando el carácter históricamente asimétrico de la relación y la historia de sufrimiento y pérdida de los pueblos indígenas, los intereses económicos y políticos de los grupos de poder de finales de siglo XIX, la complejidad cultural de los distintos grupos étnicos. Recuperan la complejidad de las relaciones políticas, económicas y militares entre blancos e indígenas en etapas previas a 1870, ponen en cuestión representaciones habituales como la «pereza» del indígena, relatan los intercambios culturales y económicos en el espacio de la «frontera». Las lecturas configuran una visión humanizada de la alteridad. Los indígenas tienen nombres, historias, familias, juegos, hábitos, sufrimientos, alegrías, sueños, lenguas, relaciones conflictivas entre parcialidades (Pérez & Kaufman, 1987; D'Alessandria, 1993a; 1993b). Los «blancos» son convocados a comprender que los

⁵⁵ Ver en este mismo trabajo el apartado «La conquista española, «lugar fundacional» para la incesante búsqueda del ser nacional».

indígenas eran y son como los lectores de esos textos, son como *nosotros*, y a la vez son *otros*.

La organización de cooperativas, la participación en la elaboración y sanción de leyes, la afirmación de la identidad, la recreación y conservación de la cultura, la capacidad de organización, movilización y defensa, son algunos de los asuntos con los que se describe el presente de las distintas comunidades. Asimismo se encuentran descripciones críticas de la situación socioeconómica que se explican por razones históricas en lugar de remitir a los «inexorables determinismos raciales». De ese modo el texto da cuenta de sujetos activos y movilizados, y de algunas de las formas que adquieren en la actualidad los procesos de relaciones interétnicas.⁵⁶ Mayoritariamente, el «blanco» mantiene el privilegio de «traducir» la alteridad (la voz de los indígenas aparece en escasas oportunidades) pero interpela a una modificación de las relaciones, a «...una propuesta que asumiendo la diversidad y la diferencia apueste a la convivencia, el diálogo, la alteridad y reciprocidad entre culturas» (Garreta *et al.*, 2001, p. 166).

5. Reflexiones finales

Las versiones sobre los indígenas, y los discursos sobre la alteridad y el reconocimiento de la interculturalidad como una problemática de naturaleza política, son uno de los terrenos particularmente aptos para sostener o para «subvertir» «los valores tradicionales» que esgrimía la dictadura argentina. Desde la perspectiva teórica que sostenemos, constituye uno de los terrenos privilegiados donde disputar sentidos sobre lo social. Es sugerente el conjunto de evidencias aportadas respecto de los cambios que se producen entre uno y otro período estudiado.

La apertura democrática articulada con los escenarios actuales relativos a la multiculturalidad, la interculturalidad, etcétera, posibilitaron la explicitación de los conflictos, también en ámbitos como el que analizamos. En el estado burocrático-autoritario el campo discursivo se estrechaba al máximo al prohibirse el empleo de conceptos sospechados de subversión como «injusticia social», «liberación», «América Latina», «explotación», que además pudieran cuestionar «nuestra escala de valores tradicionales» religión, nacionalidad, tradición, autoridad, propiedad privada, o exponer aquellos aspectos «inconvenientes para la infancia» como pobreza,

⁵⁶ Además de los libros de lectura citados ut supra remitimos a Palermo & Califa (1994); Palermo & Linares (1994); D'alessandria & Skilton (1993); Basch & Reboursin (1992).

analfabetismo y migración. Su introducción habría desviado el camino autorizado para la búsqueda «incesante e implacable del ser nacional».

Los quiebres entonces entre uno y otro período son evidentes, tanto como las continuidades y las interrupciones. Más allá de escasas ediciones de principios de la democracia, no parece que el período democrático analizado sea propicio para el fundamentalismo conservador, oscurantista, católico, de comienzos de la dictadura.

En la actualidad este espacio de producción de discursos monopolizado históricamente por el blanco, se encuentra en un momento diferente. Docentes indígenas, en algunos casos junto con docentes «blancos», elaboran libros y materiales didácticos para la modalidad intercultural-bilingüe por ejemplo en escuelas de la provincia del Chaco. Si bien son procesos de difícil gestación, lentos, imperceptibles quizás, hay una demanda y una necesidad de participación cuyos derroteros se desconocen aún. Pero responden, entre otras razones, al rechazo a historias que no los representan; probablemente a lo expresado por Lecko Zamora, de la etnia wichi, en una clase que desarrollara en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Resistencia, Chaco) en octubre de 2005: «La tecnología del hombre blanco siempre cambia. En un primer tiempo fue el fuego y lo aprendimos. Ahorita el discurso es importante, la palabra es importante. Y entonces tenemos que aprenderla, para pelear adentro, con esa tecnología». Quizás sea oportuno el dicho: «A confesión de partes, relevo de pruebas». Pero en este caso no estamos refiriéndonos a culpabilidades en algún delito (en todo caso, más bien lo contrario) sino a la posibilidad de escuchar las propias voces, las de los «otros» hablando precisamente de ellos mismos (y de nosotros) de modo de modificar, aún por momentos, aún en algunos espacios, la relación pedagógica fundante que hace más de quinientos años estableciera de modo fijo e indiscutido quién educa y quién aprende (Puiggrós, 1995), privándonos de la riqueza y las dificultades del intercambio, la creatividad y la libertad compartida y solidaria.

6. Fuentes documentales

Ministerio de Cultura y Educación. (1977). «Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)». Buenos Aires.

7. Libros de lectura

- Alcántara, L. E., & Lomazzi, R. T. (1983). *Horneritos* (17ª ed.). Buenos Aires: Estrada.
- Arias, A., & Forero, M. T. (1993). *El trébol azul 4. Leer y conocer*. Buenos Aires: Aique.
- Basch, A., & Reboursin, B. F. (1992). *Lectura 6. Lectores en su tinta*. Buenos Aires: Santillana.
- Bavio, C., Céspedes, N., & Grosso, M. (1992). *La lupa curiosa. Libro de lectura para 5º grado*. Buenos Aires: A-Z.
- Bogomolny, M., & Cristóforis, M. de (1994). *El trébol azul 3. Leer y conocer*. Buenos Aires: Aique.
- Cukier, Z., & Rey, R. M. (1980). *Páginas para mí 4. Libro de lectura para cuarto grado* (3ª ed.). Buenos Aires: Aique.
- D'alessandria, R., & Skilton, G. (1993). *Los libros del Maitén. Mundo cercano. Libro de lectura para 5º grado*. Buenos Aires: Aique.
- D'alessandria, R. (1993a). *Mensajero 4º. Libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- D'alessandria, R. (1993b). *Mensajero. Libro de lectura para quinto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Durán, C. J. (1981). *Cuentos del Carancho*. Buenos Aires: Kapelusz. Consultada también la edición de 1983.
- Durán, C. J., & Tornadú, N. B. (1978). *Dulce de leche. Libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Ferrari, A., & Lagomarsino, E. T. de (1978). *Martín y yo. Libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Ferro, B. (1978). *Un libro juntos. Texto de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada. (Consultada también la edición de 1981).
- Figún, S. M. L. de, & Moraglio, E. (1976). *Girasoles. Libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Forgione, J. (1978). *Alfarero. Libro de lectura para 4º grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gay, H. L. R. de (1980). *A jugar con las palabras. 4*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. (Consultada también la 3era. edición de 1986).

- Greco, L. G. de, & Tuisco, L. M. (1992). *Juguemos con luz y color. Libro de lectura para 4º grado* (2ª ed.). Buenos Aires: Estrada.
- Guy de Vigo, H. (1978). *Tierra litoral. Libro de lectura para 4º grado* (2ª ed.). Buenos Aires: Kapelusz. (Consultada la reimpresión de 1985 y la edición de 1988).
- Iacobucci, B. B. de, & Iacobucci, G. (1978). *Fuentes de vida. Séptimo grado* (19ª ed.). Buenos Aires: Kapelusz.
- Lacau, M. H. (1979). *Vengan conmigo. Libro de lecturas literarias y lectura creadora para 7 grado*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Lacau, M. H., & Sierra, M. A. I. de (1980). *Libro práctico de lectura 4º grado* (7ª ed.). Buenos Aires: Plus Ultra.
- Lopez Olaciregui, A. CH. de, Zuleta, S., & Martínez Seeber, E. A. de (1979). *Mis lecturas 6º. Lecturas para sexto grado*. Buenos Aires: Estrada. (Consultadas también las ediciones de 1981, 3ª ed. ampliada, y 1985).
- Lopez Olarciregui, CH. de, Zuleta, S., & Martínez Seeber, E. A. de (1984). *Cosas del mundo. Lecturas para quinto grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Menghi, L. A., & Luján Campos, M. L. (1983). *Tiempo de aventura. Libro de lectura 5*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Mérega, H. (Dir.). (1999). *Lengua 6 EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- Mosquera, B. (1978). *Rulo y pelusa. Libro de lectura para tercer grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nadal, E., & Rincón, E. (1982). *Palabra e Imagen 6. Libro de lectura para 6º grado*. Buenos Aires: Estrada. (Consultada también la edición de 1991, 10ª ed.).
- Nadal, E., & Rincón, E. (1983). *Palabra e Imagen 7. Libro de lectura para 7º grado* (3ª ed. ampliada). Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Orlando, E. I. de (1980). *El Heraldo. Libro de lectura para quinto grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada. (Consultadas también las ediciones de 1981 y 1984).
- Palermo, M. A., & Califa, O. (1994). *El trébol azul 7* (2a. ed.). Buenos Aires: Aique.
- Palermo, M. A., & Linares, L. (1994). *El trébol azul 6. Leer y conocer* (2ª ed.). Buenos Aires: Aique.
- Pérez, A., & Kaufman, R. (1987). *Mensajero 3º. Libro de lectura para tercer grado*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Pescetto, A., & Riba, E. (1978). *Grupo 5. Libro de lectura para 5 grado* (6ª ed.). Buenos Aires: Estrada. (Consultada también la edición de 1988).
- Pogliano, A. (1980). *Entre todos. Libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pogliano, A. (1983). *Dimensión 2007. Libro de lectura para séptimo grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pucci, J. M. (1993). *Mensajero 7. Libro de lectura para séptimo grado*. Buenos Aires, Kapelusz. (Consultada también la edición de 1987).
- Saad, G., & Morello, J. J. (1986). *Nuestro barrilete. Libro de lectura para 4 grado*. Buenos Aires: Angel Estrada.
- Schiaffino, E., & Schiaffino, J. (1976). *Panoramas del mundo*. Buenos Aires: Kapelusz. (Consultada también la edición de 1978).
- Sedano Acosta, J. C. de (1978). *Panoramas de América. Libro de lectura para 6 grado* (10ª ed.). Buenos Aires: Kapelusz.
- Skilton, G., & D'alessandria, R. (1987). *Cordones sueltos 5º. Libro de lectura para quinto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.

8. Referencias

- Artieda, T. L. (2007). Los discursos escolares sobre la alteridad indígena. Aportes sobre el «pasado» y el presente en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. *Revista Nordeste*, (25), pp. 15-26
- Artieda, T. L. (2006). Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del siglo XX. *Educación, lenguaje y sociedad*, 3(3), pp. 59-74.
- Artieda, T. L. (2004). Del privilegio de diseñar a los otros. Los indígenas en los textos escolares. In VV.AA., *XIII Jornadas de Historia de la Educación, Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Buenos Aires: UBA, UNLU.
- Artieda, T. (2003). La formación del otro y del nosotros en los discursos escolares: los indígenas y los blancos. Propuesta para un modelo de análisis. (Tesis de Maestría en Epistemología y Metodología de la Investigación). Facultad de Humanidades. UNNE. Resistencia. Chaco, mimeo.
- Bechis, M. (1992). Instrumentos metodológicos para el estudio de las relaciones interétnicas en el período formativo y de consolidación de estados nacionales. In C. Hidalgo & L. Tamagno (Comps.), *Etnicidad e identidad* (pp. 82-108). Buenos Aires: CEAL.

- Buenfil Burgos, R. N. Análisis de discurso y educación. Recuperado de: http://www.uv.mx/DEI/P_publicaciones/bases_teoricas/Buenfil_Burgos.htm.
- Calveiro, P. (2001). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Cappelletti, G., & Narodowski, M. (1999). Girasoles, libro de lectura para tercer grado (1940-1986). Reconstrucción de la historia de un libro de texto. In VV.AA., *XI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. UNQuilmes, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, mimeo.
- Cuczuzza, H. R., & Pineau, P. (Coords.). (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila/UNLU.
- Doyle, P. (1997). *Camino desde la marginación a la libertad*. Buenos Aires: Librería Claretiana.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. In J. Larrosa & C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 185-212). Barcelona: Laertes.
- Feierstein, D. (1999). Igualdad, autonomía, identidad: las formas sociales de construcción de los otros. In VV.AA., *Tinieblas del crisol de razas. Ensayos sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del «otro» en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Cálamo.
- Flecha, R. (1994). Las nuevas desigualdades educativas. In *Congreso Internacional «Nuevas perspectivas críticas en educación»* (Barcelona, 6-8 de julio).
- Fuscaldó, L. (1985). El proceso de constitución del proletariado rural de origen indígena en el Chaco». In M. Lischetti, *Antropología* (pp. 231-251). Buenos Aires: Eudeba.
- Garreta, M. J., et al. (2001). *La trama cultural. Textos de antropología y arqueología*. Buenos Aires: Ediciones Caligraf.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Gorosito Kramer, A. M. (1992). Identidad étnica y manipulación. In C. Hidalgo & L. Tamagno (Eds.), *Etnicidad e identidad* (143-167). Buenos Aires: CEAL.
- Invernizzi, H., & Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Juliano, D., & Rubio, J. (1992). Estrategias de elaboración de identidad. In C. Hidalgo & L. Tamagno (Eds.), *Etnicidad e identidad* (pp. 50-63). Buenos Aires: CEAL.

- Juliano, D. (1998). Universal/Particular. Un falso dilema. In R. Bayardo & M. Lacarrieu (Comps.), *Globalización e identidad cultural* (pp. 27-37). Buenos Aires: Ciccus.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1983)*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación-UNER.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1999). *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde Editor.
- Iñigo Carrera, N. (1984). *La violencia como potencia económica. Chaco 1870-1940*. Buenos Aires: CEAL.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lafforgue, J., & Rivera J. (1981). Manuel Gálvez y la tradición realista. In VV.AA., *Historia de la literatura argentina. 3. Las primeras décadas* (pp. 193-216). Buenos Aires: CEAL.
- Lenton, D. (2000). Los indígenas y el Congreso de la Nación Argentina: 1880-1976. *Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología, Equipo Naya*. Recuperado de: www.naya.org.ar
- Leon Portilla, M., Gutierrez Estévez, M., Gossen, G. H., Klor de Alva, J. (Eds.). (1992-1993). *De palabra y obra en el Nuevo Mundo*. México/España: Siglo XXI.
- Linares, M. C. (2002). Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956). In H. R. Cucuzza & P. Pineau (Coords.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina* (pp. 177-212). Buenos Aires: Miño y Dávila/UNLU.
- Linares, M. C. (2005). *El control de la lectura: las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1940-1965)*. (Tesis de Maestría en Política y Gestión Educativa). Luján: Universidad Nacional de Luján, mimeo.
- Linares, M. C. (2005). HISTELEA: Una hoja de ruta. In VV.AA., *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Memorias del VII Congreso*. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. Versión en CD.
- Linares, M.C. (s/f). *El libro de lectura a finales del siglo XX en la Argentina*. Universidad Nacional de Luján, mimeo.
- Martínez Sarasola, C. (2000). *Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destino de las comunidades indígenas en Argentina*. Buenos Aires: Emecé

- Mignone, E. F. (s/f). *Iglesia y dictadura. El papel de la iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes/Página 12.
- O'Donnell, G. (1997). *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2004). Enseñanza de la lectoescritura, libros de texto y cultura política en la Argentina: los años más oscuros (1976-1983). In VV. AA., *XIII Jornadas de Historia de la Educación*. Buenos Aires: SAHE, UBA, UNLU, mimeo.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Quijada, M. (1998). Ancestros, ciudadanos, piezas de museo. Francisco P. Moreno y la articulación del indígena en la construcción nacional argentina. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 9(2), pp. 21-46.
- Quijada, M., Bernand, C., & Schneider, A. (2000). *Homogeneidad y nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas-Centro de humanidades, Instituto de Historia.
- Romero, F. (2005). *Culturicidio. Historia de la educación argentina (1966-2004)*. Resistencia: Librería de La Paz.
- Schmidt, G., & Milman, J. (2003). Ciudadanía, curriculum y textos escolares. Una mirada retrospectiva acerca de la formación ciudadana desde 1981 hasta 1997. In S. Carli (Eds.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina* (pp. 49-93). Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- Slavsky, L. (1992a). Grupo étnico, etnicidad y etnodesarrollo. In C. Hidalgo & L. Tamagno (Eds.), *Etnicidad e identidad* (pp. 168-182). Buenos Aires: CEAL.
- Slavsky, L. (1992b). Los indígenas y la sociedad nacional. Apuntes sobre política indigenista en Argentina. In J. C. Radovich & A. O. Bazalote (Eds.), *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de Argentina* (pp. 67-79). Buenos Aires: CEAL.
- Saramago, J. (2000). *La caverna*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Sidicaro, R. (1989). Regímenes políticos y sistemas educacionales. *Revista Propuesta Educativa*, 1(1), pp. 5-12.
- Tamagno, L. (2001). *Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. La Plata: Ediciones Al Margen.

- Tedesco, J. C., Braslavsky, C., & Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires: GEL.
- Trincheró, H. (2000). *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El Chaco central*. Buenos Aires: Eudeba.
- Todorov, T. (1991). *La conquista de América. El problema del otro*. México/España/Colombia: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2005). Comentarios al panel «Interculturalidad y manuales escolares». In VV.AA., *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana-CIHELA*. Quito, Ecuador, 13 al 16 de setiembre.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Península: Barcelona.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In F. Jameson & S. Zizek (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 4

LOS MANUALES DE CIVISMO EN LA HISTORIA RECIENTE: HUELLAS Y SEÑALES

Carolina Kaufmann

1. Introducción

En este capítulo¹ ahondo en las interrelaciones que se establecen entre dos niveles de operación curricular: las políticas curriculares y los conocimientos oficiales –tanto explícitos como tácitos– legitimados a través de los textos escolares² de civismo en uso durante el último período dictatorial. Nos impulsa el siguiente interrogante: ¿cuáles serían las correspondencias entre las políticas educativas y los contenidos de los manuales de civismo³ circulantes durante la Dictadura argentina?

¹ Este capítulo sintetiza y actualiza bibliografía sobre algunos aspectos desarrollados en «Los manuales de civismo argentinos. De la Dictadura a la transición democrática (1976-1986)», Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid, España, 2002. El corpus original de manuales consultados para la elaboración de la tesis se conformó de una totalidad de 62 manuales.

² Sobre los manuales escolares como fuente de información para la historia de la educación, puede verse: Delgado (1994, pp. 353-358).

³ La denominación *manuales de civismo* le corresponderá a todos aquellos textos escolares que abarquen los estudios de la educación cívica, indistintamente nombrados como manuales de instrucción cívica, educación cívica, formación moral y cívica, educación democrática u

El trayecto que me permite dar cuenta del interrogante explicitado, se bifurca en dos direcciones. La primera, me lleva a profundizar en algunas notas que visualizan las conexiones entre la política educativa procesista (1976-1983) y su proximidad con los componentes del currículo⁴. La segunda, se ensambla con la dimensión ideológica⁵ de los textos. Ésta, enfoca el discurso de los manuales como una práctica tridimensional que interpreta el estudio del discurso simultáneamente como texto (producto oral o escrito), como práctica discursiva (inserta en una situación social determinada) y en tercer lugar como un ejemplo de práctica social que estructura áreas de conocimiento y que no sólo expresa o refleja entidades, prácticas y relaciones, sino que las constituye y conforma (Fairclough, 1985; 1994).

Esta última dimensión prioriza el papel del discurso autoral de los manuales en la legitimación de fragmentos de ideologías y de saberes acerca de lo que era considerado como apropiado, así como también en el qué dicen y el qué callan esos textos escolares. Vinculado a lo anterior, abordo el papel que desempeñan los discursos autorales de los manuales en la pervivencia del status quo y en el refuerzo del orden social imperante. Esto implica el estudio de algunos indicadores que señalan su integración y alineación –según distintos niveles de intensidad– con la ideología del grupo en el poder (Adorno, 1965). Al indagar en el contenido ideológico que se desprende de los textos (Bonazzi & Eco, 1975) enfatizo las estrategias ideológicas de deslegitimación/legitimación (producción de nuevos significados) y procedimientos argumentativos (citas, generalizaciones, analogías y explicaciones) que sostuvieron la organización discursiva de los manuales. En suma, exploro sobre las marcas de identidad de aquellos textos producidos y publicados durante la Dictadura, así como también examino algunos libros editados en décadas anteriores, reimpresos y circulantes en aquellos años. Manuales con alcance nacional y que fueron utilizados en escuelas públicas de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe⁶.

otros. Estos textos fueron utilizados en las diferentes modalidades de la educación secundaria: bachilleratos comunes y especializados, escuelas de comercio y técnicas.

⁴ Acerca de la estructura del currículum, la lógica del control, la hegemonía ideológica, la cultura vivida y las resistencias (Apple, 1987).

⁵ En cuanto al tratamiento crítico del discurso ideológico, pueden consultarse, entre otros: García Carrasco (1985); van Dijk (1995; 1998); Fairclough (1994); Martín Rojo & Whitakker (1998).

⁶ Nuestro recorte del corpus documental se articula en varios criterios complementarios centrados en la accesibilidad de los libros, a saber: la presencia de los textos en bibliotecas de escuelas públicas y bibliotecas de la ciudad; su utilización efectiva, que se desprende de los testimonios orales y su existencia en el mercado de libros usados de la ciudad.

2. La política educativa procesista (1976-1983)

En trabajos anteriores (Kaufmann 1997; Kaufmann & Doval, 1997; 1999) hemos señalado las principales políticas educativas que caracterizaron al período dictatorial, enfatizando tanto la matriz ideológica subyacente (discurso nacionalista integrista, clericalismo, visión providencialista y conservadurismo intelectual), como los rasgos distintivos que las signaron. Entre esos rasgos, destaco: el desarme del Estado docente y la progresiva derivación de las responsabilidades educativas al ámbito privado; la militarización educativa, el dispositivo pedagógico procesista, el disciplinamiento docente/estudiantil, las cesantías, persecuciones, los microprocesos de violencia institucional centrados en las censuras y depuraciones bibliográficas; las proscripciones en la organización gremial; la consideración de los docentes como «custodios de la soberanía ideológica»; la impregnación de espíritu confesional e ideas creacionistas en el campo educativo, el impulso a una teoría pedagógica que respondiese a cánones de indubitable filiación ideológica perennialista⁷; por citar los componentes más representativos.

Subrayo que si bien se constata una mayor y más fuerte militarización educativa durante los primeros años de la Dictadura, ésta acompañará todo el tramo dictatorial. Coincido con Acuña & Smulovitz (1996, p. 26) en considerar que las estrategias políticas de las conducciones militares en el gobierno mostraron tres momentos claramente diferenciados.

En una primera etapa (1976-1978) el objetivo central fue re subordinar violentamente a la sociedad bajo el control estatal. La segunda etapa, 1978-1982, tuvo como objetivo el diseño del orden político futuro y la tercera, 1982-1983, se caracterizó por objetivos de mínima en un contexto de crisis y abandono del gobierno.

Por otra parte, las metas y objetivos del régimen de facto, adaptadas y ajustadas al marco político/educativo, se mantuvieron durante todo el período, más allá de las diferentes gestiones ministeriales, según consta en la normativa y documentación emanadas por los órganos de conducción y obrantes en la legislación educativa. En este sentido, puede consultarse la *Serie Legislación Educativa Argentina*, publicada por el CendiE, Centro

⁷ Una pedagogía de los valores y de la renuncia, marcó el pulso teórico-doctrinal durante los años de la Dictadura. Esta pedagogía abreva en las raíces de la teoría educativa perennialista contemporánea, fruto de una de las irradiaciones neoescolásticas iluminada por la teología y por la antropología cristiana (Kaufmann & Doval, 1997).

Nacional de Documentación e Información Educativa, Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, 1976-1983.

Ahora bien, las distintas conducciones ministeriales nacionales en el área de política educativa procesista (Bruera, 1976-1977; Catalán, 1977-1978; Llerena Amadeo, 1978-1981; Burundarena, 1981; Licciardo, 1981-1983), interpretaron estrechamente unido el campo educativo con la Seguridad Nacional, tutelando ésta todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino. Por caso, Reinaldo Ocerín⁸ expresa abiertamente la vinculación de la política educativa con la «Seguridad Nacional», afirmando que:

Existe estrecha relación entre educación y seguridad nacional, considerando que se trata de un hecho general aplicable a cualquier país, pero sobre la base de que peculiares condiciones físicas y morales tornan más aguda esa conexión en la Argentina. La seguridad nacional es interpretada aquí en el sentido de que un problema queda comprendido en la categoría de la seguridad nacional cuando puede poner en riesgo la perduración del país, o comprometerlo gravemente en sus caracteres y derechos fundamentales, o entorpecerlo en los pasos y medios necesarios para que crezca, o cuando no puede llegarse a su necesaria solución sino después de lapsos prolongados (Ocerín, 1978)⁹.

En este caso, Ocerín sintetiza uno de los enunciados básicos de lo que abarcaría la *política educativa procesista* como aquella que tiende a «convertir la política educativa en un caso particular de la Seguridad Nacional»¹⁰. La formación nacional debía «promover conductas coincidentes con la identidad nacional, proclives al desarrollo y positivas para la seguridad del país», acentuándose que cabía a esta asignatura el preocuparse por la

⁸ Pueden consultarse trabajos de este autor en las *Revistas del Instituto de Investigaciones Educativas* (IIE) durante la Dictadura; particularmente su artículo «La formación moral y la escuela» (1978). Entre «las recomendaciones formales a las escuelas», este autor, dice: «Será forzoso entonces que la normativa encuentre base y refuerzo en principios religiosos y/o metafísicos, hasta donde ello sea posible, y en el modelo viviente de la persona educadora», p. 66.

⁹ Este autor establece como principio básico de la política educativa su vinculación con la Seguridad Nacional.

¹⁰ Sobre la doctrina de la Seguridad Nacional, puede verse: Roca, G., «Doctrina de la seguridad y terrorismo de estado (1984). En este capítulo se profundiza sobre las influencias que ejerció sobre las Fuerzas Armadas el pensamiento del «occidentalismo integralista» representado por Charles Maurras en Francia y por Ramiro de Maetzu en España. Por otra parte, en cuanto a la conceptualización, visualización y desarrollo que se hace de la doctrina de la Seguridad Nacional a través de los propios militares argentinos, y en el período posterior a la culminación de la Dictadura, sugerimos ver: Tozzi (1988, pp. 31-40) y Villegas (1989, pp. 22-26).

seguridad nacional y por la internalización de actitudes que favorecieran una educación de corte nacionalista¹¹. El autor enuncia:

... tal aprendizaje debiera llamarse `formación nacionalista`, puesto que la formación nacional puede interpretarse solamente como el conocimiento de, y la introducción a, los problemas y el pasado y el futuro de la Nación...» «... aquí se entiende simplemente por `nacionalismo` a sentimientos de responsabilidad perfectamente compatibles con la racionalidad del sujeto libre» (pp. 134-135).

«Formación nacionalista» y «estrecha relación entre educación y Seguridad Nacional» pueden ser reconocidos como componentes ideológicos básicos generadores de sentido, expresados a través de oposiciones sémicas (legítimo / ilegítimo; correcto / incorrecto; prohibido / autorizado; imperialismos ideológicos / tradición nacional; fuerzas disolventes / esencia nacional) factibles de auscultarse en el desarrollo de este capítulo. Durante la Dictadura, el tono ideológico de esta formación nacionalista cuajó en claves de la política educativa y se vio reforzado en el discurso de múltiples manuales escolares de civismo.

En términos amplios, la política educativa procesista específicamente direccionada al campo de la educación cívica, se abocó no sólo a dismantelar los contenidos programáticos y las propuestas editoriales de Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA)¹² vigentes hasta entonces, sino también

¹¹ Acerca de las diversas interpretaciones, versiones y recorridos sociales y políticos del nacionalismo en la historia Argentina y su impacto en el campo educativo, puede consultarse, entre otros: Escudé (1990), Zanatta (1996); Romero (2004).

¹² La asignatura escolar *Estudio de la Realidad Social Argentina* y las pautas para su enseñanza constan en la Resolución N° 1329/74 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. Esta materia para el primer año del ciclo básico incluía en su desarrollo cuatro dominios: social, cultural, económico y político. Las unidades de trabajo comprendían las siguientes temáticas: 1. La familia. 2. El barrio: ámbito de convivencia solidaria. 3. La escuela: 4. Los medios masivos de comunicación. 5. El municipio. 6. La provincia: factor de federalismo. 7: Nuestra patria. Todos los dominios y contenidos de la asignatura tradicionalmente formaron parte del curriculum de civismo. Como ejemplo, citamos el texto de Emilio Fermín Mignone, *Estudio de la Realidad Social Argentina*, Coliseo, Buenos Aires, publicado en 1975 previo al golpe de Estado. Este autor explicita que «...la asignatura se estructura siguiendo un eje rector: Soberanía o Dependencia, que aparece como finalidad última de cada uno de los cursos y como sustento de los objetivos generales de cada uno de los cursos» (M. E. F., p. 10). En el desarrollo del texto, y en reiteradas oportunidades se presentan informaciones y argumentaciones vinculadas con la doctrina justicialista, dejando en claro Mignone su «compromiso con el proceso de unidad, reconstrucción y liberación nacional. Por otra parte, este manual ya entonces proponía una evidente ruptura en los formatos comunicacionales y didácticos en boga para los textos de civismo, ofreciendo actividades no convencionales y propiciando la utilización de los textos como «un libro de trabajo, dirigido a aportar elementos de estudio, de reflexión y debate sin

se abocó a propiciar manuales sobre las bases ideológicas del régimen, adecuándolos a los principios y objetivos del autodenominado *Proceso de Reorganización Nacional* (PRN).

Las huellas y voces de los núcleos de difusión de la política del libro escolar durante la Dictadura pueden ser rastreadas en diferentes formatos: Comunicados oficiales, Guías Programáticas de la asignatura, Recomendaciones del Consejo Federal de Educación, Resoluciones de los Ministerios de Cultura y Educación (nacional y provinciales), Sugerencias Bibliográficas, etc.

Comienzo por las huellas normativas y algunas regulaciones curriculares enmarcadas en la provincia de Santa Fe.

3. El *Boletín de Educación y Cultura*: «voz» de la Dictadura en la provincia de Santa Fe

Cabe señalar que el *Boletín de Educación y Cultura*¹³ editado por el Centro Provincial de Información Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura se publicaba en la misma Imprenta del Ministerio, en la ciudad de Santa Fe. Su distribución se efectuaba a todos los establecimientos educativos de la provincia, tanto públicos como privados; y sus ejemplares debían archivar en las Secretarías Administrativas de los establecimientos educativos provinciales. Estos *Boletines* constaban de secciones fijas y algunas transitorias. Entre las primeras, destacamos: *Calendario escolar único* (incluía efemérides del año); *Normas generales*; *Información y Conducción educativa* (comprendía Comunicados y circulares ministeriales, libros aprobados, recomendados y prohibidos, mensajes, recomendaciones, sugerencias y escalafones docentes); *Legislación* (se enuncian resoluciones, disposiciones,

la pretensión que sean los únicos ni más adecuados; a estimular la búsqueda, la investigación, el análisis crítico, la discusión y la creación por parte de profesores y estudiantes; a plantear problemas, a proponer alternativas, sugerir métodos de labor ...» (1975, p. 7). El autor entonces hablaba de los textos escolares en términos de «instrumentos de trabajo» (1975, p. 7).

¹³ El *Boletín de Educación* fue publicado por la Inspección General de Escuelas de Santa Fe, dependiente del Ministerio de Educación de la provincia. Su primer número data del año 1925. Entre 1925 y 1933, se publican 91 (noventa y un) volúmenes de manera ininterrumpida y luego durante los años 1934-1935 deja de editarse. A partir del año 1936 logra una periodicidad discontinua hasta el año 1968, e irá decreciendo progresivamente el número anual de volúmenes. Entre los años 1980 y 1983, se publicará el *Boletín de Educación y Cultura* dependiendo directamente del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe. Entre estos años fueron impresos 40 (cuarenta boletines). Entre los años 1984 y 1991, el *Boletín* deja de publicarse. Más informaciones sobre el *Boletín de Educación* santafesino, pueden encontrarse en trabajos anteriores (Kaufmann & Doval, 1997; 1999).

reglamentos; Informaciones sobre actos patrios, conmemorativos y culturales); *Informaciones relacionadas con alumnos* (asistencia, inscripciones, pases y equivalencias de estudios cursados, sanciones disciplinarias, sistema de evaluación, becas estudiantiles, etc.); *Informaciones relacionadas con los docentes* (situación de revista, asignaciones familiares, traslados, instrucciones generales, ingreso a la docencia, licencias, designaciones, becas docentes); *Perfeccionamiento Docente: Actividades y Cursos; Trabajos varios*. Entre las secciones transitorias, se publicaban: *Mensajes y discursos, Concursos y Certámenes, Construcciones Escolares, Documentos de consulta, Poesías y Sugerencias bibliográficas*. A modo de ejemplo, destacamos de su Sección Legislación Educativa Provincial, la siguiente transcripción:

29.03.1976

Ley Nº 7854

Autorización hasta el 31 de diciembre de 1976, a dar de baja por razones de seguridad, al personal de la planta permanente, transitoria o contratado, que preste servicios en la Administración Pública Provincial, Legislatura de la provincia, Organismos descentralizados, Autárquicos, Empresas del Estado, Empresas de Propiedad del Estado, Servicios de Cuentas Especiales, y Obras Sociales, que en cualquier forma se encuentren vinculados a actividades de carácter subversivo o disociador

Otros artículos complementan la inclusión de leyes vinculadas a la legislación provincial que efectivizarían las directivas de la doctrina de la Seguridad Nacional aplicadas al terreno educativo.

Ciertamente, resulta significativo observar el rol protagónico que le cupo a estos *Boletines*, ya que a través de ellos se dieron a conocer múltiples decisiones vinculadas con la política del libro escolar en la provincia de Santa Fe. En sus contratapas delanteras se especificaba, que:

Se recuerda a los señores Directores la necesidad de que se asegure el conocimiento por parte de todo el personal a su cargo, de los Boletines de Educación y Cultura ya publicados, así como también la libre consulta de los mismos (el subrayado pertenece al original).

Luego se indicaba que era necesario remitir a la *Dirección del Boletín*, la constancia que acreditaba su conocimiento por los docentes. En las contratapas delanteras se agregaba que los *Boletines*:

... serán tenidos por auténticos, conocidos y suficientemente difundidos dentro de los organismos y establecimientos dependientes del Ministerio de

Educación y Cultura, a los fines del debido cumplimiento en lo que a cada agente corresponde» (Res. Ministerial N° 50/80-artículo 3°).

A posteriori del análisis del corpus que abarca la totalidad de los boletines publicados durante la Dictadura, afirmamos que éstos indubitadamente actuaron como el órgano oficial de difusión de las directivas de política educativa en la región. Su circulación en las escuelas de la provincia, al igual que su archivo, revestía el carácter de obligatorio.

Ahora bien, ¿a través de qué mecanismos se difundía la política educativa del régimen de facto? Fundamentalmente, publicando síntesis de los lineamientos metodológicos, de la organización escolar, de las recomendaciones, así como las orientaciones y las decisiones que tomaba el *Consejo Federal de Educación*¹⁴ (CFE) en su carácter de máxima instancia de la política educativa nacional.

Por otra parte, en los Boletines también se incluían artículos vinculados a los *Cursos de Perfeccionamiento Docente* organizados por el *Departamento de Perfeccionamiento Docente* del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Estos cursos versaban sobre distintas especialidades: curriculum, psicología, formación moral y cívica, entre los cursos mayormente publicitados. Se observa en ellos la coincidencia de las directivas ministeriales con los contenidos desarrollados en los mismos y la apelación constante a bibliografía pautada en las resoluciones ministeriales.

Cada uno de los textos y autores que se recomiendan en los cursos, iba acompañado de un breve comentario, similar al que cito:

PIEPER, Josef, «Las virtudes fundamentales», Rialp, Madrid, 1980: Fuera de los trabajos clásicos sobre el tema de las virtudes como la *Ética* a Nicómaco, de Aristóteles y la segunda parte de la *Suma Teológica* de Santo Tomás, que deben consultarse, ésta es una de las obras más completas que conocemos. Tiene una introducción muy útil titulada «La imagen cristiana del hombre»; desarrolla luego con amplitud las cuatro virtudes cardinales Prudencia, Justicia, Fortaleza y Templanza, para concluir con los temas referidos a la Fe, la esperanza y el Amor (*Boletín* N° 5, 1982, p. 25).

MAETZU, Ramiro de, «Defensa de la hispanidad», Ed. Poblet, Buenos Aires, 1952. Su lectura es insoslayable para entender nuestra herencia espiritual, nuestra inserción en la Cultura. Una de las obras más testimoniales

¹⁴ Sobre el CFE y su incidencia en la política educativa argentina, puede verse Kaufmann & Doval (2007). En el *Boletín de Educación y Cultura* N° 1 de marzo de 1982: 41-62, se sintetizan algunos de los variados aspectos de la política educativa cuyo tratamiento se incluía en los *Boletines*.

del autor, que fue asesinado por los comunistas en Madrid en 1936 (*Boletín* N° 5, 1982, p. 27).

Estas sugerencias bibliográficas fueron adoptadas por la mayoría de los autores de los manuales de Formación Moral y Cívica utilizados tanto en la jurisdicción nacional como en la provincial (véase el próximo capítulo). La coincidencia entre la bibliografía recomendada por el Ministerio de Educación y los manuales de Formación Moral y Cívica fue evidente.

Además, durante los años 1981-82, el *Departamento de Perfeccionamiento Docente*, en los números 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 de dichos *Boletines*, publica un curso de Formación Moral y Cívica destinado a los docentes, que desarrolla los tópicos vinculados con la asignatura de acuerdo con las pautas ministeriales

A modo demostrativo, presento algunas sugerencias bibliográficas publicadas con relación a «La Justicia» y «El hombre y sus realizaciones políticas»; temas obligatorios de la asignatura «Formación Moral y Cívica» de la escuela secundaria. Juan Carlos Ballesteros,¹⁵ fue el responsable de este curso. En el *Boletín* N° 9 de marzo de 1981, se indica bibliografía para la delimitación conceptual de la asignatura. Recomienda autores como Millán Puelles, *Persona humana y justicia social*, Rialp, Madrid, 1962; Aranguren, J. *Ética*, Revista de Occidente, Madrid, 1972, Millán Puelles, A., *Persona humana y justicia social*, Rialp, Madrid, 1962; Pieper, J. *Las virtudes fundamentales*; Rialp, Madrid, 1980; Haecker, TH. *¿Qué es el hombre?*, Guadarrama. Madrid, 1966. Jolivet, R. *Moral*, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1962.

Las sugerencias para el tema: «El hombre y sus realizaciones culturales», fueron: Haecker, Th., *Virgilio, padre de occidente*, Gherzi Editor, Buenos Aires, 1979; Benítez de Castro, C. *La ciudad sagrada*, Unión de Editores Latinos, Buenos Aires, 1955.; Jaeger, W. *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Fondo de Cultura Económica, México, 1971; Dawson, Ch. *Dinámica de la Historia Universal*, Rialp, Madrid, 1961; Solzhenitsyn, A. *El suicidio de Occidente*, Mikael, Paraná, 1979; García Morente, M. *Idea de hispanidad*, Espasa-Calpe, Colección Austral, Madrid, 1961; Maetzu, R. de. *Defensa de la hispanidad*, Poblet, Buenos Aires, 1992. Para el tema de «La familia», se sugerían dos textos: García Hoz, V. *Familia, sexo, droga*, Rialp, Madrid, 1976 y Leclercq, J. *La familia*, Herder, Barcelona, 1979, pp. 25-27.

¹⁵ Juan Carlos Ballesteros fue uno de los principales ideólogos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos durante la Dictadura (Kaufmann, 2017; 2018).

En este marco, la política del libro escolar¹⁶ aplicada tanto en el nivel primario como en el secundario santafesino, sostuvo una nota común durante todo el régimen: las «recomendaciones» sobre los libros que debían ser utilizados. En la mayoría de las oportunidades, estas recomendaciones llegaban mediante *notas* a los directores de las escuelas. Y un mecanismo paralelo se concretiza en la conformación de un *Jurado de Elección y Aprobación de Libros de Lectura* para los textos del nivel primario. A este Jurado debían solicitar la «autorización» las distintas editoriales. A posteriori de la aprobación de los libros, los respectivos dictámenes debían ser ratificados por el Ministerio de Educación. De modo ilustrativo, transcribo un dictamen lo suficientemente explícito que lleva como firma final la del entonces Ministro de Educación santafesino:

RESOLUCIÓN Nº 733/79

Santa Fe, 28 de junio de 1979: la presentación efectuada por AIQUE GRUPO EDITOR S.R.L. en fecha 22 de junio de 1978 referida a la solicitud de aprobación del libro «Páginas para mí» (4) de las autoras Cukier, Zulema; Rey, Rosa María y Tornadú, Beatriz, para el grado cuarto y analizados los mismos por el Jurado de Elección y Aprobación de Libros de Lectura; y CONSIDERANDO: Que es un libro escrito con humor, con gran conocimiento de la psicología de un niño del segundo ciclo de la escuela primaria; Que contempla la vinculación de la lectura con otras áreas curriculares y pretende amalgamar la información necesaria con la finalidad recreativa, las dos vertientes fundamentales de la lectura... Que la inclusión de relatos, prosas informativas y poesías nucleadas alrededor de una temática, configuran para el niño una totalidad desde el punto de vista del significado y la comprensión; Que en los textos se respeta una gradualidad de dificultades en extensión y complejidad sintáctica; Que cada unidad incluye una ejercitación que coadyuva al desarrollo paulatino de las habilidades lectoras y estimula la capacidad expresiva; Que promueve una gradual integración del alumno a la realidad nacional con visión positiva de su tradición y su futuro; por ello,- EL MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CULTURA- RESUELVE: 1º) - Aprobar el libro de lectura «Páginas para mí» (4) de las autoras ZULEMA CUKIER; ROSA MARÍA REY y BEATRIZ TORNADÚ, de la editorial AIQUE GRUPO EDITOR para 4º grado.- 2)-- Comuníquese a la Editorial, al Jurado de Selección y pase a sus efectos a la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar.- 3º)-- Hágase saber y archívese.- Fdo: Eduardo Carreras».

Ministerio de Educación y Cultura
Boletín de Educación y Cultura Nº 2
Santa Fe, Abril de 1980, pp. 82-83.

¹⁶ Sobre las políticas de libros de texto, se sugiere ver: Choppin (1998); Puelles Benítez (1998).

Con relación a los avatares y presiones por los que atravesó este texto para su aprobación en otras provincias argentinas, remito al capítulo de Pablo Pineau en este libro.

Cabe consignar que el mismo día 28 de junio de 1979, mediante Resolución N° 734/79 se aprueba el texto «Páginas para mí» para los grados 1º, 2º y 3º de las autoras Zulema Cukier; Rosa María Rey y Beatriz Tornadú, destacándose, entre otras motivaciones, que su aprobación obedece a:

...Que desde el punto de vista educativo los libros propuestos responden a los objetivos generales de las Bases Curriculares de la Provincia y en especial a los específicos del área de la Lengua...Que el material de lectura se basa en experiencias infantiles amenas y variadas incorporando al aprendizaje de la lectura la sorpresa, el sentido del humor, brevedad y diálogo...

Ministerio de Educación y Cultura
Boletín de Educación y Cultura N° 2
Santa Fe, Abril de 1980, pp. 83-84

Cabe consignar que en la provincia de Santa Fe, los listados de los libros *aprobados, prohibidos o recomendados*, no siempre se dieron a conocer públicamente. Esta circunstancia se debe a que no se publicaron las nóminas completas, sino que frecuentemente llegaban a las escuelas listas de autores y títulos, a través de *notas informales* que eran enviadas a los directores (Godoy, 1999). Y estas notas se vinculan con el hecho contundente de que los mecanismos de depuración y censura bibliográfica (Godoy y Broda, 2018; Kaufmann, 2017, 2018) que operaron en Argentina durante la Dictadura se abstuvieron de dejar documentación probatoria de sus actos.

A modo de ejemplo, transcribo dos de las directivas que se explicitaron en los *Boletines de Educación y Cultura* y que avalan nuestra afirmación sobre la «voz oficial de la Dictadura» en el ámbito de la política escolar articulada con el index de libros de texto. Una de las resoluciones publicadas, se refiere a los *Textos Recomendados* y otra hace mención a los *Textos Prohibidos*. Así se lee:

TEXTOS RECOMENDADOS

Con respecto de otras obras presentadas, sus características no permiten aprobarlas como libros de lectura, pero se recomiendan para la biblioteca escolar y/o para consulta del docente, en atención a sus valores didácticos o informativos:

Libro práctico de lectura, de las autoras Ione María Artigas de Sierra y H. Lacau. Para 2º, 3º, 4º, 5º grados. Editorial Plus Ultra.

«La palabra y su mundo» de Menghi-Pensatto y Spinelli (3º, 4º, 5º, 6º y 7º grados.-) Excluyendo la guía del docente. Editorial Plus Ultra.

«Voy contigo»- 1º grado- de los autores Ambrosio, Aranovich, Romero, Buratti. Editorial Río de la Plata.

«Lenguaje» de las autoras Lacau-Rosetti (2º, 3º, 4º, 5º, 6º y 7º grado). Editorial Plus Ultra.

«Aproximación del niño a la obra literaria», de la autora Ivone María Artigas de Sierra, destinado a niños de 3 a 7 años. Editorial Plus Ultra.

Serie para escuchar y hablar: «Mi casa y mi jardín», «Paseo por el barrio» y «Qué frío y qué calor», de la misma autora. Editorial Plus Ultra.

«Escuela abierta» de Laura Castro de Amato (1º grado) 1º y 2º parte. Editorial Kapelusz S.A.

«Escuela abierta»- 2 y 3- Estudios Sociales y Ciencias. Editorial Kapelusz S.A.

«Andanzas de un naturalista» - Martín R. de la Peña y Pedro G. Roteta. Editorial Colmegna.

«Argentina Soberana»- Jorge Quargnolo, Editorial «Aula».

«Cartilla de Defensa Civil»- Editorial «Aula».

«América habla», para niños de 11 a 13 años- Margarita R. de Stang- Editorial Gram.

Boletín de Educación y Cultura

Ministerio de Educación y Cultura, Santa Fe,

Nº 1, Marzo 1982, pp. 18-19.

Destaco que la caracterización de «textos recomendados» implicaba un circuito intermedio de «no» aprobación pública de estos materiales como libros de lectura, que sin llegar a prohibir su uso, y reconociendo sus valores pedagógicos, los confinaba al ámbito privado de la consulta.

En cuanto a la normativa que indicaba los *Libros Prohibidos*, presento la Res. Nº 350 del 5 de julio de 1976. En ella se decía:

Prohibición en todo el territorio de la Provincia, de la utilización como libro de texto o de consulta, del titulado «Esquemas de literatura Hispanoamericana» de los autores Marta Fernández de Jacobson y Lucía Pagliai, para todas las escuelas del nivel, dependientes de la Jurisdicción del Ministerio.

Boletín de Información Educativa Nº 16,

Ministerio de Educación y Cultura,

Provincia de Santa Fe, 1977.

Como en el caso de otras resoluciones prohibiendo textos, ésta no establece ni especifica las motivaciones y argumentos que fundamentan dicha medida. Sólo en limitadas oportunidades se explicitan algunas causas de interdicción. Por ejemplo:

RESOLUCIÓN Nº 977

SANTA FE, 30 de noviembre de 1980

VISTO:

El análisis de los fascículos «Érase una vez el hombre» realizado por los organismos competentes de este Ministerio; y

CONSIDERANDO:

Que del estudio realizado se concluye que la serie de fascículos denominada «Érase una vez el hombre» no contribuye a logro de los objetivos que en materia educativa ha fijado el *Proceso de Reorganización Nacional*;

Que el enfoque que predomina en los citados fascículos se opone a aspectos básicos de la formación del niño, la que se debe desarrollar sin influencias que deformen el contexto espiritual de su educación;

Por ello;

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

RESUELVE:

1ª) No autorizar en las escuelas dependientes de este Ministerio, la distribución, uso y circulación de los fascículos «Érase una vez el hombre», atento las razones que fundamentan la presente.

2ª) Hágase saber y archívese.

FIRMADO: EDUARDO A. CARRERAS, Cap. de Navío

Ministro de Educación y Cultura

Boletín de Educación y Cultura Nº 9,

Ministerio de Educación y Cultura,

Provincia de Santa Fe, Noviembre de 1980, pp. 78.

En este caso, las motivaciones esgrimidas por el Ministro de Educación y Cultura santafesino prohibiendo «Érase una vez el hombre» se dirigían al plano de lo ideológico. Si bien es sabido, que además de «no contribuir a los logros de los objetivos de la Dictadura; entre otras causas, la obra fue prohibida por referirse a la evolución de las especies en términos darwinianos.

Las fundamentaciones que viabilizaban la aprobación de los libros de lectura para el nivel primario, además de los aspectos señalados en las resoluciones anteriormente citadas (Res. Nº 733/79 y 734/79), debían satisfacer múltiples requerimientos ministeriales. Entre ellos: cumplir con determinadas características de impresión, contener ilustraciones y encuadernaciones apropiadas; poseer cuadernillos con orientaciones metodológicas «precisas y acertadas», estructurarse en unidades temáticas vinculadas con otras áreas curriculares, el exaltar los valores morales; fueron algunos de los requisitos explicitados en la documentación consultada.

4. Los manuales de civismo en Dictadura

En términos generales, sigo la conceptualización de disciplina escolar como construcción histórica socialmente condicionada y gestada dentro de instituciones específicas de socialización (Cuesta Fernández, 1997). Así mismo, comparto la definición de código disciplinar de Cuesta Fernández (1997) como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitimarían las funciones sociales atribuidas a las disciplinas escolares.

Enmarcados en el código disciplinar de la educación cívica, en principio, diferencio entre los manuales¹⁷ de civismo *de* la Dictadura, producidos con el objetivo de difundir el ideario político-pedagógico de aquellos años, de otros textos de civismo que también circularon *en* las escuelas argentinas y que siguieron manteniendo el ethos cívico de etapas políticas democráticas anteriores. Estas afirmaciones se irán exponiendo a lo largo de este capítulo.

Parto considerando a los manuales de civismo estudiados, inscriptos en el estatuto del género manual (Escolano, 2000) ya que cumplen con ciertas macroestrategias discursivas mecanizadas ofreciendo las informaciones del área a través de diversas operaciones: indicar, sugerir, clasificar, resumir, jerarquizar, replicar, comentar, conectar; etc. Además, obedecen a una lógica textual interna que respeta ciertos rasgos básicos: una estructura informativa desarrollada de acuerdo a una progresión sistemática, el configurar su producción discursiva en torno a textos prioritariamente

¹⁷ Es sabido que en la historia de la educación argentina, los manuales escolares en tanto tales, y particularmente los textos de civismo, comienzan a editarse a partir de la década del 50. Recordamos que la asignatura *Educación Cívica*, sufrió sucesivas transformaciones terminológicas y de contenido a lo largo de su historia desde el siglo diecinueve. Finocchio; S (1989:56-58). En 1952 y durante la segunda presidencia de Perón, se fijó la asignatura *Cultura Ciudadana* para los tres primeros años de la escuela secundaria. Los tres ejes que marcaban las orientaciones programáticas, se centraban en: la sociedad argentina (1er. Año), la economía (2do. Año) y la organización política (3er. Año). Finocchio sostiene que «el carácter doctrinario de aquellos textos no fue para nada ocultado o disfrazado por sus autores.» A posteriori del derrocamiento de Perón, en 1955, se reemplazó por decreto la asignatura *Cultura Cívica* por *Educación Democrática*, materia que continuó vigente para los tres primeros años de los estudios secundarios durante casi dos décadas en las que se alternaron gobiernos constitucionales (Frondizi 1958-1962, Illia 1963-1966) y de facto (Guido 1962-1963; Onganía 1966-1970, Lanusse, 1971-1973). En 1973, el gobierno constitucional reemplazó la asignatura *Educación Democrática* por *Estudio de la Realidad Social Argentina* (ERSA) y luego del golpe del 76, fue sustituida por *Formación Cívica* en 1976 y *Formación Moral y Cívica* (1978-1983); en 1984 se vuelve a *Educación Cívica* hasta la sanción de la Ley Federal de Educación (1993). Desde entonces y hasta la actualidad nos encontramos con la asignatura *Formación Ética y Ciudadana*.

expositivos-explicativos que transmiten informaciones y explican nuevos temas, el adecuarse a las normas legales en uso, el adecuarse a elementos paratextuales convencionales (citas, referencias bibliográficas, etc.), el estar regidos en concordancia con ciertas imposiciones institucionales («brindar respuesta» a los programas oficiales), el incorporar elementos icónicos acordes a un programa iconográfico específico según los diferentes manuales y el estar tutelados por una legalidad reconocida a través de diferentes mecanismos de autorización.

Con relación a los elementos paratextuales, en tanto anticipadores textuales que integran las informaciones semánticas de los libros, estos facilitan la comprensión de los manuales y el sentido pedagógico/didáctico de los textos. Por ejemplo, en la «Presentación» del manual de Kechichián, *Formación Moral y Cívica 1*, se especifica que:

Responde, puntualmente a los «Contenidos mínimos» (Alcances y desarrollos temáticos) establecidos en las normas (Resoluciones Nº 48 de enero 1979 y Nº 254 de marzo de 1979, ambas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (K. R. 1, 1980, p. 5).

Esta cita de la presentación justifica y legitima al posterior desarrollo textual. Asimismo, se señala que a través del libro se ha procurado: «...seguir ordenadamente el programa oficial» (K1, 1980, p. 6) por razones prácticas a ser apreciadas tanto por los alumnos como por los docentes.

Durante la Dictadura, y de acuerdo a indagaciones realizadas por Viviana Postay (2003, p. 59; 2004), en Córdoba y por nosotros en la ciudad de Rosario, encuentro una similitud entre los autores y textos de mayor circulación utilizados en ambas ciudades. Estos libros se «ajustaban a los programas de las asignaturas cuyos contenidos mínimos fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación e instrumentados para los colegios nacionales, liceos, normales, escuelas de educación técnica y comercial, tanto para las jurisdicciones nacionales, provinciales, municipales como privadas. Los autores que prioritariamente circularon fueron: Blas Barisani (en adelante B.B.) (Estrada), César Reinaldo García y Apolinar García (G. C. y G.A.) (Sainte Claire), Roberto N. Kechichián (K.R.) (Stella) y Ángela Luchenio (L.A.) (Kapelusz).

Con relación a los recursos gráficos e imágenes integradas en los diferentes textos, nuestra preocupación se ha centrado en la constatación del cumplimiento de diversas funciones: como herramientas de mediación

cognitiva (Montero Fernández y Blázquez Entonado, 1996), de comprensión, de presión argumentativa o como cauce de transmisión valórica intencional.

En cuanto al programa iconográfico¹⁸ de los textos de civismo utilizados durante la Dictadura, y a posteriori de revisar las pruebas empíricas, inferimos algunas peculiaridades. Los manuales varían desde autores que incorporan cuadros sinópticos, fotografías, mapas, ilustraciones, diagramas¹⁹ hasta autores que prescinden de utilizar recursos icónicos. Como ejemplo, citamos el libro de *Formación Moral y Cívica 1* de César García y Apolinar García de 1981. En este texto en blanco y negro se anexan diez ilustraciones (pp. 20, 26, 39, 79,79, 84, 86, 118, 124, 149), ocho fotografías (pp. 69, 78, 80, 81, 91,106, 114,116) y seis reproducciones artísticas (pp. 44, 63, 103,

¹⁸ Diversos autores señalan la productividad de la incorporación de las imágenes en los textos escolares, remarcando las funciones plásticas de clasificación, de evocación, de motivación, de representación, de interpretación, de refuerzo de informaciones, de ilustración, presión argumentativa, recreación, comprobación, explicación, información, comparación además de las funciones eminentemente estéticas. Sin dudas, en aquellos textos que integran los recursos icónicos (diagramas, cuadros sinópticos, gráficos, mapas, ilustraciones, fotografías, etc) al texto, pretenden facilitar la asimilación cognitiva de los contenidos presentados. En la mayoría de las oportunidades, los recursos icónicos se subordinan al discurso textual, siendo éste el vertebrador del discurso didáctico. Aparici, Mantilla & Valdivia (1997) sostienen que en el campo de la imagen, existe siempre un núcleo semántico como aquella zona de la imagen con mayor interés. «El centro de interés no tiene por qué ser único. Pueden coexistir dos o más núcleos semánticos de igual o diversa importancia». En realidad, la gráfica están en la antípoda de las interpretaciones polisémicas, caracterizándose por su monosemia (Arnoux, 1998), es decir, por la capacidad de transmitir un único significado. A diferencia de los dibujos y esquemas, los gráficos presentan relaciones y proporciones y su interpretación depende del manejo de códigos monosémicos. Alvarado (1994) sostiene que en un grado inferior de iconicidad que los diagramas, redes y mapas, se encuentran los *cuadros* y otras formas de representar la información aprovechando las dos dimensiones del plano. Por otra parte, los *cuadros sinópticos* resultan tablas de uso frecuentemente comparativo.

¹⁹ Paradiso (1997) destaca que los diagramas operan como representaciones esquemáticas de un texto, uniéndose los conceptos y proposiciones en trazos lineales y entrelazándose en estructuras. En los diagramas pueden incorporarse tanto símbolos como elementos icónicos. Paradiso agrega que el interés de los diagramas, residiría en que permiten explicitar los conocimientos previamente disponibles en asociación con los nuevos, facilitando la reelaboración textual, mostrando con claridad las interrelaciones, etc. Este autor destaca los fundamentos cognitivos de los diagramas: selección de ideas, conceptos y palabras más importantes, relaciones jerárquicas entre los conocimientos, análisis (separación de las ideas más simples), reorganización (cambio de la secuencia del material según su significatividad para el lector); asociaciones intra y extratextuales. Los diagramas cumplen con los objetivos didácticos de búsqueda de relaciones, evocación de las ideas principales y secundarias, representan ideas con una menor extensión textual, recuperan informaciones; entre otros objetivos. En definitiva, aportan diferentes estrategias para lograr una mayor comprensión de los textos.

106, 114, 116). Además, este manual cuenta con un número importante de fragmentos textuales enmarcados en cuadros, cumpliendo diferentes estrategias y procedimientos comunicacionales y argumentativos: reforzar conceptos, cuestionarios, lecturas, legitimar voces y obras autorizadas. De los mismos autores, en el manual de *Formación Moral y Cívica 3*, 1981, se reproducen cuadros sinópticos, fotografías, mapas, ilustraciones, diagramas y abundantes citas y textos recuadrados que observan las mismas funcionalidades que en el caso del manual para primer año.

En los textos de estos autores, prevalece una perspectiva legalista que privilegia las argumentaciones basadas en documentación pública, citas canónicas, lecturas, citas de tratados de derecho, citas bíblicas, etc., incorporando limitadas actividades para los alumnos.

En el texto de Blas Barisani 1 (en adelante B.B.1) (1878, pp. 65-68), autor que otorga un enfoque preponderantemente teórico a sus textos y cuya pretensión de aplicación práctica se limita a concisas «Actividades para el alumno», ofrecidas al final de cada unidad, sólo se encuentran en un nivel icónico,²⁰ fotografías e imágenes cartográficas que representan diferentes aspectos vinculados a las realizaciones económicas del país. En un nivel iconográfico, por ejemplo, en uno de ellos se representan las centrales hidroeléctricas del país con más de 1000kw. de potencia instalada y con menos de 1000kw. En el otro mapa, se incluyen las zonas que no tienen líneas férreas a menos de 100km y a menos de 300km. En Barisani 2, 1981 no se encuentran mapas ni redes conceptuales, sólo un cuadro comparativo en la página 66 y dos gráficas en las páginas 34, 37 y 38.

Ahora me remito a los textos de Ángela Luchenio (en adelante L.A.) La singularidad de los manuales escritos por esta autora durante la Dictadura reside, fundamentalmente, en el formato de los textos organizados como fichas de trabajo. En este sentido, sus libros adquieren un diseño didáctico innovador en comparación con los restantes autores que continúan con un diseño conservador. Sus tapas blandas impresos a cuatro colores y en el interior en sólo dos colores (blanco y negro). Se presentan como carpetas con triple perforación, permitían realizar las «Actividades» propuestas y ser realizados por los alumnos, retirados de los libros y entregados a los docentes como *Trabajos Prácticos*. El desarrollo de los temas de las distintas

²⁰ En líneas generales y con un sentido didáctico, sintetizados en García Giménez (1995, pp. 230-231) distinguimos tres niveles de análisis de la imagen: icónico, iconográfico e iconológico. El primer nivel de lectura se procede a la mera identificación de la imagen; el segundo responde al plano de la significación y el tercero apunta a la interpretación.

unidades se hace en forma concisa y comparativamente de menor extensión que en otros manuales del área. En tal sentido, resalto, a modo ilustrativo, y centrándome en Luchenio 1, 1979 que sobre un total de 164 (ciento sesenta y cuatro) páginas del libro, corresponden al desarrollo de los temas y 92 (noventa y dos) páginas a las actividades para los alumnos. Porcentaje muy alto con relación al resto de los manuales en uso. Ya en la transición democrática (L. 1, 1984), esta tendencia continúa. Tal es así que de las 139 (ciento treinta y nueve) páginas totales, 76 (setenta y seis) corresponden a los trabajos prácticos, 8 (ocho) a índice y subtítulos.

Así, impresos en sólo dos colores, reproducen en sus portadas, fotografías ligadas a motivos históricos (por ejemplo, copia del emblema que aparece en la Pirámide de Mayo de la ciudad de Buenos Aires (L. 1, L. 3, 1979). Luego, ninguno de los manuales de Luchenio cuenta con una «presentación» ni «prólogo» anticipatorio. A posteriori de los títulos se inserta el *Índice* separado en las distintas unidades.

En el texto de Luchenio 3 (1982), sólo se incorporan algunos cuadros sinópticos (L.A, 1982, pp. 9 y 17). Si bien estos cuadros expresan la función de «esquematizar las diferencias entre normas de conducta y pautas de comportamiento»; en realidad cumplen con las finalidades pragmáticas de revisión y resumen de lo ya trabajado en los párrafos precedentes. En la página 71 del mismo manual, se anexa un cuadro a los efectos de revisar ciertos conceptos. Luego, se incorpora otro cuadro sinóptico que cumplirá una función distinta: investigar datos acerca de científicos argentinos (pp. 70-80). Esta autora adjunta un pequeño glosario al finalizar cada unidad, como recurso paratextual,²¹ utilizando negritas sólo para diferenciar los títulos.

En cuanto a la propuesta didáctica de los manuales de Luchenio, si nos centramos en el rol que se les asigna a los/las docentes y a los/las alumnos/as en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto durante la Dictadura como en la temprana transición democrática, observamos que en ambos períodos esta propuesta didáctica se presenta con una modalidad transmisiva receptiva: al finalizar cada unidad, se requiere responder cuestionarios. Además, se ofrecen ejercicios en los que se solicita «investigar» con indicaciones precisas, explicación de conceptos desarrollados en los libros, completar cuadros sinópticos o leer fragmentos de fuentes primarias. En suma, las actividades de aprendizaje, más que integrar y articular conocimientos, realizan una recapitulación y refuerzo de lo desarrollado previamente.

²¹ Sobre la función didáctica de los *glosarios*, sugerimos ver: Alvarado (1994, pp. 78-80).

Otro autor de gran difusión durante los años de la Dictadura, Roberto Kechichián, de profesión abogado y gran versatilidad autoral, en las primeras páginas de los manuales da cuenta de las distintas obras de su autoría, sin especificarse año de publicación ni editorial. Así, se reconoce la edición de textos de asignaturas tales como: *Formación Moral y Cívica* para el primer Año del Ciclo Básico, Educación Técnica y Escuelas de Comercio; para Segundo año del Ciclo Básico y Educación Técnica); para tercer año del Ciclo Básico y Educación Técnica; *Instrucción Cívica* para Tercer Año de Escuelas de Comercio, Cuarto Año de Escuelas Técnicas y Quinto Año de Bachillerato; *Derecho Usual y Práctica Forense* para Cuarto Año de Escuelas de Comercio; *Derecho Comercial* para Quinto Año de Escuelas de Comercio; *Derecho Administrativo y Legislación Fiscal* para Quinto Año de Escuelas de Comercio. La peculiaridad organizativa y estilística de los textos de este autor, se construye con contenidos teóricos que se desarrollan en cada unidad y se complementan con «Síntesis» que repiten fragmentos textuales ya trabajados. Además, propone «Lecturas Complementarias» y «Trabajos Prácticos» de diversa índole. Por ejemplo, planteo de problemas, informaciones, lecturas y comentarios, análisis de fragmentos, redacciones, etc.

De la revisión del corpus textual de este autor, constatamos que en sus libros de Formación Moral y Cívica (en adelante K.R. 1, 1980; 2, 1979; 3,1981) no se integran mapas ni redes conceptuales. Si bien sus textos son a tres colores, suele apelar al uso de las negritas como reforzadoras visuales que destacan las informaciones y valoraciones consideradas relevantes. Los manuales también se complementan con un programa icónico que incluye fotografías de diversa índole temática.

En cuanto a las condiciones generales que hemos observado en los manuales, ya sea en los aspectos técnico-formales como en su organización interna, los libros de civismo investigados cumplen –en menor o mayor medida– con lo anticipado por Chartier y Hébrard (1994) al sostener que los manuales escolares estarían sujetos a determinadas «reglas» que pueden ser confirmadas en todos los manuales y que aportan «pistas» para ahondar en el género.

En esas pistas que me han permitido identificar a los manuales de civismo con rasgos procesistas, me abocaré a continuación.

4.1. La educación modélica²²

Este apartado aspira a señalar la importancia asignada a las biografías ilustres y arquetipos que son presentados en los manuales como figuras modélicas. Los próceres señalados como «arquetipos de la nacionalidad y la ejemplaridad de su conducta» (L.A. 3, p. 174) o como «modelos humanos» (de Belaúnde M., & Belaúnde. C, 1982, p. 52) se muestran en breves reseñas biográficas que reafirman sus valores modélicos y estrategias argumentativas a través de opiniones de los mismos autores o de otras voces autorizadas. Por ejemplo, están presentes tanto las «Facetas del ideario» del General San Martín como del General Manuel Belgrano. V. gr., también se encuentran representantes emblemáticos provenientes de otros campos; por ejemplo, desde la filosofía se cita a Platón y Sócrates; y desde el terreno religioso, se apela a «modelos trascendentales»²³, tales como San Francisco de Asís (K. R. 3, p. 54).

Esta imagen²⁴ de San Francisco asociada al corpus textual, asegura una determinada funcionalidad comunicativa (Escolano, 1998). Más allá de su significación simbólica, esta herramienta icónica opera en el texto como herramienta de presión argumentativa y como cauce de transmisión de valores religiosos. La selección del lugar donde se ubica la imagen, nos indica una zona izquierda de encuadre en la cual los pesos visuales logran capital importancia convirtiéndose en una zona de gran atracción visual (Aparici, Mantilla & Santiago, 1997, pp. 148-151). La elección de ese espacio para situar el centro de atención resulta una estrategia de presión acertada para atraer y fijar la mirada en la imagen correspondiente.

Otro ejemplo de utilización modélica de una imagen de prócer, se encuentra en el texto de García y García 1 (1981, p. 88), libro en que la efigie de San Martín ocupa la totalidad de la página derecha. De los mismos autores,

²² Este apartado ha sido desarrollado con mayor amplitud en Kaufmann (2002).

²³ Acerca de la caracterización de algunos «ejemplos trascendentales» puede verse *Cartilla moderna de urbanidad*, cit, pp. 60-61. En cuanto a la lección del santo de Asís y consiguientemente al alcance histórico de las obras de arte inspiradas en él, sugerimos ver: Francastel (1988, pp. 405-430).

²⁴ Escolano (1998, p. 125) señala que la imagen se asocia a la textualidad conforme a reglas específicas que aseguran una determinada funcionalidad comunicativa. Esa funcionalidad comunicativa se contrapone a la concepción de imagen comunicando en forma «directa», inmediatesta, y por tanto, ha sido reemplazada por perspectivas que comprenden los complejos procesos de percepción y representación capaces de generar significaciones diversas e interpretaciones que van más allá de la información transmitida.

indicamos la incorporación de una ilustración con la figura de «Santo Tomás de Aquino, creador de la filosofía tomista o tomismo, estableció un ordenamiento de las normas morales que aún perdura» (G. C., & G.A. 2, p. 20).

El tratamiento de estas figuras modélicas en los textos escolares se complementaba con su abordaje en cursos de perfeccionamiento docente. De modo aclaratorio, entre los materiales brindados como apoyo didáctico a los docentes y elaborado por la dirección del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, se decía que:

... el tratamiento analítico de las virtudes humanas fundamentales es la columna vertebral que conforma el desarrollo del carácter y personalidad del hombre en general y del docente en particular...los hábitos buenos entitativos y operativos del hombre en cuanto tal dejan siempre una enseñanza, digna de ser continuada.

Más aún, de comprobar cómo la vida virtuosa, no es simplemente motivo de admiración o mero espectáculo para el sujeto sino causal de: guía, orientación, modelo seguro en el camino de perfeccionamiento (*Boletín del Ministerio de Cultura y Educación*, N°1, marzo de 1981, p. 13)

Sin duda, tanto en los documentos oficiales como en los manuales cuando se apela a los «modelos o ejemplos trascendentales», se los convoca en añoranza de un tiempo pasado rico en ejemplos morales paradigmáticos.

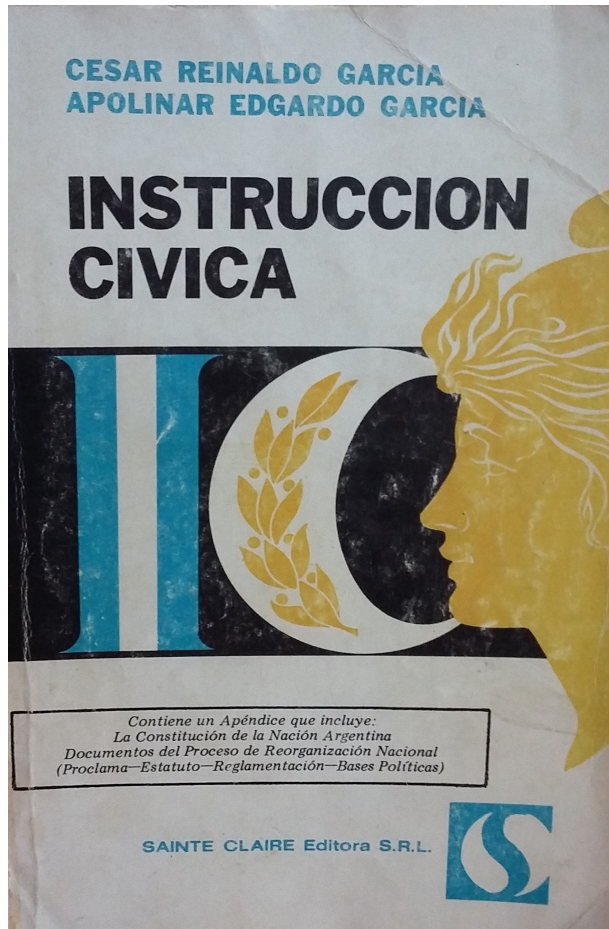
4.2. Los rasgos militaristas

Presento ahora otras marcas de identidad en textos escolares de civismos elaborados, publicados y circulantes durante la Dictadura, no sólo en la ciudad de Rosario, sino también en la ciudad de Santa Fe²⁵. La muestra que utilizamos nos permitirá observar ciertas peculiaridades que condensan los denominados manuales de civismo con rasgos procesistas. Nos referimos a aquellos textos escolares que enmarcados en el género manual, no sólo reprodujeron los contenidos administrados por el currículo oficial, sino que además reforzaron con criterios moralizantes y adoctrinadores, el «nuevo orden educativo» y el *ethos* ideológico alineado con la administración dictatorial.

A modo de ejemplo, presento el texto de *Instrucción Cívica* de César Reinaldo García y de Apolinar Edgardo García que fuera editado por Sainte

²⁵ Véase la tesis de maestría de Fabiana Alonso *La formación integral y permanente del hombre argentino. Los contenidos nacionalistas en la educación pública santafesina durante la última dictadura militar (1976-1983)* (Universidad Nacional del Litoral, 2005).

Claire Editora S.R.L en el año 1980. Edición de 3.000 ejemplares según se indica en su contratapa. Este manual era utilizado fundamentalmente en 3er. año de las escuelas de comercio y en 4to. año de las escuelas técnicas y en 5to. año de los bachilleratos comunes y especializados. En términos de su paratexto, interesa reflexionar sobre su carta de presentación: la portada y el prólogo; de manera tal que la vía de entrada al texto será a través de su portada.



Contiene un Apéndice que incluye:
-La Constitución de la Nación Argentina
-Documentos del Proceso de Reorganización Nacional

El uso de recuadros para resaltar las informaciones importantes que se incorporan en el manual concentra la función apelativa y el refuerzo por capturar el interés de los lectores.

Además, las portadas, en tanto anticipadores paratextuales, posibilitan la elaboración de hipótesis sobre el contenido textual, factibles de ser sometidas a comprobación en el transcurso de la lectura. En este caso, la imagen condensa los contenidos del manual: los documentos con validez constitucional y la normativa emanada del gobierno de facto. En el recuadro de la parte superior de la portada se señalan los instrumentos que se incluyen en un *Apéndice*; a saber: La Constitución de la Nación Argentina (sancionada por un gobierno constitucional en 1853 y modificada parcialmente por las reformas introducidas en 1860, 1866, 1898 y 1957 y que regulaba la vida institucional del país previo al golpe de Estado) y legislación correspondiente al *Proceso de Reorganización Nacional: Proclama-Estatuto-Reglamentación y las Bases Políticas*. Este texto incluye abiertamente repertorios de la Junta Militar. Su *Apéndice*, subtítulo «La Constitución Argentina y normas complementarias», pone en un plano de igualdad reglamentaciones legítimamente dictadas y normativa de facto. Ellas son:

Preámbulo de la Constitución Argentina.

Parte Primera. Capítulo único. Declaraciones, Derechos y garantías.

Parte Segunda. Autoridades de la Nación.

Sección Segunda. Del Poder Ejecutivo.

Sección Tercera. Del Poder Judicial.

Propósitos y Objetivos del Proceso de Reorganización Nacional. Acta del 24 de marzo de 1976.

Estatuto para el Proceso de Reorganización Nacional del 24 de marzo de 1976.

Reglamento para el funcionamiento de la Junta Militar, Poder Ejecutivo Nacional y Comisión de Asesoramiento Legislativo.

Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional

Bases doctrinarias

Bases programáticas

Bases instrumentales para la acción política (pp. 257-277)

En cuanto al *Prólogo*, ofrece suficientes indicios para conocer no sólo las concepciones pedagógicas de sus autores sino también los contenidos generales de los textos, sus valoraciones personales y el alineamiento y adhesión o no, a las políticas educativas emanadas por el gobierno de turno. En este *Prólogo*, los autores expresan:

La preparación de una obra destinada a satisfacer los programas de Instrucción Cívica correspondientes a los años superiores que se dictan en las escuelas Nacionales de Comercio, educación Técnica y Bachillerato presentó, para los autores, un verdadero desafío.

Por una parte, la información incompleta que recibe un joven estudiante secundario le muestra cierta incoherencia ante determinados hechos históricos y las normas jurídicas que se aplican. Explicar esta incoherencia es uno de los objetivos de este libro.

Por ejemplo, las normas dictadas según el Estatuto de Reorganización Nacional parecen contraponerse con otras normas establecidas por la Constitución. Sin embargo, existe una continuidad jurídica que es fundamental estudiar para comprender todos los actos de gobierno e interpretar correctamente las informaciones que nos suministran los sistemas de comunicación» (p. 3).

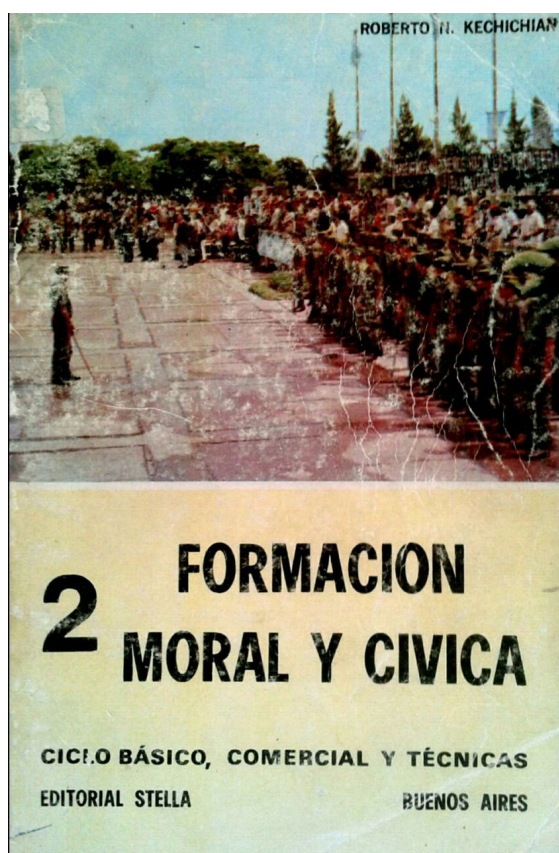
Con respecto a la intencionalidad del manual, García y García expresan que el texto pretende «explicar la incoherencia» ante los hechos históricos y las normas jurídicas. En cuanto a los hechos históricos, señalamos la realidad de la Dictadura y las normas jurídicas que correspondían a la Constitución violada, imponiéndose documentación emanada por autoridades ilegítimas. Queda en evidencia la adhesión autoral a las normas originadas por el régimen de facto que, según los autores «... parecían contraponerse con otras normas establecidas por la Constitución», sin que esto ocurriese.

Otra nota distintiva de los manuales procesistas de civismo se da, en algunos casos, a través de la incorporación en el cuerpo textual, de documentos emitidos por las Fuerzas Armadas. Por ejemplo, extractos del *Informe* publicado en abril de 1977 por el Servicio de Inteligencia del Estado Mayor General del Ejército Argentino (K. R, 3, pp. 317-318). Estos documentos se alternaban entre Informes, leyes, resoluciones y decretos incorporados como contenidos de la asignatura.

Otro ejemplo, lo encontramos en el libro de *Formación Moral y Cívica* 3 de Ángela Luchenio. Allí se presenta una síntesis del documento oficial «Subversión en el ámbito educativo», elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en el año 1979. Este escrito de difusión obligatoria en todos los establecimientos educativos del país, se incorpora parcialmente en el manual escolar. El mismo se sugiere como una «Actividad para comentar en clase» (Te proponemos comentar en clase el siguiente texto oficial LA AGRESIÓN MARXISTA INTERNACIONAL», las mayúsculas son del original, pp. 133-134). Observamos que la tirada de esta edición fue de ochenta mil (80.000) ejemplares según consta en su contratapa (p. 159). Esta

numerosa tirada está indicando la difusión y circulación de este texto en las escuelas argentinas, circunstancia que fue reafirmada en las entrevistas con docentes²⁶ del área que ejercieron durante el período.

Otro caso que resulta demostrativo señalar, se encuentra en Kechichián 2, libro en cuya ilustración de tapa se incluye la fotografía tomada por un alumno. En el epígrafe explicativo se indica que la foto responde a la «Recepción oficial de los estudiantes llegados a la provincia de Formosa para participar en el operativo «Marchemos a las Fronteras», en noviembre de 1979», según se explicita en la anteportada. Las siguientes palabras orientan la interpretación de la imagen:



²⁶ Se efectuaron entrevistas no estructuradas a docentes de distintas modalidades del sistema educativo de entonces (escuelas nacionales, comerciales y bachilleres) en cuanto a los autores de mayor utilización durante el período en estudio y hubo coincidencias en la mayoritaria circulación de este texto.

Las autoridades dan la bienvenida a los diversos contingentes juveniles, en la Plaza San Martín, de la capital provincial, antes de que cada uno de ellos se dirija a sus respectivo destino. (Fotografía del alumno de 5to. año Nacional, Julio M. Ramírez que, al igual que sus compañeros e curso, cumplió el operativo en el paraje Mojón de Fierro

La terminología castrense utilizada en la descripción de esta fotografía resalta alguna de las consignas y de los caracteres militaristas incorporados en los textos de civismo. Los contenidos geopolíticos de naturaleza militar y defensiva, las conceptualizaciones en términos de soberanía territorial y de protección fronteriza, pueden ser auscultados en múltiples manuales.

La incorporación de esta imagen en la tapa del manual, además de asumir un carácter testimonial, da cuenta de la función intencional de transmisión de valores militaristas.

4.3. *Las tendencias conspirativas*

En los textos de civismo investigados, hemos encontrado otro indicador: una fuerte *tendencia conspirativa*. Decían César R. García y Apolinar E. García:

Una de las instituciones de mayor arraigo en la vida del hombre ha sido la familia y hemos visto últimamente cómo ésta ha sido atacada por los ideólogos de las doctrinas socialistas.

Otras dos instituciones propias de nuestro estilo de vida lo constituyen la Escuela y la Iglesia; el debilitamiento de los resortes educativos y la pérdida de la fe cristiana son indistintamente dos de las formas utilizadas en toda actividad de penetración ideológica (G. C y G. A, 2, 198, p. 115).

Frente a penetraciones de imperialismos ideológicos que han tratado de socavar las reservas morales de la Nación las Fuerzas Armadas y las de Seguridad Nacional han emprendido una tenaz lucha en defensa de nuestra tradición nacional (G. y G., 2, 1980:115).

Sin duda, sería la doctrina de la Seguridad Nacional quien al decir de los autores, «salvaguardaría a la Nación» de los elementos conspirativos que la amenazaban. La explicitación de estas tendencias conspirativas y de una cosmovisión bélica se fundaba en la supuesta existencia de dos clases de enemigos: externos e internos. Los enemigos externos se vinculaban con el aumento del poder militar y con la política oficial: problemas fronterizos, conflicto con el canal de Beagle, defensa del mar, reivindicación del margen territorial, presencia brasileña y chilena en los lindes territoriales. En suma,

con el país «políticamente agredido». En el capítulo 6 de este libro, Gonzalo de Amézola profundizará sobre este tópico.

En cuanto a las fuerzas políticas enemigas de la patria, de lo nacional, las «fuerzas disolventes», de origen extranjero siempre adquieren un carácter ambiguo no relacionado con hechos concretos. Se acusará «al marxismo», al «comunismo internacional», al «anarquismo» como los poderes que socavan la nacionalidad. Y, entre los «enemigos internos»: el indiferentismo, la subversión, la pornografía, la legalización del aborto, la anticoncepción, las desviaciones de los valores patrióticos, se presentan originados por diversas causas o «errores modernos» plasmados en lexicalizaciones negativas y polarizaciones ideológicas que enuncian la penetración de «imperialismos ideológicos», «prácticas divorcistas» que «tratan de socavar las reservas morales» de la Nación. Numerosos ejemplos dan cuenta de estas tendencias conspirativas y amenazantes que se advierten en los manuales. Ilustramos con una cita de M. Quoist, en «Triunfo» incorporada en el texto de Kechichián 1, que refuerza las argumentaciones del autor. En el apartado «Las fallas de nuestra civilización», se transcribe:

... nuestra civilización está en peligro, pero no tanto en las fronteras geográficas, como en las del mismo corazón humano. El gusano roedor está dentro, progresa inexorablemente, cebado por las facilidades del mundo moderno...

Nosotros recogemos sus frutos. Ejemplo, entre otros, de una moralidad deficiente, es la delincuencia juvenil...El progreso de las enfermedades mentales, de toda suerte de desequilibrios, nos ofrece un trágico balance de la salud del hombre moderno: los «salvajes» necesitan médicos para sus cuerpos, pero los hombres «civilizados» tienen necesidad de un ejército cada vez más numeroso de psicoanalistas, de sicoterapeutas, de siquiátras, para intentar salvar su espíritu (K.R, 1, 1981, p. 49).

En este caso se observa cómo el discurso argumentativo usa las palabras del otro, la cita, la intertextualidad, apropiándose de ella para sus fines argumentativos o persuasorios. Entonces, al hacerse cargo del discurso citado e integrarlo al suyo, el argumentador deja en manifiesto su posición ideológica y/o emocional.

Otro rasgo observable en los manuales de civismo procesistas, apuntaría a la neutralización de las «fuerzas internas» disolventes, y a la preservación de una genealogía nacional en clave de «identidad nacional» o «esencia nacional» como forma de identidad colectiva indiferenciada, remitiendo a poderosos imaginarios simbólicos, mitos, estereotipos y clichés que se

distorsionan para crear imágenes de «nacionalidad»²⁷. En estos términos, se produce una identificación de lo «genuinamente argentino» con lo católico que se analizará en profundidad en el próximo capítulo.

Por caso, en el libro de Kechichián, *Formación Moral y Cívica 3*, 1981 se habla de «El verdadero nacionalismo» (p. 303) para alcanzar el cual se debían conocer previamente las desviaciones de los valores patrióticos que «son vicios que afectan a las virtudes públicas y privadas de gobernados y gobernantes» (p. 184). Estas «amenazas» que provienen de individuos o grupos son derivadas de diversas causas: indiferencia cívica, mal funcionamiento de las reglas de juego político, materialismo, materialismo histórico, subversión, individualismo y totalitarismo (pp. 184-193).

4.4. *La concordancia ideológica*

A modo ilustrativo, he seleccionado un texto que explicita su adhesión y conformidad ideológica con el espíritu de la programación ministerial. Por caso, el libro de *Formación Moral y Cívica* de María del Carmen C. de Belaúnde y César H. Belaúnde, Editorial Claretiana, Buenos Aires, 1981, manual entonces utilizado en tercer año del ciclo básico de las escuelas de educación técnica y escuelas de comercio. Los autores señalan en su *Presentación* la adhesión a las directivas emanadas por la VII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación (p. 5), agregando que el texto «responde fielmente al programa oficial en su letra –y creemos también– en su espíritu». Así, el hecho de que se pretenda «responder fielmente al programa oficial» y «al espíritu» del mismo, remite en inequívoca referencia a las políticas educativas emanadas de la *Asamblea del Consejo Federal de Educación*²⁸ en tanto máximo organismo dependiente del poder dictatorial encargado de pautar y llevar a cabo las políticas educativas de la época. La peculiaridad de este manual, si bien de menor difusión que los anteriormente citados, consiste en responder a un formato editorial de tan sólo 85 páginas, en blanco y negro, tener una modalidad expositiva exclusivamente teórica, sin cuestionarios, trabajos prácticos, lecturas ni incorporación icónica. Sus autores sostienen que los docentes deberán ampliar y complementar el texto «de acuerdo con su propia experiencia».

²⁷ Con relación a este tópico, resulta valiosísimo el análisis que ofrece Billig (1995).

²⁸ Sobre el rol desempeñado por el *Consejo Federal de Educación* y sus correspondientes Asambleas Ordinarias y Extraordinarias, pueden verse Kaufmann & Doval (1997; 1999).

Otros manuales en su letra, refuerzan las ideologías tradicionalistas conservadoras (nacionalismo católico restaurador/nacionalismo antidemocrático; Floria, 2001) reivindicando la tradición y una identidad colectiva indiferenciada, reforzando los valores nacionalistas y familiaristas «acechados» por prácticas divorcistas, por la pornografía y hasta por el libre ejercicio de prácticas intelectuales (Kaufmann, 1999).

Por otra parte, la concordancia ideológica con las tendencias sostenidas por el régimen, puede ser visualizada en:

...uno de los procedimientos utilizados por el imperialismo ideológico consiste en debilitar y tratar de destruir las instituciones de un país para apoderarse de éste en forma definitiva.

...hemos visto últimamente como ésta (la familia) ha sido atacada por los ideólogos de las doctrinas socialistas.

...el debilitamiento de los resortes educativos y la pérdida de la fe cristiana son indistintamente dos de las formas utilizadas en toda actividad de penetración ideológica.... (G. C., & G.A, *Formación Moral y Cívica 2*, 1980, p. 115).

Con relación a los aspectos vinculados a la Seguridad Nacional, el discurso de algunos manuales asume una actitud de consenso y apoyo a las acciones que se venían desarrollando. En ese sentido, los autores dicen que:

Frente a penetraciones de imperialismos ideológicos que han tratado de socavar las reservas morales de la Nación, las fuerzas armadas y las de seguridad nacional han emprendido una tenaz lucha en defensa de nuestra tradición nacional (G. C. y G.A, *Formación Moral y Cívica 2*, 1980, p. 115).

De todo lo expuesto y sumando la revisión de las lecturas del corpus completo de los manuales investigados, sostengo que los rasgos que caracterizarían a los *manuales de civismo con rasgos procesistas* no indican ni siquiera sugieren una oposición al poder político de turno. Por una parte, pervive en ellos una oscilación entre un «silencio» en temas vinculados con la política, pero por otra parte se incluyen documentos oficiales emanados por las autoridades ilegítimas.

4.5. *El tapadismo o la deseducación cívica*

Otro rasgo que identifica a los manuales de civismo con rasgos procesistas, éste estaría dado por elementos que se corresponden con el *tapadismo* como un sistema de deseducación cívica²⁹ donde se establece una dicotomía

²⁹ Latapí (1985, pp. 185-190) conceptualiza los alcances y proyecciones del «tapadismo» en

entre el deber ser que se proclama y las circunstancias sociopolíticas en que vivía el país. Por esta razón, «Tapar la dictadura», oficiaba de mandato tácito. Por ejemplo, en el punto «Breve panorama de la realidad argentina» (p. 218-232), presentado por Roberto Kechichián, *Formación Moral y Cívica 2*, se mostraba una realidad idílica que no se correspondía con los datos concretos del país en esos momentos. A la luz de los datos cuantitativamente presentados sobre la economía del país, puede diagnosticarse lo que Latapí (1979) denomina «síndrome de triunfalismo»: el gusto por los números y balances alegres, que no se apoya en datos justificados y fundamentados por documentación que los avale. En el manual se muestra a la «Vida agrícola, ganadera, mineral, industrial...» inmersa en una situación de bienestar social inexistente en el tejido social argentino de entonces. Se dice:

El hombre es el gran protagonista de la actividad agrícola; él tiene que hacerlo casi todo, en el medio natural (K. R. 2, p. 218)

En apicultura la Argentina es uno de los países exportadores de miel más importantes del mundo (K. R. 2, p. 220).

La producción minera va en continuo progreso (K. R. 2, p. 221)

Otro manual, al hacer referencia al «Breve panorama de la realidad argentina», también presenta una realidad del país idílica en términos discursivos:

...en nuestro país, un país con estructura democrática, se encuentran muy pocos grupos de gran poder económico y, en ningún caso, cualquiera de esos grupos puede imponer condiciones al gobierno, porque existen leyes que limitan el poder de la empresa privada y lo subordinan al bienestar general (G. C. y G.A, *Formación Moral y Cívica 2*, 1980, p. 114)

Graciela Carbone, en el Capítulo 2 de este libro también hace referencia a ciertos elementos discursivos y gráficos que contribuyeron al tapadismo en manuales para la educación primaria.

Otra muestra, nos remite al desarrollo del tópico «Formas de Agremiación» (K. R. 2, p. 227): se explica cómo debía ejercerse el derecho de agremiación, omitiendo hacer mención de que en ese momento estaba prohibida toda agremiación sindical. El dato empírico ejemplificado, fue común a múltiples manuales de la asignatura durante el régimen militar.

4.6. Nuevos contenidos

el sistema educativo mexicano.

A través de la revisión y estudio del extenso corpus investigado, es factible efectuar ciertas inferencias analíticas. Resulta, pues, que si adelantamos algunos de los «nuevos contenidos» que se incorporan a partir del golpe militar, se menciona a la «Soberanía territorial: conflictos de límites». Se incluyen como contenidos a desarrollar, temas de geopolítica que se vinculan y expresan la política oficial en esa materia. Entre las problemáticas comprendidas en este punto, se destacan:

- La extensión de las fronteras argentinas.
- Aspectos de los problemas fronterizos.
- El idioma nacional en zonas de frontera.
- Solución de conflictos por arbitraje.
- La cuestión del canal del Beagle.
- Cuestiones claves en la geopolítica argentina (K. R. 3, pp. 292-302)

Comparando los temas de geopolítica que se incluyen en el manual de Ángela Luchenio, señalamos la anexión de temas vinculados estrechamente con la defensa territorial (pp 135-152), y especialmente el ríspido tema «Malvinas»:

- Soberanía territorial: conflicto de límites.
- Cuestiones claves en la geopolítica argentina.
- La recuperación de las islas Malvinas.
- El robustecimiento de las fronteras
- El aprovechamiento de los grandes ríos de la cuenca del Plata.
- La defensa de nuestro mar patrimonial.
- La reivindicación del margen continental.
- Las cuestiones en el océano Atlántico Sur.
- El reconocimiento de la Antártida Argentina.

Se debe destacar que la publicación de este texto escolar se produjo en el mes de enero de 1982, previo a desatarse el conflicto bélico en las islas Malvinas, situación que es considerada con mayor detalle en los capítulos de Graciela Carbone y de Gonzalo de Amézola.

5. La pervivencia del discurso jurídico. Los manuales de civismo en Dictadura: Del *Manual de Derecho Constitucional* al *Compendio de Instrucción Cívica*

A continuación y a modo de ejemplo, presento dos textos de civismo que coexistieron en el ámbito de la escuela pública de la ciudad de Rosario,

con los textos procesistas anteriormente analizados y utilizados durante la Dictadura. Estos manuales de *Derecho Constitucional* fueron originariamente producidos a partir de la década del '50, y en sucesivas reimpresiones llegan aún a los años '80 sin sufrir modificaciones a las primeras ediciones ni en su retórica disciplinar ni en su diseño estilístico. Estos textos, con fuerte arraigo constitucionalista, sin dudas, reforzaban la lógica del discurso jurídico. En este sentido, entendemos que dichos libros asumían técnicas del ordenamiento jurídico-político, recogiendo las constituciones y las leyes reglamentarias o consecuentemente derivadas de los preceptos constitucionales. Además, incluían un conjunto de nociones sobre las cuales giraban los deberes y derechos de los ciudadanos.

En la propuesta editorial, estos manuales se destacan como objetos minuciosos de estudio y con una mayoritaria ausencia de la programación iconográfica que suele observarse, en cambio, en los manuales de civismo anteriormente estudiados. Asimismo se percibe en ellos una persistencia en los criterios de organización y secuenciación de los contenidos. En esta tónica se inscriben los manuales que analizaremos a continuación. Comienzo con el texto de Carlos Sánchez Viamonte, constitucionalista autor de *Instrucción Cívica* de la Editorial Kapelusz, Buenos Aires, publicado en primera edición en 1956³⁰. Este libro estaba destinado a alumnos de 3er. año de las escuelas de comercio y 5to. año del bachillerato. Aclaro que este autor se había desempeñado como profesor titular de Derecho Constitucional en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de La Plata. Había ocupado cargos políticos de distinto tenor, tales como convencional constituyente de la provincia de Buenos Aires, diputado provincial y nacional.

Los editores del texto, en las palabras preliminares dirigidas a los profesores y a los estudiantes, se ocupan de explicar que este manual es el producto resumido del *Manual de Derecho Constitucional*, publicado por Sánchez Viamonte en 1944, agregando que «ha sido resumido actualizándolo y adaptándolo mejor a las necesidades de la enseñanza media» (S.V, C, 1980, p. VII). En la *Advertencia de la quinta edición* efectuada por su autor, él mismo se encarga de dejar aclarados algunos puntos centrales. Por ejemplo, que «esta obra es el fruto de cuarenta y cinco años de estudio y experiencia docente» «...concebida y realizada con la más rigurosa técnica jurídico-institucional...» (S.V.C., 1980:IX). Además, destaca –y es el único autor de

³⁰ Este texto fue publicado por primera vez en mayo de 1956. La quinta edición se efectuó en setiembre de 1961. El ejemplar con el que se ha trabajado corresponde a la 18ª tirada de la quinta edición, efectuada en el mes de noviembre de 1980.

todo el corpus que así lo explicita—, que se incluyen en el manual «temas que reputamos importantes o indispensables y que no figuran expresamente en el programa» (S.V.C, 1980, p. IX), por ejemplo, el derecho municipal, el sistema establecido para la reforma de la Constitución, entre otros.

Sin duda, la arquitectura didáctica de la obra muestra similitudes con los manuales universitarios de derecho constitucional: sus temas, la distribución de los mismos, el vocabulario técnico utilizado dan una muestra clara de la adaptación del manual universitario a las necesidades de la enseñanza media. Sus contenidos incluyen la totalidad de treinta (30) capítulos, número altamente mayor en comparación con el resto de los manuales de Instrucción Cívica y que está de acuerdo con la distribución de contenidos de los manuales universitarios. Un análisis de contenido (Krippendorf, 1990), arroja las siguientes notas. El manual comienza con un capítulo dedicado a *La democracia* en el que se incluye su conceptualización, el concepto de soberanía, los principios de la república democrática, la virtud pública y la acción e influencia de los grandes ciudadanos. A continuación, se incluyen dos capítulos con contenidos específicamente historiográficos: *Antecedentes históricos coloniales* y *Antecedentes históricos argentinos*. El resto de los capítulos abordan:

- Nociones generales, pueblo, Nación, Estado, etc.
- El Preámbulo de la Constitución
- Declaraciones, derechos y garantías (1ra. Parte)
- Declaraciones, derechos y garantías (2da. Parte)
- Declaraciones, derechos y garantías (3ra. Parte)
- Caracteres del gobierno argentino
- Estado e Iglesia, economía y finanzas
- El sufragio
- La Capital de la república. Denominaciones oficiales de la República Argentina.
- Libertad e igualdad
- La propiedad
- Seguridad
- Enrolamiento y servicio militar
- Garantías, el «Hábeas Corpus»
- El estado de sitio
- Supremacía de la Constitución, de las leyes y de los tratados internacionales.
- Reforma de la Constitución
- Prensa
- Poder Legislativo
- Atribuciones del Congreso
- El juicio político

Privilegios Parlamentarios
 Formación y sanción de las leyes
 El Poder Ejecutivo
 Atribuciones del Poder Ejecutivo
 Acefalía del Poder Ejecutivo
 Poder Judicial
 Gobiernos de Provincia
 Régimen municipal
 Texto de la Constitución argentina

Cada uno de los capítulos se desarrolla en su totalidad y no se incluyen lecturas complementarias ni ejercitaciones. Al finalizar el libro se incluye documentación referida a la Constitución Argentina (S.V.C, 1980, pp. 313-341). Este texto fue utilizado ampliamente en varias escuelas comerciales de la ciudad de Rosario, según el testimonio de docentes del área³¹. Su criterio fundamentalmente jurídico-institucional le permitió pervivir más allá de los años de sus primeras ediciones, y llegar –con comodidad– hasta los años de la Dictadura inclusive. Las nociones generales y lexicográficas que posibilitaban una corrección técnica en términos cívicos, lo convirtieron en una herramienta elegida por numerosos docentes. Escrito claramente y con rigurosidad, aportaba las informaciones necesarias para la instrucción cívica, según nos lo refieren los docentes entrevistados. Esta circunstancia hizo que el manual fuera consultado y utilizado no sólo en el ámbito de las escuelas de comercio y bachillerato, quienes eran los destinatarios primigenios del libro, sino en las distintas modalidades y niveles educativos.

Otro manual de civismo en el que se observa la presencia del discurso jurídico, es el de autoría de José María Saénz Valiente, *Curso de Instrucción Cívica*, publicado por la Editorial Estrada y Cía., S.A, Buenos Aires, en 1979. ¿Por qué se ha de indagar en este texto? Varios motivos nos inducen a recurrir a este objeto empírico. En principio, mencionamos que la primera edición de este manual, registrado en la Dirección Nacional del Derecho de Autor (ley 11.723) fue realizada en 1957 y dos años después fallece su autor. Además, hemos ubicado en la Biblioteca Pública Municipal «Gral. San Martín» de la ciudad de Rosario, un ejemplar correspondiente a la séptima edición fechada 14 de octubre de 1959. De esta manera, se pueden efectuar algunas comparaciones entre ambas ediciones y practicar ciertas inferencias. Si bien no consta en las contratapas de las dos ediciones del libro cuántos ejemplares correspondieron a las distintas ediciones, constatamos que este

³¹ Entrevistas realizadas a G.C.R; M.I.

texto tuvo amplia difusión en las escuelas. En segundo término, este libro nos resulta interesante de examinar, ya que el mismo ofrece algunas notas peculiares, que lo ubican en un registro democrático pese a ser publicado en 1979. En la edición de 1959, sus tapas blandas de 17.5 x 23.5cm, a dos colores (marrón y beige) no cuenta con ninguna imagen en su interior. Tiene una totalidad de 282 páginas y concluye con un Apéndice que incluye extractos de la Constitución Argentina, reformas de la Convención Nacional del 3 de setiembre de 1897 y del 30 de agosto de 1957.

En la edición de 1979, exteriormente sus dimensiones indican una medida de 17.5 x 23.5cm, similar a la edición del '57, de tapas blancas a sólo dos colores (blanco y negro), con limitado número de imágenes en su interior. Este libro, de 290 (doscientos noventa) páginas, incorpora un *Apéndice* que contiene la proclama del Gobierno Provisional de la Nación del 27 de abril de 1956, el texto de la Constitución Argentina de 1853 y las sucesivas reformas de la Constitución Argentina de 1860, 1866, 1898 y 1957.

En el *Prefacio de los editores*, se anuncia que «esta edición ha sido revisada y corregida de acuerdo con las últimas modificaciones introducidas en las leyes y códigos nacionales». Se especifica que la presentación gráfica del manual ha sido cuidadosamente preparada, «... conservando su unidad orgánica a pesar de las alteraciones efectuadas en el texto, tarea llevada a cabo por el hijo del autor: José María Sáenz Valiente» (S.V.J. (h), 1979: Prefacio, IX) Además, los editores, al publicar el texto rinden un homenaje a la memoria del autor «ejemplo de virtud republicana y celoso defensor del orden constitucional», según reza la leyenda inscrita en su tumba al cumplirse el vigésimo aniversario de su desaparición, en el acto recordatorio llevado a cabo por el Colegio de Abogados de la Ciudad de Buenos Aires.

Son muy pocas las imágenes insertas en el texto y de carácter histórico documental. Así, se reproduce un facsímil de la portada de la «Constitución de las provincias Unidas en Sud América» (S.V.J, 1979, p. 32), de 1819 y páginas adelante (S.V.J, 1979, p. 35) se incorpora un facsímil de la portada de la «Constitución de la República Argentina», de 1826. También se reproduce la primera página de la Constitución Nacional, del manuscrito original de 1853, en el cual se observa el Preámbulo de la Constitución (S.V.J., 1979:69). Más adelante, se insertará un pequeño fragmento del voto de Saavedra en el cabildo del 22 de mayo de 1810, en el que declara que «el pueblo es el que confiere la autoridad o mando» y que obtuvo la mayoría de los sufragios. «Saavedra expresó, así, la fórmula política y jurídica de la Revolución», dirá debajo del facsímil (S.V.J., 1979, p. 98). En el capítulo decimonoveno

se reproduce la portada de la primera Constitución de la provincia de Córdoba del año 1821, en una edición de 1832 realizada en la imprenta de la Universidad de Córdoba (S.V.J., 1979, p. 241). Finalmente, se transcribe un mensaje del presidente Avellaneda que fuera comunicado al Congreso por el cual informa la promulgación de la ley que federaliza la ciudad de Buenos Aires, etapa final que concluye el período de Organización Nacional en la República Argentina (S.V.J., 1979, pp. 183, 187). Sólo dos fotografías correspondientes a diplomas que acreditan los cargos de diputados y senadores nacionales, se muestran en el texto (S.V.J., 1979, p. 181). También se anexa una imagen del plano del recinto de la Cámara de Diputados que es utilizada en las asambleas legislativas con ciento cincuenta y ocho bancas destinadas a los diputados y treinta bancas para los senadores nacionales. (S.V.J., 1979, p. 181).

El texto consta de 20 capítulos que sustentan una lectura democrática de la Instrucción Cívica argentina. Ambas ediciones, la de 1959 y la de 1979, conservan la misma unidad orgánica, la misma distribución de los temas³² y contenidos. Se exponen los antecedentes históricos y doctrinarios de la Constitución Nacional con claridad didáctica, así como el resto de los contenidos.

Otro manual en el que se observa la pervivencia del discurso jurídico y de difusión en las escuelas rosarinas, es el de Carlos Alfredo Herrera, *Instrucción Cívica*, Editorial Troquel, Buenos Aires, 20ª edición, 1980, publicado por primera vez en 1959. Este texto, de pequeño formato: 15 x 20,50 cm, en tapa blanda a dos colores (verde y negra), tiene un interior de 348 páginas en blanco y negro, desprovisto de imágenes. Su autor, según se aprecia en la contratapa inicial, se desempeñó como Profesor de *Derecho Constitucional* en la Escuela Superior de Policía de la provincia de Buenos Aires y de *Instrucción Cívica* en la Escuela Nacional «Dardo Rocha», de la ciudad de La Plata, en la misma provincia. Este texto estaba destinado a alumnos de 3er. Año de las Escuelas de Comercio, 1er. Año del Ciclo Superior del Magisterio y 5to. Año del Bachillerato. En el mismo no consta la cantidad de ejemplares publicados ni su correspondiente I.S.B.N. El *Prólogo*, escrito en la primera edición y que se repite hasta la edición de 1980, fue escrito por el Dr. Amílcar A. Mercader, Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. El prologuista define la asignatura como «... el conjunto de nociones sobre las cuales giran los derechos y deberes

³² Véase el *Índice General* completo de la edición de 1959 (pp. V-VII).

del habitante, del ciudadano y de los funcionarios...» (H.C, 1980, p. 5). Luego agregará:

La Instrucción Cívica ha sido incluida en los planes de estudio no sólo a título de propedeútica de la ciudadanía, puesto que sus fines son aún más amplios, ya que al comprender al hombre como habitante, en toda la dimensión de su calidad humana, se dirigen a ilustrarlo y a prevenirlo sobre las relaciones y compromisos que le están impuestos en su carácter de individuo que vive dentro de un grupo socialmente organizado (pp. 5-6).

Esta caracterización de la Instrucción Cívica como propedeútica a la formación de los ciudadanos, conlleva una necesaria incorporación de contenidos que apuntan a desarrollar nociones sobre las cuales giran los deberes y derechos de los ciudadanos y las leyes que los rigen. En este sentido, los contenidos generales se describen en el *Índice* al final del libro:

Cap. 1	Nociones generales: derecho, la ley, códigos, pueblo, Nación, Estado	pp. 9-19
Cap. 2	Formas de gobierno	pp. 21-39
Cap. 3	La Constitución: ley Suprema	pp. 41-53
Cap. 4	Antecedentes constitucionales	pp. 55-71
Cap. 5	La Revolución de Mayo	pp. 73-88
Cap. 6	La Independencia	pp. 89-113
Cap. 7	El preámbulo de la Constitución	pp. 115-135
Cap. 8	Los derechos civiles	pp. 137-166
Cap. 9	La igualdad ante la ley	pp. 168-178
Cap. 10	El hábeas corpus	pp. 181-196
Cap. 11	El gobierno federal	pp. 197-210
Cap. 12	El Poder Legislativo	pp. 211-258
Cap. 13	El Poder Ejecutivo	pp. 259-286
Cap. 14	El Poder Judicial	pp. 287-305

Entre las páginas 306 y 343 se incluye un *Apéndice* documental que abarca el Preámbulo de la Constitución de la Nación Argentina y fragmentos de la Primera y Segunda Parte de la Constitución.

En líneas generales, infiero que este manual está dirigido a sistematizar, ordenar y relacionar entre sí el conjunto de datos que aporta. Ambos manuales fueron publicados por editoriales como Kapelusz y Estrada, editoriales que también editaron textos con rasgos claramente procesistas, como fue señalado en los párrafos precedentes, lo que nos llevaría a futuras hipótesis sobre el rol ideológico de las editoriales, en cuanto a la mixtura de políticas editoriales sostenidas, entonces, por algunas casas editoras.

6. Consideraciones finales

Coincido con Apple (1989) acerca de que en la mayor parte de los casos, el currículum no se define a través de cursos o programas, sino a través de los libros elegidos por los docentes. En este sentido, advierto que estos artefactos culturales limitan o amplían los límites del currículum prescripto. Este capítulo, ha considerado a los textos de civismo como documentos primordiales que informan parte de los discursos pedagógicos en circulación; así como también pretenden erigirse en instrumentos de socialización e intervenir en la consolidación de ideologías. En este sentido, he presentado rasgos y señales que permiten comprobar la conformación de los manuales de civismo con rasgos procesistas vigentes durante los años de la Dictadura. Insisto en que denomino de ese modo, a aquellos textos escolares que, enmarcados en el género manual, no sólo reprodujeron los contenidos administrados por el currículum oficial, sino que además, reforzaron con criterios moralizantes y adoctrinadores, la lógica, la retórica y la ideología procesistas.

Si bien este capítulo ha tendido a intensificar el análisis sobre los textos escolares con rasgos procesistas que circularon durante la Dictadura, no he excluido la consideración de otros manuales de civismo comprometidos con la pervivencia del discurso jurídico, manuales que tuvieron un circuito de adhesión y fueron utilizados por numerosos docentes durante aquellos años.

En líneas generales, afirmo que en los manuales de formación moral y cívica estudiados se da una ideologización muy acentuada en cuanto a la exaltación de la retórica del régimen: religiosidad, cristianización de la sociedad, disciplinamiento social, patriotismo = nacionalismo, subordinación del discurso científico al discurso religioso; entre los aspectos sobresalientes. Asimismo, resulta indispensable no perder de vista los dispositivos de censura ideológica, y fundamentalmente de censura bibliográfica, que acompañaron todos los niveles del sistema educativo durante el régimen de facto y que impactaron en los manuales a través de sus mecanismos de recomendaciones, aprobaciones, prohibiciones y circulación efectiva.

En todo caso, si se sintetizan las observaciones y reflexiones efectuadas con relación al corpus investigado, sostengo que los *manuales escolares de civismo con rasgos procesistas* presentan algunas cualidades constantes, a saber; que si bien varían en su intensidad y en su presencia –tácita o explícita, según los autores-, pueden condensarse en:

- La explicitación desde los paratextos (portadas, prólogos, introducciones, índices, estrategias gráficas) de los manuales, de una cierta tolerancia y aprobación de la política educativa militarizada.
- La concordancia ideológica con los diseños curriculares al responder «fielmente al programa oficial en su letra y en su espíritu».
- La inclusión de documentos (leyes, decretos, resoluciones) emanados por el régimen de facto como contenidos curriculares a ser estudiados en las escuelas.
- La anexión de publicidades oficiales en algunos textos³³ escolares.
- La negación, ocultamiento, silenciamiento: «el tapadismo» de la realidad social del país en materia cívica y política. Se presenta una realidad ajena a la situación por la que estaba atravesando Argentina, describiéndose una sociedad que no expresa las condiciones reales de la época.
- La incorporación de ejemplos conducentes a oficiar como agentes de educación modélica.
- La preponderancia de un orden explicativo-causal que presenta la narración de los acontecimientos según un orden natural y un sentido unidireccional y determinista.
- Los textos investigados reflejan y refuerzan con diferentes intensidades, las orientaciones del pensamiento social del régimen en dos ejes centrales: Doctrina Social de la Iglesia y Doctrina de la Seguridad Nacional.

Quedan por indagar los posibles rasgos procesistas en diferentes géneros textuales y en otros campos disciplinarios, por ejemplo, manuales de geografía, lengua, filosofía, tanto en el nivel nacional como en los ámbitos provinciales. Simplemente, he procurado dar visibilidad a ciertas estrategias ideológicas de legitimación y deslegitimación que como núcleos significativos, impulsan consensos, adhesiones a universos valorativos, y, en suma, traducen los conocimientos legítimos en las escuelas (Apple, 1989). En este sentido, asevero que una lectura de los textos con rasgos procesistas desde lo político-ideológico nos permite constatar reiteradamente la posición teológico/política integrista reforzando la idea del «Estado católico» y las explícitas referencias y reminiscencias de un pasado feudal. El reforzamiento

³³ Por caso, mencionamos las imágenes de «Su Casa: Escuela N° 1», Campaña publicitaria encarada por el régimen militar y concretada por el Consejo Publicitario Argentino, cuya reproducción puede verificarse en el manual de Ángela Luchenio *Kapelusz 1* (1981).

y reivindicación de las ideologías tradicionalistas conservadoras; así como también la estigmatización y deslegitimación de las conciencias disidentes (calificadas como fuerzas disolventes, anarquismo, materialismo, comunismo internacional, etc.) tienen presencia en los manuales procesistas. La enseñanza y formación religiosa encubiertas (como se verá en el capítulo siguiente) que no se atreven a dejar huellas documentales normativas pero que incorporan elementos religiosos en bibliografía y contenidos, constituyen indicadores inobjetables.

Desde lo social, la ideología de la domesticidad visible en los libros procesistas se concreta en relaciones asimétricas y estereotipadas, así como en prejuicios sexistas que pueden constatarse en múltiples textos y que no han sido objeto analítico de este capítulo.

Con relación al aspecto eminentemente pedagógico, se verifica en estos manuales de civismo la no-estimulación de la facultad crítica hacia los destinatarios de los manuales, observándose que el desarrollo de los contenidos se realiza desde una perspectiva que no fomenta la indagación crítica, sino que asume una posición reproductora de las informaciones que se dan como relevantes.

Por otra parte, estos textos de civismo, mediatizados por el sesgo subjetivo autoral, además de oficiar como instrumentos pedagógicos, operaron como instrumentos políticos, ya que aspiraron a legitimizar—abierta o veladamente—el poder de facto, y a ser transmisores de ciertos principios ideológicos procesistas y de valores de diversa índole; valores referidos al sentido de Nación acuñada en conceptos pretéritos, magnificando acontecimientos considerados como vitales, resaltando figuras modelo-paradigmáticas y enfatizando las virtudes cívicas asociadas con los valores morales cristianos. Un civismo que abarcó conceptos provenientes de la historia, la geografía, la geopolítica, exaltando a la «familia patriarcal» como modelo socio-moral. En suma, una asignatura que desdibujó los límites disciplinares específicos para avanzar en fusiones reduccionistas y simplificadoras de la historia, la geografía, el derecho, la economía, la ciencia política y la ética.

Finalmente, los manuales de civismo con rasgos procesistas, nos retrotraen e instalan en la dimensión ideológica y política de la enseñanza del civismo. Nos brindan elementos iluminadores para comprender las articulaciones, tensiones y diferentes posturas con relación a los alcances y límites del civismo escolar y *qué* enseñar en las escuelas cuando nos remitimos a la «educación cívica».

Si bien los textos no revisten el poder omnímodo de determinar lo que ocurre en las aulas, ni las interacciones que en torno a ellos son establecidas; sí es factible explorarlos en busca de los indicadores del entretrejado disciplinar e ideológico-político que los sostiene. Entretrejado que muestra de qué manera el contexto político orienta, conforma y pone en circulación la representación sociohistórica del código disciplinar de civismo en clave escolar.

7. Fuentes documentales

Consejo Federal de Cultura y Educación, III Asamblea Extraordinaria, Líneas de Integración de la Política Educativa Nacional, 10 de mayo de 1976, Ministerio de Cultura y Educación, Serie legislación Educativa Nº 11, CendiE, Buenos Aires, Argentina, 1976.

Ministerio de Cultura y Educación, Formación Cívica, Decreto Nº 1.259/76; Resolución Ministerial Nº 610/76, Nueva Serie Divulgación Nº 12, Formación Cívica!, CendiE, Buenos Aires, Argentina, 1976.

Ministerio de Cultura y Educación, Formación Cívica. Finalidad. Exposición del Ministro R. P. Bruera, Nueva Serie Divulgación Nº 13, CendiE, Buenos Aires, Argentina, 9 de setiembre de 1976.

Consejo Federal de Cultura y Educación, VII Asamblea Extraordinaria. Recomendación Nº 7, Contenidos Mínimos del Ciclo Básico, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, CendiE, Serie Legislación Educativa Nº 17, Buenos Aires, 18 y 19 de diciembre de 1978, Argentina.

Boletines del Centro Provincial de Documentación e Información Educativa del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, Argentina. Boletines del Nº 1 al Nº 10. Año 1980, de marzo a diciembre. Boletines del Nº 1 al Nº 10. Año 1981, de marzo a diciembre.

Boletines del Nº 1 al Nº 10. Año 1982, de marzo a diciembre.

Boletines del Nº 1 al Nº 10. Año 1983, de febrero a noviembre.

8. Manuales citados en este capítulo³⁴

Formación Moral y Cívica 1. Barisani, B. Editorial Estrada, 1979, 1ª edic.

Formación Moral y Cívica 1. Barisani, B. Editorial Estrada, 1980.

³⁴ Se indica el título del texto manual, autor/a (Alfabéticamente), Editorial, Fecha de edición, Nro. de edición.

- Formación Moral y Cívica 2.* Barisani, B. Editorial Estrada, 1979,1ª.
- Formación Moral y Cívica 2.* Barisani, B. Editorial Estrada, 1980.
- Formación Moral y Cívica 2.* Barisani, B. Editorial Estrada 1981.
- Formación Moral y Cívica 3.* Belaúnde, C. y Belaúnde, M. Editorial Claretiana, 1982, S/d
- Educación Democrática 1.* Delfino, J.R., González, V; Tejerina, S. Editorial Losada, 1959, 1ra.
- Educación Democrática 1.* Delfino, J.R., Gómez, J.C, Gómez, O; González, V; Tejerina, S. Editorial Losada, 1966.
- Instrucción Cívica,* Delfino, J.R. Editorial Losada, 1966, 2da.
- Educación Democrática 1.* Fernández, B. Editorial Estrada, 1958, 1ra.
- Educación Democrática 2.* Fernández, B. Editorial Estrada, 1969,7ª.
- Formación Cívica 1.* Ciclo Básico, García, C. y García. A. Editorial Sainte Claire, 1977.
- Formación Cívica 2.* Ciclo Básico, García, C. y García A. Editorial Sainte Claire, 1977.
- Formación Cívica 2.* García, C. y García, A. Editorial Sainte Claire, 1978.
- Formación Cívica 3.* García, C. y García, A. Editorial Sainte Claire, 1977.
- Formación Moral y Cívica I.* García, C. y García, A. Editorial Sainte Claire, 1982.
- Formación Moral y Cívica II.* García, C. y García, A. Editorial Sainte Claire, 1980.
- Formación Moral y Cívica III.* García, C. y García, A. Editorial Sainte Claire, 1982.
- Instrucción Cívica.* Herrera. Editorial Troquel, 1980, 20º.
- Formación Cívica 1.* Kechichián, R.N. Editorial Stella, 1976, 1º.
- Formación Cívica 1.* Kechichián, R. N. Editorial Stella, 1977, 1º.
- Formación Cívica 2.* Kechichián, R. N. Editorial Stella, 1977,1º.
- Formación Cívica 1.* Kechichián, R. N. Editorial Stella, 1978, 2º.
- Formación Moral y Cívica 1.* Kechichián, R. N. Editorial Stella, 1981,1º y 5º.
- Formación Moral y Cívica 3.* Kechichián, R. N. Editorial Stella, 1981.

- Formación Moral y Cívica 3.* Kechichián, Roberto N. Editorial Stella, 1981.
- Educación Cívica I.* Kechichián, R. N. Editorial Braga S.A, 1984,1º.
- Educación Cívica II.* Kechichián, R. N. Editorial Braga S.A, 1984,1º.
- Formación Moral y Cívica 1.* Luchenio, Á.E. Editorial Kapelusz, 1979, 2º.
- Formación Moral y Cívica 1.* Luchenio, Á. E. Editorial Kapelusz, 1982, 2ª.
- Formación Moral y Cívica 2.* Luchenio, Á. Editorial Kapelusz, 1980,1º.
- Formación Moral y Cívica 3.* Luchenio, Á. E. Editorial Kapelusz, 1981, 2º.
- Educación Cívica 1.* Luchenio, Á. E. Editorial Kapelusz, 1984.
- Educación Cívica 2.* Luchenio, Á.E. Editorial Kapelusz, 1984,1º.
- Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA).* Mignone, Emilio. Editorial Coliseo, 1975.
- Instrucción Cívica.* Sáenz Valiente. Editorial Estrada, 1979.
- Instrucción Cívica.* Sánchez Viamonte, C. Editorial Kapelusz, 1ra edic. 1956; 18º, 1980.

9. Referencias

- Acuña, C., & Smulovitz, C. (1996). Ajustando las fuerzas Armadas a la democracia: éxitos, fracasos y ambigüedades de las experiencias en el Cono Sur. In E. Jelin & E. Herschberg (Eds.), *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina* (pp. 25-52). Venezuela: Nueva Sociedad.
- Adorno, Th. et. al. (1965). *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Proyección.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Aparici, R., García Mantilla, A., & Valdivia, S. (1997). *La imagen*. Madrid: UNED.
- Apple, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

- Arnoux, E. et al. (1998). *Talleres de Lectura y Escritura. Textos y Actividades*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. Londres: Sage.
- Bonazzi Apple, M., & Eco, U. (1975). *Las verdades que mienten. Un análisis de la ideología represiva de los textos para niños*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Madrid: Pomares-Corredor.
- Cuesta Fernández, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España: entre reformas, ilusiones y rupturas*. Madrid: Akal.
- Chartier, A. M., & Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Choppin, A. (1998). Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica. In J. Pérez Siller & V. Radkau (Eds.), *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia* (pp. 169-124). Puebla-Braunschweig: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, Puebla y El Colegio de San Luis, México; Instituto Georg-Eckert, Braunschweig, Alemania.
- Delgado, B. (1994). Los libros de texto como fuente para la historia de la educación. *Vela Mayor*, 1(3), pp. 353-358.
- Dijk, Th., V. (1995). *La palabra hablada*. México: UNAM.
- Dijk, Th., V. (1998). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Escolano Benito, A. (1998). Textos e iconografía. Viejas y nuevas imágenes. In A. Escolano Benito (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 125-148). 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 (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 439-448). Madrid: UNED.
- Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella, Editorial Tesis.
- Fairclough, N. (1985). Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, (9), pp. 739-762.
- Fairclough, N. (1994). *Language and power*. New York: Longman Group.

- Finocchio, S. (1989). Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física. *Propuesta Educativa*, (1), pp. 56-58.
- Floria, C. (1998). *Pasiones nacionalistas*. Buenos Aires: FCE.
- Francastel, P. (1988). *La realidad figurativa*. Madrid: Paidós.
- García Carrasco, J. (1985). Ideología y discurso pedagógico. In J. L. Castillejo et. al. (Eds.), *Condicionamientos socio-políticos de la educación* (pp. 55-69). Madrid: CEAC.
- García Giménez, J. (1995). *La imagen narrativa*. Madrid: Paraninfo.
- Godoy, C. (1999). *Aprendizaje plural o ¿los gritos del silencio?* Rosario: Laborde Editora.
- Godoy, C., & Broda, V. (2018). El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura. In C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas* (pp. 29-65). Salamanca: FahrenHouse.
- Hèbrad, A. M., & Chartier, R. (1994). *Discursos obre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Kauffman A. M., & Rodríguez, E. (1993). *Las escuelas y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufmann, C. (1997). De libertades arrebatadas. El discurso pedagógico en la Argentina del Proceso. *Propuesta Educativa*, (16), pp. 61-70.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perenialismo en Argentina (1976-1982)*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Kaufmann, C. (1999). 'La familia argentina'. Las significaciones instituidas en los manuales de Formación Moral y Cívica. In C. Kaufmann & D. Doval, *Paternalismos pedagógicos* (pp. 111-126). Rosario: Laborde.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (2007). *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura*. Rosario: Laborde.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Salamanca: FahrenHouse.
- Kaufmann, C. (2002). Memoria de las urbanidades durante la Dictadura. In C. Godoy (Dir.), *Historiografía y memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. Salamanca: FahrenHouse.

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Madrid: Paidós.
- Latapí, P. (1985). *Política educativa y valores nacionales*. México: Nueva Imagen.
- Martín Rojo, L., & Whitakker, R. (Eds.). (1998). *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife.
- Morodo, R. (1985). *Los orígenes ideológicos del franquismo: Acción Española*. Madrid: Alianza Universidad.
- Ocerín, R. C. (1978). La formación moral y la escuela. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 4(15), pp. 57-68.
- Paradiso, J. C. (1997). Fundamentos y aplicaciones de los diagramas en el aprendizaje. *Revista del IRICE*, 11, pp. 79-98.
- Privitellio, L. De, Quintero Palacio, S., & Romero, L. A. (2001). La identidad nacional en los manuales de historia y civismo entre 1960 y la reforma educativa. In M. Rodríguez & P. Dobaño Fernández (Comps.). *Los libros de texto como objeto de estudio* (pp. 33-54). Buenos Aires: La Colmena.
- Postay, V. (2003). *Los saberes para educar al soberano (1976-1989). Rupturas y continuidades en los contenidos curriculares de civismo de las escuelas secundarias, entre el Proceso y la transición democrática*. (Tesis de Maestría en Investigación Educativa). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Postay, V. (2004). *Los saberes para educar al soberano (1976-1989). Los libros de texto de civismo en las escuelas secundarias, entre el Proceso y la transición democrática*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Puelles Benítez, M. (1998). La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática. In A. Escolano Benito (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 49-72). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Roca, G. (1984). *Las dictaduras militares en el cono sur*. Buenos Aires: El Cid Editor.
- Romero, L. A. (Coord.). (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tozzi, Cnel. Pascual C. (1988). Guerra contra la subversión. *Revista Militar*, (720), pp. 31-40.
- Gral. de División (R) D. Osiris G. Villegas (1989). «La llamada doctrina de Seguridad Nacional». *Revista Militar*, (721), pp. 22-2.

Zanatta, L. (1996). *Del estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo 1930-1943*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 5

LA ENSEÑANZA ENCUBIERTA DE LA RELIGIÓN: LA «FORMACIÓN MORAL Y CÍVICA»

Carolina Kaufmann, Delfina Doval

1. Introducción

En este capítulo¹ nos centraremos en algunos textos escolares² de *Formación Cívica* (ver Anexo) que tuvieron amplia difusión en las escuelas

¹ Una versión previa de este capítulo, fue publicada en Kaufmann & Doval (1999).

² Entendemos los textos escolares en tanto materiales producidos intencionalmente para ser empleados en forma sistemática por los alumnos y los docentes. Necesariamente se relacionan con las políticas educacionales del nivel correspondiente, con las normas curriculares que las traducen y los enfoques pedagógicos que las sustentan (Véase Kaufman & Rodríguez, 1993). Pueden constituirse en recursos didácticos facilitadores de aprendizajes, acordes con los contenidos pautados a través de los programas de las asignaturas. Tanto por su organización como por sus finalidades, éstos indistintamente denominados (en Argentina) libros de texto/ manuales/textos escolares/libros de áreas y/o textos pedagógicos; además de recursos didácticos se constituyen en vehículos del discurso sociopedagógico, y en consecuencia de ideas, opiniones personales de quienes los producen y transmisores de determinados saberes e informaciones. Realizan así una función pedagógica e informativa no excluyentes. En tanto son considerados como manuales, «compendian lo más sustancial de la materia» (Diccionario de la Real Academia Española, Tomo II). Cuentan con elementos fijos del texto (enunciados, fotografías, imágenes)

secundarias argentinas durante la última dictadura cívico militar. El análisis de las propuestas editoriales se realiza sobre aquellos textos que fueron aprobados y recomendados y cuya efectiva utilización escolar ha sido constatada³. Se estima que dicho análisis posibilitará reafirmar la hipótesis que hemos desarrollado con anterioridad (Kaufmann C., & Doval, 1997): a través de la resacralización de la enseñanza en el ámbito de las escuelas no confesionales se pretendió cohesionar a los sujetos en torno a valores universales y perennes, propios de sociedades occidentales y cristianas (religión, fe, trascendencia, valores religiosos). Las políticas educativas impulsadas desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, apuntaban a la búsqueda de la «remoralización» del país.

En *Una Pedagogía de la renuncia* (Kaufmann & Doval, 1997), reflexionamos sobre algunas de las implicaciones del Personalismo autoritario durante la Dictadura. Señalábamos que, durante el régimen la articulación de las posiciones tradicionales de la Iglesia Católica, de diferentes sectores de las fuerzas armadas y del neoliberalismo en lo económico, impregnaron las relaciones sociales generadas en el conjunto de la sociedad argentina. La educación sufría en paralelo un proceso de resacralización y de militarización, manifestándose una marcada hegemonía de los sectores privados amparados por el papel subsidiario que el Estado nacional pasó a desempeñar con relación a una de sus principales obligaciones sociales. La conceptualización de «nación amenazada», la de «ser nacional en jaque», la pretendida crisis de valores, permitió a la Iglesia Católica desplegar y recrudecer los tonos ideológicos que en torno a la moralización dogmática acompañaron al régimen militar.

Los ideólogos del ámbito educativo vieron en el *personalismo educativo perennialista*, la poción factible de ofrecer a los docentes, «custodios de nuestra soberanía nacional», para formar generaciones que pudiesen enfrentar a aquellos que no respetaban nuestro «estilo de vida basado en valores tradicionales e inmutables».

En las escuelas se imprimió la justificación a estas argumentaciones a través de la represión, la discriminación y el disciplinamiento. Así como también, a través de la difusión velada de contenidos religiosos encubiertos

y ciertos ejercicios o actividades que ocupan una localización peculiar según las distintas propuestas editoriales.

³ Datos provenientes de entrevistas a docentes de la asignatura durante el período, así como también la verificación de su presencia en diversas bibliotecas escolares.

en los programas de precisas asignaturas de enseñanza tal el caso de *Formación Cívica*.

La invocación a «la» fe en las instituciones escolares debía operar como elemento aglutinante y de cohesión de los sujetos a través de la exaltación de los valores religiosos «compartidos» por un país que «se pensaba y se sentía como cristiano». En el marco de una concepción esencialista de la historia que privilegia la dimensión espiritual y oculta las dimensiones sociopolíticas, económicas, se afirmaba que:

Destacamos que la religión fue siempre factor de cohesión en las naciones. La historia demuestra que *la decadencia de las naciones coincide con el debilitamiento de sus vínculos religiosos*» (B.B. 1, p. 78, el subrayado pertenece al texto).

En el marco de una moral fuertemente ligada a la religión, se pretendió que con profunda convicción ideológica los educadores enseñasen a través de contenidos específicos los sentimientos de pertenencia a la Patria, «los valores trascendentes de un estilo y concepción de vida y la «pedagogía de los valores»⁴. Es por ello, que el énfasis en la formación docente y en los programas de la asignatura de *Formación Cívica*, se centró en el perfeccionamiento ético-espiritual. El «nuevo docente» debía ser un guía ejemplar de conducta moral y cívica:

La formación del carácter hacia el logro del bien común, con vocación de servicio, moral, austeridad firmeza y eficiencia es una tarea que corresponde a la familia y al Estado, a través del sistema educativo. Esta inmensa tarea no sería posible sin la participación de los agentes naturales de la educación: los maestros (*Boletín de Información Educativa*, N°16, p. 6).

Maestros que efectuando una opción ético-religiosa estuviesen dispuestos «...en esta hora de la verdad ...»⁵ a: «... trasuntar en la simbología de los gestos, nuestra vocación por restaurar situaciones históricas que han sido avasalladas en procesos definidos de subversión institucional...»⁶.

⁴ El análisis de los documentos disponibles nos permitió aseverar que en realidad la neutralidad de la tarea del docente era un propósito nodal. La neutralidad exigida lo era en relación a posicionamientos *ideológicos-doctrinarios*. Ciertamente que lo anterior puede sostenerse si se asume que no es ideológico efectuar una opción ético-religiosa en la concreción de discursos y prácticas educativas

⁵ Discurso del Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, CendiE, Año VI, N° 58, p. 1.

⁶ Discurso del Ministro de Educación y Cultura de la Nación, CendiE, Año VI, N° 60, pp. 6 y 16.

Por lo tanto en la difusión del ideario moralizador/educativo de la Dictadura, uno de los tópicos elegidos para el perfeccionamiento docente y la reestructuración de los contenidos de enseñanza fue la asignatura *Formación Cívica*. Los contenidos de esta asignatura posibilitarían a docentes y alumnos, el asumir en forma jerárquica la escala de valores propios de la Nación, aquellos valores constitutivos del «ser nacional». Ser nacional que obtenía su identidad de la reformulación que los sectores nacionalistas católicos intentaron lograr a partir de una presunta identidad nacional argentina desquiciada por la crisis. Se tornaba imprescindible restaurar los valores agredidos, rescatados como «los verdaderos valores de la patria» amparados en la moral cristiana tradicional. En consonancia con esta finalidad destaca el documento que explicita los fines de la asignatura *Formación Cívica*:

La relatividad histórica del hombre y su incapacidad para descubrir o intuir ciertos valores en determinados momentos de la historia no le hace perder la permanencia latente de estos valores. Hay momentos cruciales en la vida de los pueblos en los cuales los hombres deben disponerse al rescate de esos valores ocultos. Creo que los argentinos en estos momentos tenemos que optar y que definir determinados valores para conformar nuestra unidad como país y como nación. Y es éste el momento, entonces, de intensificar la acción de la escuela en esa explicación de los valores reales, existentes, pero tal vez ocultos en nuestra sociedad (*Boletín de Información Educativa*, Nº16, p. 16).

El control social y la homogeneización ideológica a la que se pretendía someter a alumnos y docentes se concreta en los contenidos escolares de esta materia de enseñanza. La manipulación que se efectuó de los contenidos de enseñanza, su transformación en contenidos sacralizados, manifiestan el autoritarismo dogmático que medió estas propuestas curriculares.

2. Formación Cívica—Formación Moral y Cívica

Esta asignatura fue implantada por Decreto Nº 1259 del 8 de julio de 1976 en reemplazo de *Estudio de la Realidad Social Argentina* (Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, 1976), asegurándose que:

... la efectivización de una pedagogía de los valores en el marco institucional de la escuela debe significar un desarrollo libre y creativo de conductas responsables que sin sectorizaciones ideológicas, aseguren la comprensión de los contenidos culturales tradicionales a fin de posibilitar un desarrollo armónico y dinámico para el proyecto futuro de la sociedad (p. 4).

En setiembre de 1976, el entonces Ministro de Educación y Cultura de la Nación, Ricardo Bruera, congregó a los directores de Institutos de Profesorado y a los jefes de sección de las áreas respectivas, para sostener que:

El tema que enfrentamos es ciertamente un tema básico para la educación nacional, aspectos formativos que nosotros queremos realizar como propósito fundamental de la escuela. Este tema, que si bien puede centralizarse como motivo de acción en estos momentos, a través de lo que denominamos Formación Cívica, de algún modo impone en lo global una porque en alguna medida define un aspecto sustancial de la política educativa, en tanto encuadra tarea para la totalidad de la escuela ... No se nos escapa que al referirnos a un asunto tan significativo como es el del desarrollo de los contenidos morales y de la formación cívica de nuestros alumnos, estamos tratando uno de los aspectos básicos de toda acción educativa.»⁷

La modificación de los contenidos en las escuelas medias del todo el territorio de la Nación Argentina, debía comenzar a implementarse a partir del 2º cuatrimestre del año lectivo de 1976, estableciéndose como finalidad de enseñanza:

El propósito de la asignatura consiste, por lo tanto, en **efectivizar una pedagogía de los valores** dentro del marco institucional de la escuela, que ayude a los adolescentes a traducir el deber del juicio moral en comportamientos que manifiesten su madurez (Bruera, 1976, p. 9) (las negritas pertenecen al original).

Luego, en julio de 1978 la materia cambia de nombre y pasa a denominarse *Formación Moral y Cívica*. Esta modificación fue acompañada por el cambio de algunos contenidos. Durante la *VII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación*, realizada en Buenos Aires del 18 al 19 de diciembre de 1978 y siendo Ministro de Cultura y Educación de la Nación Juan C. Llerena Amadeo se elaboró la *Recomendación N° 7* que establecía la modificación de los *Contenidos Mínimos para el Ciclo Básico* de diversas asignaturas, entre ellas *Formación Moral y Cívica*. Estos *Contenidos Mínimos* se prepararon sobre la base de los *Objetivos Pedagógicos del Nivel Medio* aprobados por la *IV Asamblea Extraordinaria de la Ciudad de La Plata* en su *Resolución N° 11 C.F.E.* Significativamente figura como primero de una serie que enumera veintidós objetivos aquel que enuncia que el alumno a

⁷ Formación Cívica. Finalidad. Exposición del Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Prof. Ricardo Bruera, *Nueva Serie Divulgación N° 13*, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, República Argentina, 1976, p. 3.

través de los contenidos básicos para el nivel medio asuma los valores ético-religiosos ordenadores de su personalidad (Consejo Federal de Educación, 1978, p. 11). La nueva modificación evidencia la profundización católico-conservadora que guiaba la gestión de Llerena Amadeo.

Posteriormente, se produce otra modificación significativa en la asignatura. Así, en la *VII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación* se aprueba la *Recomendación N° 19*: «1º- Que se intensifique durante 1979 en todas las jurisdicciones y niveles educativos, el conocimiento de los temas relacionados con la Soberanía Nacional» (*Consejo Federal de Cultura y Educación*, 1980, p. 66).

Se incluía, además, un núcleo de temas especiales de correlación entre las asignaturas de *Historia, Geografía y Formación Moral y Cívica*, que comprendía los siguientes contenidos:

La herencia territorial de España
Islas Malvinas y del Atlántico Sur
Presencia argentina en la Antártida. la ocupación argentina efectiva y permanente.
Canal Beagle
El Mar Argentino
La Cuenca del Plata
Zona y áreas de frontera
El problema demográfico (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1980, p. 159).

Sin duda, la selección remite a los inminentes problemas limítrofes planteados con Chile en particular durante el año 1978. Lo cual nos permite reafirmar que la propuesta educativa no fue en ningún momento ajena al proyecto integral de sociedad que la alianza militares/élite tecnocrática planificaron. Entonces, paradójicamente, el pueblo argentino enajenado de su soberanía debía reflexionar y discutir en las aulas la Soberanía Nacional.

Con posterioridad, las Resoluciones N° 48 (enero 1979), N° 254 (marzo 1979) y N° 323 (marzo 1980), normatizaron los cambios que se introdujeron en los contenidos de esta asignatura. Durante el año 1981 se produce una nueva modificación de los Programas de esta materia. Al respecto en el Prólogo de uno de los manuales se señala:

... se incorporan a los nuevos programas que entrarán en vigencia a partir de 1981 algunos conceptos que pretenden acentuar en el alumno su formación cívico-nacional y perfeccionar su desarrollo de actitudes ético-

religiosas que impliquen una capacidad de reacción personal frente a nuevas situaciones (García & García, 1981 a, p. 5).

Como puede observarse, aún dentro de la homogeneidad autoritaria del proyecto educativo, la asignatura sufrió los avatares que embistieron el área educativa e incluso la volvieron tormentosa e inestable. Sin embargo, a pesar de su inestabilidad, el signo perennialista fue el eje transversal que aunó las diferentes gestiones ministeriales. Eje que queda expuesto en la profundización rigurosa y progresiva de aquellos contenidos que debían favorecer la recreación de conductas ético-religiosas. Si pensamos estas actitudes ético-religiosas como contenidos actitudinales, éstos no dejaron de estar presentes, en mayor o menor medida, en los libros de la asignatura, entonces aprobados y recomendados. Por caso, uno de los objetivos establece que el alumno: «Acentúe su formación cívico-nacional y perfeccione el desarrollo de actitudes ético-religiosas que impliquen una capacidad de reacción personal ante nuevas situaciones» (Consejo Federal de Educación, 1980, p. 143).

Con relación a las innovaciones sustanciales efectuadas en la modificación de los contenidos señalamos las siguientes:

- Transformación de los núcleos básicos de la materia. Éstos eran: El hombre y su medio físico, El hombre y su medio social, El hombre y la organización de la vida política, El hombre, necesidades y actividades económicas, El hombre ideales de vida.
- Se cambian por: El hombre, La familia, El hombre y sus realizaciones culturales, El hombre y sus realizaciones económicas, El hombre y sus realizaciones políticas.
- Desaparición de uno de los núcleos básicos de los contenidos que es el ámbito de la *comunidad* como lugar de vida del hombre. Se añade por contrapartida una marcada acentuación del hombre como individuo; de la familia como núcleo primero de socialización e integración y roles muy diferenciados a hombres y mujeres dentro de ella. Recién en el núcleo de: *El hombre y sus realizaciones políticas, La comunidad nacional. Su unidad espiritual*, aparece la problemática de la comunidad⁸.

⁸ La concepción de comunidad sostenida permanentemente desde el poder educativo dictatorial se basaba en la idea de una «armonía social» que ocultaba la dinámica real de las instituciones, de la diversidad de cada institución, de las luchas cotidianas en las mismas. Como diría Kaminsky (1990, p. 14), detrás de la idea de comunidad subyace la de la *gran familia*: «... Cada uno en su puesto, cada cual en su función, todos somos, al fin y al cabo, una gran familia. Y

- Marcada acentuación de los aspectos religiosos de los contenidos, así por ejemplo en el primer tema de primer año se establecen como contenidos primeros del primer núcleo *El hombre: Jerarquía del hombre en relación con los demás seres. Relación con otros seres y con Dios*. Destaca también como contenido de enseñanza *La Doctrina de la Iglesia*, tanto en primero, segundo y tercer año, en segundo año se reafirma como contenido el *orden moral* como necesidad. Con relación a este *contenido de enseñanza* en uno de los manuales en el tema correspondiente a Doctrina Social de la Iglesia⁹, el autor refiere:

Doctrina es una palabra que viene del latín y significa *enseñar*. Es el conjunto coherente de ideas destinadas a ser transmitidas para enseñar. A través de su Doctrina Social, la Iglesia Católica transmite sus ideas y orientaciones y participa de los problemas del mundo.

En documentos llamados *Encíclicas*, los pontífices siempre han procurado orientar al mundo sobre el pensamiento de la Iglesia.

La Doctrina Social de la Iglesia es la única que al estudiar la sociedad no olvida que cada persona tiene un alma que salvar.

La difusión de la Doctrina Social de la Iglesia es hoy más necesaria que nunca por la proliferación alarmante de errores.

Daremos a continuación algunos principios básicos sobre problemas actuales expuestos en diversos documentos sociales de la Iglesia. Los mismos pueden ser utilizados por el alumno para la realización de trabajos prácticos de síntesis, interpretación y diálogo en clase (Barisani, 1981a, p. 83, la cursiva pertenece al autor)

Por otra parte, en todos los textos de *Formación Moral y Cívica (I, II y III)*, que hemos analizado, se hace algún tipo de referencia a la Doctrina Social de la Iglesia y a su respectivo cuerpo teórico¹⁰.

en las buenas familias cada cual sabe o debe saber bien el lugar que le corresponde. Ya se nos ha dicho que el núcleo primario desorganizado es fábrica de psicosis. Así que el modelo ampliado de familia se ofrece como la tramposa matricería institucional...».

⁹ Sobre la interpretación de la doctrina social de la Iglesia en los moldes de las distintas posiciones teológico-políticas y fundamentalmente dentro de los cánones de la ideología integrista o del nacional-catolicismo, vinculado a la etapa de la Dictadura, puede verse Mignone (1986).

¹⁰ Por caso, ver Kechichián (1981a, pp. 253-256), García & García (1981a, p. 112), Luchenio (1981, p. 121).

3. La «reafirmación» de los valores para la «Reorganización Nacional»

En una primera aproximación a los textos, se aprecia que las modificaciones de los contenidos introdujeron un considerable giro que redundó en su resacralización. Centremos nuestra atención primero en el libro de *Formación Cívica 2* de Portela, este autor recupera los contenidos religiosos de la doctrina de la Iglesia Católica en la Unidad 6, *El hombre: necesidades y actividades económicas*, y en vinculación a:

... Las preocupaciones de la Iglesia por los problemas sociales, hasta llegar a conformar una verdadera doctrina social... Durante la Edad media, la Iglesia condenó la usura y el lucro. En la Edad Moderna, llevó su presencia evangelizadora a todas las tierras recién descubiertas; su doctrina y su acción fueron un freno eficaz contra los excesos de los conquistadores y el régimen de esclavitud que algunos de ellos pretendieron imponer.

A partir de la Revolución Industrial... se agudizan los problemas creados como consecuencia de la enorme masa de asalariados que dependen de las decisiones de un pequeño grupo poseedor de los medios de producción y, por lo tanto, del Capital.

Como respuesta a esta situación, la Iglesia ha fijado su postura a través de su doctrina social, que ha sido orgánicamente enunciada por los papas León XIII, Pío XI, Juan XXIII y Pablo VI (Portela, 1979, pp. 103-104)

A continuación, se describe sintéticamente la vida de los pontífices señalados. Luego en la Unidad 8: *Los ideales de vida en el hombre moderno (II)*. En el punto 8.1: *La reafirmación de los valores de la cultura occidental cristiana* toma los siguientes puntos. a) *el respeto a la persona humana*, b) *el ejercicio de la libertad responsable*; c) *la comprensión internacional*. Resulta interesante destacar las siguientes afirmaciones:

El pensamiento predominantemente *laico* del siglo XIX pareció no necesitar de Dios. *La confianza en la ciencia*, en las fuerzas de la *naturaleza* y en la *razón humana*, factores heredados de los principios que sustentó la Revolución Francesa, sufrió una derrota ante la cruda realidad de la posguerra.

Se advirtió entonces que el progreso económico, científico y cultural carece de sólida base de sustentación si no se apoya en principios morales y éticos y tiene como *objetivo* final el *desarrollo del hombre* en la plenitud de su personalidad.

A partir de la Primera Guerra Mundial, los pueblos sintieron la apetencia de una vida más espiritual. Se reafirmaron los valores de la cultura occidental cristiana, particularmente el respeto a la persona humana, el ejercicio de una libertad responsable y la comprensión internacional para una convivencia

pacífica de todos los países» (Portela, 1979, pp. 133-136, el subrayado es del original).

En el manual, finalmente se alega que el respeto a la persona humana coincide con los principios del cristianismo, aduciendo que también contempla su libertad:

... este ejercicio de la libertad no es absoluto; la vida en comunidad y la propia conciencia, le imponen ciertos límites que el ejercicio de las libertades de los demás exigen... Por lo tanto no puede haber libertad donde hay excesos; la libertad es equilibrio, que los excesos destruyen.

La elección por el hombre de lo justo y adecuado en sus resoluciones y los límites impuestos racionalmente a sus actos, constituyen el ejercicio de la libertad responsable» (Portela, 1979, p. 139, el subrayado es del original).

Por ende, a través del hábito el hombre debía aprender a repetir el bien, y de esta manera a no actuar conflictivamente en la sociedad

Asimismo, en los libros de *Formación Moral y Cívica 1*, cada unidad temática sigue el orden dispuesto en el *Programa oficial* de la asignatura. El manual de Editorial Stella efectúa una presentación que rescata la modificaciones de la asignatura, así como las principales metas que a través de ella se esperan, para analizar luego en un capítulo preliminar: *El nombre de la materia, Necesidad de la afirmación de los valores morales, Las causas de la falta de valores morales y La educación patriótica*. En la supuesta falta de valores morales, se señala al respecto:

Las enfermedades tienen sus causas; así también los males morales sea cual fuere el nombre que se les dé: delito, vicio, pecado, inmoralidad.

Hay causas que están en el mismo individuo (herencia física o psíquica, enfermedades, etc.), otras son sociales (familias mal constituidas, vivienda inadecuada, **cine y literatura corruptores**, etc.) o se deben al tipo de mentalidad de la gente (**ambición desmedida**, ignorancia, soberbia incontrolada, etc.)...Debe existir un orden moral superior al cual el hombre se someta voluntariamente y por propia conciencia, en su conducta personal y social. Y que dicho orden debe ser inculcado por el hogar y la escuela (Kechichián, 1980, pp. 14-15, las negritas pertenecen al original).

4. «Moral» y religión. El perennialismo pedagógico en los textos escolares

Sin duda, la discursividad moralizante-religiosa presente en estos textos escolares se expresaba en las explicaciones acerca del mundo, del

hombre, de la comprensión del orden social, de la causalidad natural o divina. La educación religiosa no era asumida abiertamente como tal pero se «muestra» indubitadamente en el cuerpo de estos manuales de la materia. Si bien la enseñanza obligatoria de la religión católica en las escuelas públicas no se «blanqueó» expresamente a través de una legislación, consta en los documentos y normativas ministeriales la imposición de la misma por medio de contenidos escolares desplegados en prolijas versiones editoriales. Estos contenidos encubiertos permitieron asumir el mandato de cohesión que la religión logra ofrecer. En ese sentido, la función ideológica de los textos en tanto oferentes de una *única* lectura aprobada y recomendada de la realidad social es ineludible.

«El orden moral» basado en la Ley Eterna y en la Ley Natural o Moral al que se apela permanentemente en los textos, oficia de orden moral con relación a la religiosidad y más específicamente, con los principios sustentados por el cristianismo. Se dice en el texto:

El orden moral no es creación del hombre ni producto de su imaginación, sino una realidad fundada en la voluntad de Dios, que se manifiesta a través de la Creación. Únicamente el orden moral abarca, en toda su naturaleza, al hombre, y solamente él, si es observado con eterna fidelidad, conduce al hombre a la perfección (Barisani, 1981b, p. 5, las negritas pertenecen al original).

Resulta notorio que la moral y la religión no se diferencian, sino que se articulan férreamente: «Siendo Dios el fundamento de todo orden humano, al quitar a Dios se derrumba el orden social y moral. Sin Dios no hay moral; sin moral, no hay derecho sino violencia y libertinaje (Barisani, 1981b2, p. 6). Pese que este autor señala: «... cuando hablamos de una base religiosa de la moralidad y del orden moral en general, **no nos referimos a una confesión religiosa determinada** o a creencias de orden sobrenatural específicas» (las negritas pertenecen al autor). Esta afirmación no se corresponde con la materialidad textual, ya que tanto la bibliografía citada y la sugerida para los alumnos y para los docentes, muestran la sectarización asumida.

Ahora, ilustramos¹¹ con el libro de Barisani para Primer Año. En él se constata la enunciación de veintinueve (29) citas religiosas en un total

¹¹ En el texto de Barisani, se ha constatado explícitamente bibliografía sugerida tanto para el docente como para los alumnos, si bien en el resto de los manuales se ofrecen indicios harto evidentes de qué tipo de fuente bibliográfica ha sido consultada para la elaboración de los libros de texto. Tampoco difiere cuantitativamente el número de citas bíblicas y pontificias en el resto de los manuales. No pretendemos hacer un análisis de contenido de los mismos, sino presentar

de ciento tres páginas (103). Mayor aún es la apelación a citas religiosas en el texto de Segundo Año del mismo autor: cincuenta y tres (53) citas en un total de ciento veintitrés (123) páginas. De ninguna manera este análisis pretende aportar datos para una historia cuantitativa, sino acercar elementos que muestren las orientaciones de dichas citas. También es útil recordar que durante la Dictadura, y concretamente en el campo de las ideologías pedagógicas, entró en escena un perennialismo pedagógico de la más nítida raigambre hispanista. Perennialismo asentado en una propuesta editorial imbuida de citas bíblicas extraídas de las ediciones autorizadas de la Biblioteca de Autores Católicos (B.A.C.). Así, las propuestas editoriales aparecen permeadas alternativamente por documentos pontificios del tipo de encíclicas, alocuciones y documentos conciliares. En el libro mencionado el número de tales citas conforman un total de 53 (cincuenta y tres), distribuyéndose del siguiente modo:

Fuente	Cantidad de citas
León XIII	13
Concilio Vaticano II	9
Pío XII	10
Pío XI	7
Juan XXIII	11
Santo Tomás	3

De igual modo, resulta significativo detenernos en la enunciación de la bibliografía sugerida para el alumno y para el docente que se indica en el libro de texto de Barisani para Primer Año de la escuela secundaria:

Bibliografía para el docente	Bibliografía para el alumno
<p>Unidad 1 BARTHELEMY, J. <i>Visión cristiana del hombre y del universo</i>; BOMMER, J. <i>Ley y libertad</i>; MOELLER, CH. <i>El hombre nuevo</i> y PIO XII. <i>Encíclica «Humani Generis»</i>.</p>	<p>Unidad 1 KELLER, W. <i>Y la Biblia tenía razón...</i> y URTEAGA, J. <i>El valor divino de lo humano</i>.</p>
<p>Unidad 2 BIOT, R. <i>Ofensivas biológicas contra la persona</i>, MULLER-LEYER. <i>La familia</i>, PÍO XI, Encíclica «Casti Connubi», SUHAR, E. <i>La familia en nuestro mundo moderno</i>, Unión Interamericana de Estudios Sociales (MALINAS).</p>	<p>Unidad 2 <i>La Biblia «Génesis»</i> (Cap. 1) Epístola a los efesios, SAN PABLO (Cap. 5). WAST, H. <i>Lo que Dios ha unido</i>.</p>

una muestra significativa de dicha bibliografía.

<p>Unidad 3 ADENAUER, K. <i>Un mundo indivisible</i>; ATHAYDE, T., <i>Mitos de nuestro tiempo</i>; BELLOC, H. <i>Europa y la fe</i>; CARDENAL MERCIER. <i>Concepto católico de la vida</i>; CHEVALIER, J. <i>Historia del pensamiento</i>.</p>	<p>Unidad 3 BARISANI, B. <i>Historia antigua y medieval</i>; PICARD, CH., <i>La vida en la Grecia clásica</i>; WIKINS, A. <i>La vida diaria de los humanos</i>.</p>
<p>Unidad 4 CLOUGH, S. <i>La evolución económica de la civilización occidental</i>; FANFANI, A., <i>Perfil de una economía para el hombre</i>; PAULO VI. <i>Encíclica «Populorum Progresso»</i>; CODIGO DE MORAL INTERNACIONAL (Malinas).</p>	<p>Unidad 4 ABEÉ, P. <i>Hacia el hombre</i>; DUCASSÉ, S. <i>Historia de las técnicas</i>; FOLLIER, J. <i>Iniciación económica y social</i>; LECLERQ, J. <i>El cristianismo ante el dinero</i>.</p>
<p>Unidad 5 GUERRY, E. <i>La doctrina social de la Iglesia</i>; LA PIRA, G. <i>Arquitectura cristiana del Estado</i>; MARITANI, J. <i>El hombre y el Estado</i>; STURZO, L. <i>La política y la moral</i>; CODIGO DE MORAL POLITICA (Malinas); VENTURINI, G. <i>Politeia</i>.</p>	<p>Unidad 5 BECÚ ZORRAQUIN. <i>El federalismo argentino</i>; BELAUNDE, C. <i>Compendio social</i>; STURZO, L. <i>Fundamentos de la democracia</i>.</p>

Segundo año

Bibliografía para el alumno	Bibliografía para el profesor
<p>Unidad 1 CICERÓN. <i>Los oficios</i>, WAST, H. <i>Autobiografía del hijo que no nació</i>.</p>	<p>SACHERI, C.A. <i>El orden natural</i>, MESSNER, J. <i>Ética general aplicada</i>, PIEPER, J. <i>Virtudes fundamentales</i>, ISAACS, D. <i>La educación de las virtudes humanas</i>, MILLÁN PUELLES, A. <i>La formación de la personalidad humana</i>; ARISTÓTELES. <i>Moral a Nicómaco</i>, JOLIVET, R. <i>Curso de Filosofía</i>, LECLERQ, J. <i>Las grandes líneas de la filosofía moral</i>, SANTO TOMÁS. <i>Summa Teológica</i>, parte Segunda, Sobre el fin del hombre; BARISANI, B. <i>Fundamentos de Psicología General</i>.</p>
<p>Unidad 2 Pío XI. Encíclica «<i>Casti Connubi</i>» (<i>Sobre el matrimonio</i>); CONCILIO VATICANO II. <i>Decreto sobre los medios de comunicación social</i>, BARISANI; B. <i>La familia en el devenir histórico</i>.</p>	<p>LOBO MÉNDEZ, G. <i>Persona, familia y sociedad</i>, GUARDINI, R., <i>La ética de nuestro tiempo</i>, LECLERQ, J. <i>La familia</i>, CHEVROT, G. <i>Las pequeñas virtudes del hogar</i>, HERVADA, F.J. <i>Diálogos sobre el amor y el matrimonio</i>; OTERO, O. <i>Autonomía y autoridad en la familia</i>; BRUGAROLA, M. <i>Misión social de la familia</i>, THIBON, G. <i>Sobre el amor humano</i>, URTEAGA, J. <i>Dios y los hijos</i>, UNIÓN INTERNAC. DE ESTUDIOS SOCIALES (MALINAS). <i>Código de la familia</i>.</p>

<p>Unidad 3 BUSANICHE, J.L. <i>Estampas del pasado</i>, CUERVO, R. <i>El castellano en América</i>, TORE REVELLO, J. <i>El libro, la imprenta y el periodis- mo en América</i>.</p>	<p>INCHAUSPE, P. <i>Reivindicaciones del gaucho</i>, MAETZU, R. <i>Defensa de la hispanidad</i>, AMA- DEO, O. <i>Vidas argentinas</i>, BAILA, C., <i>España en Indias</i>, BUSANICHE, J.L. <i>Historia argentina</i>, HANKE, L. <i>La lucha por la justicia en la con- quista de América</i>, CARRIZO, J.A. <i>Antecedentes hispano-medioevales de la poesía tradi- cional argentina</i>, FURLONG, G. <i>Historia social y cultural del Río de la Plata</i>, ECHECOPAR, M. <i>Esquema de la Argentina</i>, ARNAUD, V. <i>Los intérpretes en el descubrimiento, conquista y colonización del Río de la Plata</i>.</p>
<p>Unidad 4 FRANCESCHI, G. <i>Totalitarismo</i>, MARITAIN, J. <i>Cristianismo y democracia</i>, BARISANI, B., <i>Instrucción cívica y sociología</i>.</p>	<p>MARITAIN, J. <i>La persona y el bien común</i>, MA- RITAIN, J. <i>Primacía de lo espiritual</i>, MILLÁN PUELLES, A. <i>Sobre el hombre y la sociedad</i>, MEINVIELLE, J. <i>Concepción católica de la política</i>, BIDART CAMPOS, G. <i>Lecciones ele- mentales de política</i>, BENAVIDES, L. <i>Política y cambio social</i>, BELLOC, H. <i>El estado servil</i>, LA PIRA, G. <i>Arquitectura cristiana del Estado</i>, STURZO, L. <i>Leyes internas de la sociedad</i>, MALINAS. <i>Código de moral política</i>.</p>

En general, podemos concluir que el análisis pormenorizado de las tendencias y orientaciones de esta bibliografía recomendada a los docentes y a los alumnos y que fuera utilizada en Argentina durante la Dictadura, resultaría particularmente revelador pero excede los objetivos de este capítulo¹².

5. Manuales de texto y religión

Vale recordar que los manuales de texto convalidaron y difundieron uno de los principales objetivos que la escolaridad de Nivel Medio se propuso, en cuanto: «los alumnos debían asumir los valores ético-religiosos ordenadores

¹² Encontramos que bibliografía sugerida en Argentina para la *Formación Moral y Cívica*, figura en las indicaciones bibliográficas efectuadas en Uruguay durante la misma etapa dictatorial. Tal es el caso del libro-texto de Carlos A. Sacheri, «en el texto se encuentran las principales categorías y la propuesta social del neotomismo autoritario que efectivamente constituye el fundamento filosófico de la doctrina social de la Iglesia hasta el Concilio Vaticano II» Campodónico (1991). También coinciden autores como Messner y Meinvielle, quien fuera durante décadas «... el punto de referencia intelectual de la corriente católica integralista del Ejército» Zanatta, L. (1997, p. 52).

de su personalidad». Estos valores ético-religiosos eran aquellos vinculados con la doctrina católica en exclusividad. Sostenemos que la finalidad de cohesión que debía cumplir esta educación católica religiosa encubierta por las voces oficiales y cristalizadas sin artilugios desde las voces de los *Manuales de Formación Moral y Cívica* se desplegaba en una faz múltiple:

- clericalizar el sector educativo *público* con la consecuente hegemonización ideológica de la Iglesia Católica;
- coadyuvar a la lucha contra el materialismo, «la agresión marxista internacional», sentando en la «escuela argentina» una barrera moralmente defensiva a dicha agresión;
- reforzar la noción de «argentinidad» a través de la redefinición en sentido confesional del concepto de identidad nacional;
- fortalecer la «Argentina católica», apelando a un discurso esencialista que la legitimara frente a la amenaza de la foraneidad ideológica;
- monopolizar las prácticas educativas penetradas y reguladas por prácticas religiosas uniformizadoras;
- «moralizar» a la sociedad enferma a través de una formación moral y ética que permitiese la transmisión e interiorización de creencias y valores cristianos, los dogmas de la fe y la verdad revelada;
- afianzar las «tradiciones morales» y la consagración de los valores que consolidasen el orden de la tradición;
- introducir el pensamiento social cristiano a través de los lineamientos aportados por la Doctrina Social de la Iglesia Católica;
- inducir la «docilidad», «sumisión», «vigilancia», «obediencia jerárquica», «acatamiento» irrestricto de principios de ordenamiento de lo social que operarían como modelos regulatorios y cohesionantes de las prácticas sociales, a través de una fuerte normatización axiológica pautada por la dimensión religiosa;
- cumplir una función ideológica concreta: la formación moral de los sujetos pedagógicos en la conformación de hábitos, conductas, comportamientos y valores religiosos acordes con un proyecto político que debía evitar el surgimiento del conflicto y el disenso.

Ahora bien, en los textos previamente analizados la Religión y la Patria no se distinguen, pues se debe lograr la recuperación de ese orden: «conforme a los valores de la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino». No aceptar el catolicismo y sus devociones- particularmente las

marianas- era ser un mal argentino, condición que se abonó desde múltiples episodios históricos, rebajando el cristianismo a la condición de ideología Mignone (1986:169). Se instaló, de este modo, la formación moral aunándola a la exclusión en el seno mismo de la escuela pública. Una formación moral antilaicista que se implementó a través de variadas estrategias, estilos pedagógicos y a su vez se vio reforzada en los textos escolares de «Formación Moral y Cívica». Manuales que interpretaron las normas y su aplicación a situaciones particulares de vida, brindando «colaboración autoral» al Estado autoritario.

Así, durante la Dictadura, aquellos manuales de *Formación Moral y Cívica* que lograron «reproducir» la norma oficial, pretendieron contribuir a consolidar el «nuevo orden educativo»(moralizante/represivo). La intencionalidad reproductora/adoctrinadora en una asignatura como *Formación Moral y Cívica* puede no resultar extraña, pues la misma ha sido utilizada como el ámbito disputado de ideologización por gobiernos de diferentes signos y orientaciones políticas¹³. Si bien sucede que en nuestro caso particular esta disputa se llevaba a cabo en el marco de una política educativa cuyo imperativo fue enseñar y aprender a renunciar¹⁴.

6. Fuentes documentales

Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe. *Boletín de Información Educativa* Nº16. Santa Fe: Centro Provincial de Documentación e Información Educativa.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1976). *Discurso del Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe*. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa (CendiE). Año VI, Nº 58.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1976). *Discurso del Ministro de Educación y Cultura de la Nación*. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa (CendiE). Año VI, Nº 60.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa (CendiE). *Formación Cívica*,

¹³ Finochio (1989) señala que el rastreo de cambio de contenidos de esta asignatura, acompañado por la inmediata modificación de su nominación, nos permite seguir la historia de nuestro pasado político nacional. Enfatizando el hecho que la misma se ha constituido en un campo de batalla ideológico.

¹⁴ En el capítulo 9 de este libro escrito por Viviana Postay, se estudian algunas experiencias que evidencian puntos de fuga y resistencias a la dureza de la normativa y al currículo prescripto durante aquellos años.

Decreto N° 1.259. (1976). Res. Ministerial N° 610/76, *Nueva Serie Divulgación* N° 12, Buenos Aires.

Bruera, R. P. (1976). «Formación Cívica. Finalidad». Exposición del Ministro de Cultura y Educación de la Nación. In *Nueva Serie Divulgación* N° 13, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, República Argentina.

Consejo Federal de Educación. (1978). *Contenidos Mínimos del Ciclo Básico* para el Nivel Medio, VII Asamblea Extraordinaria, Informe Final, Recomendación N° 7. CendiE, Serie Legislación Educativa N° 18, Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. (1980). *VII Asamblea Extraordinaria, Consejo Federal de Cultura y Educación*, Informe final, Resolución N° 11, CendiE, Serie Legislación Educativa Argentina N° 17, Buenos Aires.

7. Libros de texto citados

Barisani, B. (1981). *Formación Moral y Cívica 1*. Buenos Aires: Editorial Estrada.

Barisani, B. (1981). *Formación Moral y Cívica 2* (Ciclo Básico, Comercial y Técnicas). Buenos Aires: Editorial Estrada, 1981.

García, C. R., & García, A. E. (1980). *Instrucción Cívica* (Comercial, Educación Técnica y Bachillerato). Buenos Aires: Editorial Sainte Claire.

García, C. R., & García, A. E. (1981). *Formación Moral y Cívica 1* (Ciclo Básico). Buenos Aires: Editorial Sainte Claire.

García, C. R., & García, A. E. (1980). *Formación Moral y Cívica 2* (Ciclo Básico). Buenos Aires: Editorial Sainte Claire.

García, C. R., & García, A. E. (1981). *Formación Moral y Cívica 3* (Ciclo Básico). Buenos Aires: Editorial Sainte Claire.

Kechichian, R. N. (1980). *Formación Moral y Cívica 1* (Ciclo Básico, Comercial y Técnicas). Buenos Aires: Editorial Stella.

Kechichian, R. N. (1981). *Formación Moral y Cívica 2* (Ciclo Básico, Comercial y Técnicas). Buenos Aires: Editorial Stella.

Kechichian, R. N. (1981). *Formación Moral y Cívica 3* (Ciclo Básico y Técnicas). Buenos Aires: Editorial Stella.

Luchenio, A. E. (1981). *Formación Moral y Cívica 3*. (Ciclo Básico, Comercial y Técnica). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Portela, B. M. (1979). *Formación Cívica 2*. Buenos Aires: Editorial Aragón.

8. Referencias

- Campodónico, S., et al. (1991). *Ideología y educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto, consecuencias*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Finocchio, S. (1989). Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física. *Propuesta Educativa*, (1), pp. 56-58.
- Kaminsky, G. (1990). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- 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 Argentina (1976-1982)*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- 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.
- Mignone, E. F. (1986). *Iglesia y Dictadura. El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Zanatta, L. (1997). *Del estado liberal a la nación católica. Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo, 1930-1943*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

CAPÍTULO 6

CAMBIAR LA HISTORIA. MANUALES ESCOLARES, CURRICULUM Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE DESDE LA «TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA»

Gonzalo de Amézola

1. Introducción

La enseñanza de la Historia se mantuvo casi inalterable por más de cien años, hasta que con la Ley Federal de Educación de 1993 comenzó un proceso que, al igual que ocurrió con las demás asignaturas escolares, procuró introducir cambios profundos en el estudio del pasado. Nuevos contenidos, nuevos manuales escolares y –presuntamente– nuevas prácticas docentes debían mejorar la calidad educativa, según se promovía por aquel entonces. Pero las cosas no fueron como se esperaba por una serie de razones, dentro de las cuales las ideas políticas y las medidas económicas de los gobiernos de esos años tuvieron parte decisiva en lo que se percibe hoy como un total fracaso. Acorde con nuestra propensión a los movimientos pendulares, no son pocas las voces que se alzan en estos días exigiendo hacer tabla rasa con

la reforma y volver a lo antiguo, siguiendo ese criterio tan simplista como exitoso de que lo contrario de lo que está mal, está bien.

Este trabajo no participa de ese falso dilema y parte de una mirada panorámica sobre las relaciones entre la Historia enseñada, la Historia académica y esa herramienta privilegiada que son los libros de texto en los sistemas educativos modernos durante fines del siglo XIX y todo el XX en nuestro país, para centrarse después en los cambios introducidos en la forma de estudiar el pasado en la década de 1990. En este último aspecto, el interés se focalizará en los nuevos manuales que aparecieron en ese período y en un cambio verdaderamente muy profundo impulsado por las nuevas políticas: la incorporación de la historia reciente como uno de los ejes del currículo, cuando hasta entonces el período más cercano al presente era un tema marginal cuando no ignorado en las aulas. Para examinar este tema se analizará cómo explican los manuales de Educación Polimodal la guerra de las Malvinas.

La intención de este capítulo es, entonces, promover la reflexión acerca de qué conservar, qué modificar y qué tratar de reemplazar de las nuevas reglas de juego sobre una pequeña parte de los problemas que se deben enfrentar en las aulas, con el propósito de contribuir a que la Historia cumpla un rol significativo en la escuela.

2. La Historia, su enseñanza y los manuales antes de la «transformación educativa»

Una condición necesaria en todos los países en que se establecieron sistemas educativos modernos fue que con anterioridad se hubieran instalado en esas sociedades formas capitalistas. Paralelamente, para la definición de una asignatura escolar dedicada al estudio del pasado resultaba necesario que la Historia se hubiera establecido previamente como una ciencia institucionalizada. En el caso argentino ambos procesos son simultáneos y reconocen a un mismo protagonista resulta clave.

Bartolomé Mitre fue el responsable de la unificación del país con el predominio de Buenos Aires sobre el interior, al que sus fuerzas vencieron en el campo de batalla en 1861. Sobre esta base fue elegido presidente y ejerció la primera magistratura entre 1862 y 1868, período clave en la organización del Estado y el establecimiento de un modelo económico agro exportador. El polifacético presidente, además de político y militar, fue periodista, escritor, traductor del Dante y fundador de la historia científica en la Argentina. En 1859, Mitre había publicado la *Historia de Belgrano y la independencia*

Argentina, piedra basal de la historiografía argentina moderna. En 1861, Juana Manso, una educadora, le envió el *Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* que ella había redactado para que en su carácter de amigo, protector e historiador diera el visto bueno al manual que había escrito inspirado en la *Historia de Belgrano* y dispusiera su adopción en las escuelas «si lo consideraba digno de llenar tan alta misión». Mitre le respondió en una carta que se incluye en la publicación del *Compendio* en 1862, donde dice que es «una obra cuya necesidad se hace sentir» (Narvaja de Arnoux, 1992: 131-150). Así, la visión de los vencedores comienza a transponerse tempranamente a la escuela primaria.

En la década de 1880, la inserción plena del país en el mercado mundial produjo un notable crecimiento económico y requirió un aumento de la mano de obra lograda mediante una gran inmigración que, comparada con la cantidad de pobladores ya residentes en el país, fue proporcionalmente la mayor del mundo. Este impacto demográfico tuvo como resultado una profunda complejización de la sociedad y de la cultura. Mientras esto ocurría, el orden político era controlado por una clase gobernante que se redefinió en esos años a partir de una alianza entre las élites de Buenos Aires y del interior. A estos sectores tradicionales, la incorporación del aluvión inmigratorio los inquietaba por los efectos que ese fenómeno tendría sobre lo que entendían debía ser el carácter nacional. A partir de entonces, la historia argentina cumplió un papel fundamental en la integración de los extranjeros a su nuevo país, el que no podía absorberlos mediante anclajes materiales. Sólo quedaba asimilar a los recién llegados mediante la creación de un imaginario colectivo, una Nación mítica por todos compartida. En ello cumplieron un papel fundamental la Ley 1420 —que hizo a la escuela primaria obligatoria, laica y gratuita— y la Historia, mediante los rituales patrióticos y la exaltación de los héroes, en la cual el relato mitrista predominó con prisa y sin pausa.

Paralelamente, se incorporó en 1884 la Historia argentina a los planes de estudio de la enseñanza media. Casi al mismo tiempo, Mitre completaba el «relato fundador» con la publicación en 1887 de *Historia de San Martín y la independencia americana*, donde aparecen dos argumentos centrales para lo que luego se dará en llamar la «historia oficial». En primer lugar, la equiparación de la independencia hispanoamericana con las grandes revoluciones de la época como la norteamericana y la francesa. Luego, la contraposición del modelo de Simón Bolívar al de José de San Martín, considerando monocrático al primero y democrático (y, por lo tanto,

éticamente superior) al segundo, según el criterio del autor (Devoto, 2002, p. 8).

Así, la visión de los organizadores de la Argentina moderna se transmitió a la escuela; su concepto de Nación quedó fijado en la enseñanza y se organizó el panteón de los héroes, que tenía como figura máxima al Libertador General San Martín y como excluido, al «tirano» Rosas.

Esto no quiere decir que la perspectiva de Mitre se haya incorporado a las aulas sin polemizar con otras visiones del pasado, especialmente con Vicente Fidel López, quien fuera legislador y antes protagonista de la lucha contra Rosas, aunque había militado en un bando enfrentado al del ex presidente. En 1886, Mitre publicó la versión definitiva de su *Historia de Belgrano y López* los tomos iniciales de su *Historia de la República Argentina*, obra que completó entre 1883 y 1893. Ambos autores confrontaron públicamente sus perspectivas acerca de cómo debía estudiarse el pasado: mientras el primero defendía una historia erudita basada en el escrutinio riguroso de los documentos, el segundo argumentaba a favor de las tradiciones orales y la conciente aplicación de recursos literarios para dar fuerza al relato histórico. Esta querrela alcanzó directamente al plano de la enseñanza, cuando López publicó su *Manual de Historia Argentina* –que era una síntesis de su obra mayor– y entró en disputa con Clemente Fregeiro, autor de *Lecciones de Historia Argentina*, un texto dirigido a la enseñanza secundaria que contaba con el aval de Mitre (Maristany, Saab, Sánchez & Suárez, 2005).

A pesar de estas polémicas, la preeminencia mitrista se consolidó por diversas vías. En primer lugar por el reconocimiento de ser el fundador local de la Historia científica, basada en documentos –especialmente en fuentes públicas– cuya argumentación se realizaba desde los hechos mismos. Junto a esto no fue despreciable su influencia desde los organismos que contribuyera a crear como la Junta de Historia y Numismática –que se instituyó en 1892– o el diario *La Nación*, el periódico que fundó en 1870 a poco de terminar su presidencia. Pero como señala F. Devoto, otros dos elementos son todavía más poderosos para explicar su hegemonía. El primero fue su estilo, que aunaba una redacción historiográfica erudita con la creación de efectos dramáticos que facilitaban su utilización escolar. El segundo, que su visión de la Historia argentina soldaba presente, pasado y porvenir en la creación del mito de la irremediable grandeza futura de este país.

Si bien el modelo económico de la llamada Generación del '80 perdurará sin inconvenientes hasta la crisis de 1929, el sistema político evolucionó hacia la vigencia plena de la Constitución con una reforma electoral que

estableció el voto universal masculino, secreto y obligatorio. Con la nueva ley se instala en 1916 el primer gobierno elegido libremente y en forma paralela la Historia se va constituyendo en una actividad profesional. Esta tarea fue responsabilidad de un grupo que desde 1905 se nucleaba bajo el nombre de Nueva Escuela Histórica, cuyos integrantes más destacados fueron Emilio Ravignani, Ricardo Levene, Rómulo Carbia y Diego Luis Molinari. Estos historiadores que por su edad y su origen –la mayoría de ellos era descendiente de inmigrantes– fue el primero que se ocupó del pasado sin haber sido parte de los temas estudiados, promovieron una ampliación de las temáticas incluyendo el estudio del accionar de los caudillos e incorporando inclusive a Juan Manuel de Rosas, el gran réprobo de la Historia mitrista. Su preocupación central fue ceñir los estudios a los parámetros académicos, en una empresa cuyos objetivos consideraban a la vez científicos y patrióticos. Paralelamente crearon las instituciones dedicadas a la formación de historiadores y generaron los circuitos de reconocimiento profesional, tareas que inevitablemente los acercaron al poder político.

Los embates de la crisis mundial de 1929 descolocaron al modelo económico argentino basado en la exportación de bienes primarios y colapsaron el orden político. Para una parte de la sociedad, los problemas que se habían desatado no eran otra cosa que la manifestación de los vicios de la democracia, mientras que grupos nacionalistas muy parecidos en sus ideas a los que estaban en auge en buena parte del mundo, promovieron un golpe de estado que se produjo en 1930.

La prueba de que el modelo liberal tenía falencias impulsó la crítica de los nacionalistas que abominaron del cosmopolitismo de los liberales, propusieron la afirmación de la nacionalidad a partir de rasgos de la herencia hispánica que consideraban exclusivos (religión católica, unidad étnica y lingüística), despreciaron a la democracia «formal» respetuosa del parlamentarismo y la división de poderes y exaltaron una democracia «sustancial» que entendía a la nación como unidad homogénea y monolítica (Ver Bertoni, 1998, pp. 185-192).

La polémica política se convirtió en un combate por la Historia. Si la ilusión que había instalado Mitre acerca de la grandeza de la Argentina no se concretaba en un país asolado por la crisis, sus contradictores forjaron un mito simétrico: había que buscar en el pasado a los culpables de que ese destino no se realizara y reivindicar a los injustamente condenados. Los nacionalistas, entonces, se definieron como partidarios del «revisiónismo histórico» y criticaron agriamente las convenciones acerca de quiénes habían

sido los próceres y los réprobos de la Historia argentina. En esta lucha, una de sus banderas más importantes fue incorporar a Rosas al Panteón e impulsar el desalojo de quienes consideraban impostores (Quatrocci-Woisson, 1995).

A los revisionistas no les costó demasiado construir a su enemigo, la «historia oficial»: los miembros de la Nueva Escuela estaban instalados en las cátedras universitarias y eran consultados por el Ministerio de Educación en los variados asuntos que requerían asesoramiento especializado. Sus miembros se abroquelaban en la Junta de Historia y Numismática creada por Mitre, que Ricardo Levene presidió de 1927 a 1931 y de 1934 a su muerte en 1959. En 1934, Levene anunció el proyecto de editar una obra monumental, la *Historia de la Nación Argentina*, para lo que consiguió enseguida financiamiento oficial. Este apoyo se coronó en 1938 cuando un decreto del presidente Justo transformó a la Junta en Academia Nacional de la Historia.

Por su parte, los revisionistas fundaron el Instituto de Investigaciones Históricas «Juan Manuel de Rosas». Desde esta «antiacademia», se dedicaron a investigar y reivindicar su actuación, promovieron la formación de una nueva memoria histórica y execraron a la «historia falsificada». En esta puja bregaron por incorporar nuevas efemérides y exaltaron especialmente al Combate de la Vuelta de Obligado, la resistencia para impedir el paso de la flota anglo-francesa, que reclamaba por la fuerza la libre navegación de los ríos interiores. Mediante este acto, Rosas se convertía para los revisionistas en el campeón de la defensa de la soberanía nacional y con esta maniobra buscaban encubrir un operativo de mayor alcance: reivindicar su gobierno autoritario para contraponerlo al modelo liberal-conservador que defendía la «historia oficial». Este grupo, al que le agradaba presentarse como marginado del favor oficial—lo que estaba lejos de ser cierto—, contaba con numerosos descendientes de familias tradicionales como Ernesto Palacio, Carlos Ibaguren, José María Rosa y los hermanos Irazusta.

Desde 1930, el avance de la influencia de la iglesia (que los liberales habían reducido drásticamente en la década de 1880) y del protagonismo político de las Fuerzas Armadas favorecieron la presencia de una perspectiva autoritaria en la interpretación del pasado. Así, se promovió la instalación en el sentido común de que la salvaguarda de los valores patrióticos estaba depositada en una fuerte voluntad política del Ejército al servicio de una particular interpretación de los principios católicos (Romero, 2004, p. 23).

De 1932 a 1943 se sucedieron una serie de gobiernos surgidos de elecciones fraudulentas que aseguraron la continuidad en el poder de una élite que no podía recuperarlo mediante el voto popular. Sin embargo, a pesar

de que los nacionalistas ocuparon en muchos casos lugares estratégicos en el gobierno, especialmente en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, la alianza del poder con la Academia Nacional de la Historia siguió vigente y desde los despachos oficiales se prefirió acentuar la presencia de la tradicional perspectiva del pasado argentino para aprovechar el potencial educativo que –sin distinciones– le atribuían todos los funcionarios.

Durante estos años, los rituales patrióticos relacionados con el período independentista quedaron definitivamente fijados. En 1933, se estableció por decreto del Poder Ejecutivo al 17 de agosto, fecha de la muerte del General San Martín, como Día del Libertador. Ese mismo año, se creó el Instituto Sanmartiniano con fuerte presencia militar, desde donde se lo exaltaba como modelo de nacionalidad con parejas virtudes como soldado y gobernante, comenzando así un nuevo matiz en el culto patriótico de su figura que se incrementará en los años siguientes. Las efemérides escolares incorporaron también nuevas conmemoraciones: en 1934 un decreto del Consejo Nacional de Educación consagró al 11 de mayo como Día del Himno; en 1937 una ley nacional dispuso que el 20 de junio se conmemorara el Día de la Bandera y, en 1941, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública dispuso que el Día de la Escarapela sería recordado todos los 18 de mayo. Simultáneamente, otras acciones completaron este afán patriótico: se ordenaron estudios para definir las características originales de los símbolos –la bandera, el escudo y el himno–, se erigieron monumentos a próceres aún no honrados de este modo y se realizaron masivos actos públicos en las efemérides con la participación de grandes contingentes de soldados y escolares desfilando en forma conjunta. Por otra parte, todos los partidos políticos sostenían distintas visiones de la Historia, buscando en el pasado nacional respuestas a los interrogantes del presente (Cattaruzza, 2003).

En este ambiente, los textos escolares obtuvieron la atención del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que llegó a proponer la redacción de un texto único para la enseñanza secundaria de la Historia en 1940, propósito que fue desalentado por la Academia. Aún cuando ese proyecto fue dejado de lado, en 1941 el Consejo Nacional de Educación amplió el control que tenía sobre los manuales y estableció que sólo podrían emplearse en las escuelas aquellos que fueran aprobados por ese organismo. La Inspección General de Enseñanza sería la encargada de nombrar a los integrantes de las comisiones responsables de su aprobación y las Academias Nacionales podrían objetar aquellos tratamientos que juzgaran incorrectos. Los

considerandos del decreto eran claros acerca de lo que se proponía el Estado con la enseñanza de la Historia cuando decía que

... en particular los (libros) de historia argentina deberán inculcar los ideales patrióticos que guiaron a los creadores y organizadores de nuestra nacionalidad, exaltando sus virtudes y evitando toda información que se aparte de tales propósitos, como asimismo toda posición tendenciosa o polémica que pueda originar confusión en los alumnos (Cattaruzza, 2003, pp. 459-460).

Desde el revisionismo, Ernesto Palacio coincidía en la necesidad educativa de un relato apologético que no contuviera elementos polémicos.

El estallido de la Segunda Guerra Mundial polarizó la confrontación política local en relación a cuál debía ser la posición oficial que se debía asumir en relación al conflicto. Desde 1939 se mantuvo una neutralidad que, en definitiva, resultaba favorable a las potencias del Eje pero las discusiones acerca de la conveniencia de mantener esa posición o de declarar la guerra fue determinante en el nuevo golpe de Estado que se produjo en 1943, promovido por el nacionalismo católico. El sector de los militares neutralistas tomó el poder aunque debió acceder tardíamente a declarar la guerra al Eje pocos días antes de la finalización del conflicto. Rápidamente Juan Domingo Perón se transformó en la figura más influyente de ese gobierno y luego, en 1946, fue electo presidente por el voto popular. La llegada del peronismo al poder no alteró la visión oficial de la tradición nacional. Como bien lo sintetiza Luis Alberto Romero:

curiosamente, para este movimiento alguna vez surgido del nacionalismo, (la tradición histórica) ... se encarna en primer lugar en San Martín, el libertador... que prefiguraba al segundo Libertador (se refiere a Perón), y luego ... –conspicuamente ausente Rosas– en la más clásica tradición liberal, la de Urquiza, Mitre, Sarmiento y Roca, con cuyos nombres fueron bautizadas las líneas de ferrocarriles nacionalizadas (Romero, 1994. 161).

En la enseñanza escolar de la historia hubo novedades cuando el gobierno cambió en 1949 los programas de estudio. Si en los planes de 1884 y 1910 se destinaban dos cursos para el estudio del pasado nacional y tres para la historia antigua, media, moderna y contemporánea, en el currículo de 1949 esa relación se invierte: se destinarían los dos primeros años a la historia universal y los otros tres a la historia argentina. Esta modificación hizo presumir una mayor influencia del nacionalismo y del revisionismo en los enfoques pero esto no ocurrió y la versión del pasado continuó inamovible.

Sin embargo, cuando Perón es derrocado por el golpe militar de 1955, los enemigos del régimen depuesto tenían otra percepción.

Un virulento proceso de «desperonización» comenzó en la sociedad argentina en general y en la educación en particular. Cultura Ciudadana – la asignatura incorporada en 1952 a la educación primaria y secundaria para inculcar en la escuela los principios políticos del justicialismo– fue reemplazada por una nueva materia, Educación Democrática, que buscaba adoctrinar ahora en los principios liberales. Sin embargo, en los nuevos planes de estudio aprobados en 1956 la enseñanza de la historia no sufrió alteraciones. Para la educación secundaria se mantuvieron dos cursos para historia universal y tres para historia argentina como se había establecido en 1949; el enfoque de los temas no se alteró y los manuales escolares publicados en los años previos a la «Revolución Libertadora» continuaron en vigencia, como también había ocurrido cuando Perón no discontinuó el uso de los textos aparecidos antes de su gobierno.

Pero si hasta ese entonces había existido una coincidencia significativa entre la historia erudita y la escolar, desde ese momento comienza a ensancharse la brecha entre ambas formas de ocuparse del pasado. A partir de 1955, en las universidades tomaron impulso los estudios históricos y se fortalecieron corrientes historiográficas renovadoras. La escuela de los *Annales* o el marxismo ocuparon el centro de las discusiones, así como la sociología, la economía y otras ciencias sociales ejercieron una creciente influencia en la ciencia histórica. Mientras tanto, los contenidos escolares no cambiaron y los nuevos manuales quedaron exclusivamente a cargo de autores cuya experiencia se limitaba a la docencia en el nivel medio. El caso más curioso es el de José Cosmelli Ibáñez, un profesor en letras, cuyos libros de historia fueron durante décadas los más vendidos. Si bien los autores de manuales habían conformado siempre un elenco heterogéneo en cuanto a sus vinculaciones con la disciplina, varios historiadores habían escrito libros para la escuela: Ricardo Levene (1912, reeditado en 1939), Rómulo Carbia (1917), Ricardo Caillet-Bois (1939) y José Luis Romero, cuyos notables textos de historia universal datan de 1945 y 1950¹.

La renovación de los estudios históricos y la falta de contacto de los nuevos autores con la actividad académica produjeron un distanciamiento cada vez mayor entre la historia investigada y la historia enseñada. Como dice L. A. Romero refiriéndose a los manuales:

¹ Para un análisis de los libros de José Luis Romero, véase Amézola & Barletta (2001, pp. 135-164).

La llegada de nuevos autores reprodujo y cristalizó la versión del pasado elaborada por la Nueva Escuela. Alejados de toda práctica historiográfica, su condición de traductores hizo inevitable este resultado (Romero, 1994, p. 46).

A partir del derrocamiento de Perón, la vida política argentina transitó entre gobiernos militares fuertes y frágiles administraciones civiles. Esta debilidad era inevitable porque el peronismo estuvo proscrito y cualquier gobierno democrático tenía el pecado original de no representar a esa fracción tan importante del electorado. Finalmente, en 1973, el peronismo participó en elecciones libres y triunfó aunque sin la candidatura de Perón. Luego de una efímera presidencia de menos de dos meses, el Dr. Héctor Cámpora debió renunciar a instancias de Perón, cada vez más inclinado a los sectores conservadores de su movimiento en una situación de creciente convulsión política. Enseguida se llama a una nueva votación con Juan Perón como candidato, quien logra su tercera presidencia luego de un triunfo espectacular.

Perón murió el 1º de julio de 1974 y se hizo cargo del gobierno su viuda, a quien había impuesto como vicepresidente, cuyo poder se debilitó muy rápidamente entre la crisis económica y una creciente espiral de violencia aumentada por la aparición de siniestros grupos de represión ilegal protegidos desde el Estado.

En marzo de 1976, una dictadura militar –que por sus sangrientas políticas de represión e intimidación produjo una fractura en la sociedad como nunca antes habían conocido los argentinos– derrocó a Isabel Perón y se hizo del poder hasta fines de 1983. Este gobierno ilegítimo introdujo variantes en la enseñanza de la historia cuando dispuso que desde el ciclo escolar de 1979 se alternaran unidades de historia europea con otras de historia americana y argentina con el propósito declarado de facilitar un análisis sincrónico, lo que llevó a las editoriales en un primer momento a recompaginar los libros escolares ya existentes. Aunque las innovaciones no traían aparejadas novedades significativas en lo pedagógico y lo disciplinar, eran extremadamente severas en el control ideológico, especialmente en lo referido a la época contemporánea, universal y argentina, campo preferido por los militares para «descubrir» apologías del marxismo y arteros complots subversivos. Por esta curiosa vía, la época contemporánea –tradicionalmente poco estudiada– comienza a tener importancia en el currículo escolar.

Como era de esperar, la reforma dispuesta por los militares tuvo consecuencias que fueron mucho más allá de lo formal. Un caso que extremó la cautela de las editoriales fue la prohibición en 1978 de *Las edades moderna*

y contemporánea de Juan Bustinza y Gabriel Ribas, un manual aparecido algunos años antes bajo el sello de Kapelusz –una de las más tradicionales empresas editoras de libros de texto del país– y que había tenido muy buena aceptación por parte de los docentes. La revista *Gente*, una publicación semanal de gran tirada dedicada a las informaciones frívolas pero que cumplió un papel funcional con la dictadura, denunció en sus páginas que el libro tenía un vocabulario e ideas similares a los que difundía la guerrilla. Esta argumentación convenció al Ministerio de Educación de prohibir el manual y a la editorial responsable de retirarlo del mercado, junto con los demás textos de los mismos autores. Aunque esas otras obras no estaban cuestionadas, la empresa creyó prudente excluirlas de la venta como una forma de proteger la continuidad de la comercialización de su amplio fondo editorial, que incluía manuales de Historia de distintos autores para el mismo nivel de los prohibidos².

Como es de imaginar, todas las empresas se volvieron muy precavidas en la edición de nuevos libros y consideraron una virtud que la redacción de los contenidos fuera lo más anodina posible y coincidente con la perspectiva del gobierno militar.

La dictadura introdujo otra novedad en la circulación de los libros de texto cuando en medio de la crisis producida por la derrota en la guerra por las Islas Malvinas en 1982, el ministro de Educación Cayetano Licciardo prohibió a los docentes que solicitaran a sus alumnos un título determinado para utilizar en clase. Si bien esa práctica había decaído a través del tiempo, la prohibición expresa por parte del Ministerio le dio el tiro de gracia en las escuelas públicas.

El regreso de la democracia a fines de 1983 no produjo inmediatamente grandes cambios en lo referido a la educación, más allá de la reforma de los programas de educación cívica –donde se incluyeron contenidos relacionados con el sistema democrático reemplazando la exaltación del autoritarismo de los preexistentes– y del intento de democratizar las formas de convivencia escolar. El proyecto más ambicioso del gobierno del Dr. Alfonsín fue el Congreso Pedagógico, un amplio llamado para que padres, alumnos, docentes, especialistas en educación, organizaciones sociales y partidos políticos llevaran adelante la discusión de las bases sobre las que se debía reformar la educación. Sin embargo, el tema no generó entusiasmo,

² Una descripción de estos acontecimientos y, más en general, de la política de censura de libros en la época, puede verse en Invernizzi & Gociol (2002).

la participación fue escasa y luego de dos años de debates el Congreso se clausuró sin haber logrado demasiados resultados³.

Aunque en algunas provincias como Santa Fe y Río Negro se iniciaron en la década de los '80 reformas –muchas veces contradictorias entre ellas– no hubo cambios en la estructura de los planes de estudio ni los contenidos en lo que se refiere a la enseñanza de la Historia en la escuela media en el ámbito nacional, pero sí se registraron novedades en los manuales escolares. Desde la segunda mitad de los años '70 y en los primeros '80, aparecieron en el mercado libros que presentaban más páginas dedicadas a las actividades y una mayor atención a las ilustraciones. Estas obras eran producto de un grupo de docentes y egresados del Instituto Nacional Superior del Profesorado, que desde la Editorial Kapelusz –un equipo liderado por la Prof. María L. N de Miretzky– y desde A-Z Editora –otro grupo encabezado por Juan Antonio Bustinza– introdujeron esas novedades. Pero fue en la segunda mitad de los años '80 cuando las innovaciones cobraron mayor significación con la instalación en el país de la editorial Santillana. Los libros de este sello presentaban un nuevo formato: contenidos desarrollados en páginas dobles, con actividades para que los alumnos realizaran al tiempo que los leían, profusión de ilustraciones y un espacio significativo después del desarrollo de cada tema para variadas ejercitaciones. Junto con estos cambios, el texto presentaba algunas aperturas a nuevas temáticas y problemas aunque todavía superpuestas a los contenidos tradicionales.

En cien años, la enseñanza de la Historia casi no había cambiado. El estudio del pasado en la escuela continuaba centrado en una exaltación patriótica que, si había tenido algún sentido en tiempos de la inmigración masiva, a fines del siglo XX carecía de toda significación. Por otra parte, las innovaciones de la Historia como disciplina en los últimos cincuenta años eran totalmente ignoradas por los contenidos escolares.

3. La «transformación educativa»

La percepción de que en las aulas no transmitían contenidos significativos comenzó a predominar a principios de los '90. En esos años se comenzó a hablar de la «escuela vacía» porque se instaló en la opinión pública que allí nada se enseñaba y si acaso algo se aprendía era mejor olvidarlo por vetusto e inútil.

³ Un minucioso panorama de los temas tratados en el Congreso Pedagógico puede encontrarse en Aguerrondo (1988).

Para el momento en que se sancionó la Ley Federal de Educación de 1993 existía un acuerdo generalizado acerca de que la educación argentina requería una reforma profunda. Entre los cambios que esta norma impulsó figuró la ampliación y redefinición de la enseñanza obligatoria que, como se había establecido en la década de 1880, comprendía hasta ese entonces sólo los siete años de la escuela primaria. El nuevo trayecto considerado imprescindible por el Estado se extendió a diez años y comprendía un año de educación inicial y los nueve que abarcaba la Educación General Básica (EGB). Este nuevo ciclo se subdividió en tres niveles. El último de ellos aportó la novedad de incluir a los alumnos de lo que era el 7º grado de la antigua primaria y el 1º y 2º año de la vieja escuela secundaria. Al finalizar la EGB, la educación Polimodal, de tres años de duración era optativa y quienes decidían cursarla podían elegir entre varias orientaciones.

La Ley Federal establecía que se determinaran los nuevos saberes que se enseñarían en las escuelas, para lo cual debían redactarse Contenidos Básicos Comunes. Éstos deberían garantizar tanto un sistema educativo nacional integrado como una flexibilidad que permitiera incluir los temas de interés de las distintas jurisdicciones y aún de las diversas instituciones educativas en cada una de ellas. A la vez deberían ser flexibles en otro sentido: el de permitir una revisión constante que impidiera un nuevo anquilosamiento de los conocimientos escolares⁴.

En esta búsqueda de restituir a la escuela saberes que resultaran significativos, se redefinía el concepto mismo de «contenidos» siguiendo la difundida caracterización realizada por César Coll (1987), quien señala que los «contenidos» están compuestos tanto por «conceptos» como por «procedimientos» y «actitudes», división que –por otra parte– se puede hacer sólo con un sentido didáctico, ya que ninguno de estos componentes debe considerarse por separado.

⁴ «Los Contenidos Básicos Comunes son la definición del conjunto de saberes relevantes que integraran el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del CFCyE dentro de los lineamientos de la política educativa nacional (Art. 56, Inc. a). Como tales constituyen la matriz básica para un proyecto cultural nacional, a partir de la cual cada jurisdicción continuará actualizando sus lineamientos o diseños curriculares (Art.56, Inc. a) y art.59, Inc. b) Ley 24.195), dando paso a su vez a diversos, pero compatibles proyectos curriculares institucionales; y que serán permanentemente revisados a partir de esos proyectos curriculares institucionales y de los lineamientos o diseños jurisdiccionales. De esta manera la definición de los CBC se convierte en una herramienta estratégica para permitir la organización de un Sistema Educativo descentralizado e integrado, que anticipe un porvenir construido a partir de la fertilidad creadora de un país con realidades diversas y sentido de Nación» (Documento A Nº 8 del Consejo Federal de Cultura y Educación, en www.me.gov.ar/consejo/documentos).

Aunque se preveían diferentes consultas para seleccionar los nuevos conocimientos que integrarían el currículo, la instancia clave de todas ellas era la opinión que se pediría a especialistas en los saberes sustantivos de las disciplinas. En el caso de la Historia, esta responsabilidad recayó en Fernando Devoto (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Mar del Plata), Luis Alberto Romero (Universidad de Buenos Aires) y Carlos Segreti (Universidad Nacional de Córdoba y Academia Nacional de la Historia). Las distintas propuestas eran compatibilizadas por los equipos técnicos del Ministerio y de estas versiones «promedio» se realizaron una serie de borradores que se consultaban a distintos actores relacionados con la educación. En esas consultas, el papel desempeñado por los docentes fue casi inexistente.

La reorganización implicó una fuerte modificación de la enseñanza de la Historia en los nuevos niveles: EGB y Polimodal. En el tercer ciclo de la EGB nuestra disciplina se incluía usualmente en un área de ciencias sociales que abarcaba contenidos de geografía, economía, ciencia política, sociología, y antropología. Si bien el Ministerio de Educación de la Nación no hacía obligatoria la integración en un área de conocimiento, lo sugería fuertemente y este fue el criterio que –salvo excepciones como la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Córdoba– fue adoptado por casi todas las jurisdicciones. A lo largo de la fase final del trayecto obligatorio –la EGB3– la Historia debía presentar un panorama general del pasado desde la aparición del hombre hasta nuestros días que incluía a la historia universal, americana y argentina. En el nivel Polimodal, cualquiera fuera su especialidad, la disciplina recuperaba su especificidad en todos los casos y existía para todas las modalidades de este nivel al menos un curso de historia obligatorio centrado en el período que va de la segunda mitad del siglo XVIII hasta la actualidad y que debería abarcar también el ámbito universal, americano y argentino. Esta elección presenta una novedad importante: cuando los estudios se profundizan, el currículo prescripto se centraliza en el estudio del pasado más cercano, postergando el conocimiento del pasado nacional de la primera mitad del siglo XIX que hasta entonces había ocupado un lugar central en el currículo.

Pero enseñar Historia cambiaba también en otro sentido. La reforma se propuso provocar profundas modificaciones en la enseñanza centradas en la redefinición del sujeto que la escuela debía formar: el ciudadano democrático. Este sujeto requería un nuevo modelo de conocimiento y, por lo tanto, de docente. Se debía establecer un conjunto de saberes que permitieran

esa transformación y tal era la misión de los tres tipos de contenidos de Coll, que transformaban a los viejos objetivos referidos a las habilidades del pensamiento y a las actitudes en contenidos, es decir, en saberes que debían ser enseñados y aprendidos con la misma jerarquía que antes se otorgaba sólo a los conceptos. En orden a la construcción de este nuevo sujeto la Historia cumplía un rol estratégico. En la letra de los Contenidos Básicos Comunes podían leerse claramente estas «prerrogativas» asociadas a la conformación de la identidad y la ciudadanía.

Todo este andamiaje requirió para su implementación de instancias intermedias que permitieran a los «viejos» docentes hacer frente al nuevo sujeto de la escuela, habida cuenta que sus propios trayectos formativos no tenían relación con lo que se pretendía enseñaran a sus alumnos en esa redefinición institucional.

Entre estas «mediaciones», los libros de texto fueron, como siempre, una instancia privilegiada.

4. Los nuevos manuales escolares

Con la reforma, los textos que se habían editado por generaciones cayeron en desuso. Inclusive aquellos que habían renovado la manualística a mediados de los '80 quedaron desactualizados y todas las editoriales especializadas se abocaron a producir libros que incluyeran los nuevos contenidos. En ellos encontrarían los docentes en buena medida las respuestas a los cambios.

Aunque como vimos era una tendencia ya presente antes del inicio de la «transformación educativa», los nuevos manuales se caracterizaron por acompañar la síntesis de conocimientos con una proporción creciente de imágenes y actividades acompañando al texto hasta cubrir, en promedio, la mitad de sus páginas.

Para la redacción de estos libros las editoriales de mayor peso en las ventas incorporaron autores que en su mayoría provenían del campo universitario. Además, la autoría individual fue casi totalmente desplazada por equipos de redactores, cuyos integrantes eran convocados expresamente para ese propósito. Especialmente para la EGB, las editoriales diseñaban «series» con características editoriales determinadas, en las que se inscribían distintos títulos que abarcaban diversos períodos del pasado y para las que asignaban los redactores que consideraban convenientes. Esta posición subordinada de los autores es explícita en el caso de la Editorial Santillana que en todos los volúmenes de su sello advierte en la portada que el libro

que el lector tiene en sus manos es una obra colectiva creada y diseñada por su departamento editorial y, luego, enumera a los autores en conjunto e igualdad de condiciones con los demás miembros del staff encargado de su producción. Esta circunstancia –que sólo difiere en matices en el resto de las empresas– marca la escasa autonomía de los autores y su relativa responsabilidad sobre el resultado final.

Por otra parte, si hasta mediados de los '90 los libros de texto tenían una vigencia casi ilimitada, la reforma incorporó la necesidad de introducir «novedades» permanentes para reducir la vida útil de las obras a un promedio de tres años⁵. Los cambios se hicieron aún más frecuentes por la disminución de las compras que registró el mercado –se pasó de 2,5 libros comprados por alumno a principios de la década de 1980 a 0,70 en 2002– con la intención de bajar la tasa de uso del ejemplar y disminuir así las ventas de ejemplares usados.

El éxito de un manual se debe en buena medida a la editorial que lo publica, a su prestigio y –sobre todo– a sus técnicas de comercialización. La preocupación de estas empresas es responder a las lógicas del mercado y no tienen interés en promover una tendencia histórico-interpretativa determinada. La excepción a esta característica fue durante muchos años la Editorial Stella que mantuvo una línea católica, antiliberal y occidentalista a ultranza (Ossana, 1993, pp. 29-35), ya que su público predominante –aunque no exclusivo, porque los manuales de Drago y Fernández Arlaud tuvieron una gran repercusión entre los años '60 y '80– era el de los colegios católicos. En los '90 no podía encontrarse ninguna editorial con una posición similar.

En esa década se produjo también otra transformación: las grandes editoriales reemplazaron a las pequeñas. Algunas empresas de propiedad familiar como Kapelusz y Estrada fueron compradas por grupos internacionales. Otras más nuevas como Aique siguieron más tarde el mismo camino. Por otra parte, Santillana es la filial local de una gran compañía de capitales españoles y la recientemente instalada Tinta Fresca es parte del Multimedia *Clarín*.

En cuanto a sus contenidos, los manuales sufrieron, al menos aparentemente, un cambio profundo. Desde principios de siglo hasta la reforma habían mantenido, como dijimos, el modelo que había impuesto la Nueva Escuela Histórica para narrar el pasado argentino. Por más

⁵ Para la perspectiva de los responsables de los manuales de Historia de las editoriales en la transición, ver «La enseñanza de la Historia y los libros de texto», entrevistas de Saab (Romero, 1997, pp. 115-122).

de noventa años, el relato histórico de los textos escolares tuvo como protagonista central a la República Argentina y esta entidad política –que se definía principalmente mediante la idea de que el espacio que ocupa en la actualidad era el que naturalmente le correspondía en todos los tiempos– se consideraba implícitamente como un fenómeno natural y eterno.

La narración del pasado argentino mantenía una visión etnocentrista, en la que la historia comenzaba con la llegada de los españoles –los primeros blancos– al actual territorio de la República. Ese pasado colonial se entroncaba con la Revolución de Mayo, las guerras de la Independencia y la Organización Nacional, etapas en las que la Nueva Escuela Histórica cifraba los orígenes de la Nación. Este concepto se instaló fuertemente en la escuela y ocupaba la mayor parte de las páginas de los manuales. En algunos casos el eje principal del relato se extendía hasta 1880, cuando luego de las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda se da por definitivamente concluida la construcción de la Nación. Los cien años siguientes no ocupaban un lugar destacado en los programas de estudio ni, en consecuencia, en los textos que los saldaban con la descripción sumaria de la obra de gobierno de los sucesivos presidentes.

La estructura narrativa de estos libros se construía a partir de los acontecimientos políticos y militares. De todos modos, como dice L. de Privitellio, se trataba de una historia política en la que la política está ausente, ya que no era más que el relato de una epopeya patriótica. No hay en esta narración un campo de disputas entre individuos y grupos con intereses, ideas y objetivos diversos y enfrentados (Privitellio, 1993, pp. 29-35).

Todo esto debió cambiar con los nuevos planes de estudio y los nuevos manuales que éstos demandaban. Dentro del amplio espectro de polémicas que se abrieron a partir de la «transformación educativa», una de las más interesantes es que se produjo acerca del lugar central que ocuparía en el currículo la historia argentina reciente. Si bien el pasado más inmediato no estaba totalmente ausente de la enseñanza antes de la reforma, su estudio se restringía a poco más que a sobrevolar con rapidez algunos pocos acontecimientos de las últimas décadas de nuestro pasado y, a medida que se le comenzaban a pisar los talones al presente, ese *racconto* se limitaba a una enumeración aséptica de presidentes. Por el contrario, la historia que promovió la reforma educativa se proponía que el pasado inmediato tuviera una fuerte presencia en la escuela, con la finalidad de que una mayor dosis de historia cercana permitiera a los alumnos comprender mejor el mundo en el que les ha tocado vivir. En esta propuesta, el estudio y análisis de los años de la última dictadura militar resultaría clave. Por otra parte, desde

el punto de vista del sujeto del aprendizaje, se supone que el tratamiento de una temática que se consideraba vinculada más estrechamente con la vida cotidiana de los jóvenes motivaría en ellos un mayor interés en el estudio de la materia. Lo reciente, además, sería especialmente apropiado para atender a otra cuestión considerada entre los objetivos explícitos de la transformación educativa: la formación del ciudadano democrático.

En esta tarea cumpliría un papel decisivo la incorporación de los procedimientos –o sea que los modos de construcción del conocimiento histórico y la forma de pensar de los historiadores– como contenidos curriculares. Así, la propuesta oficial promovió la incorporación de los «contenidos procedimentales» por intermedio de distintas «mediaciones», que incluyeron jornadas de perfeccionamiento, trabajos editados por el mismo Ministerio, variados cursos y también los nuevos manuales escolares. Estos cambios curriculares se reflejaron en los textos con la incorporación de novedades como una mayor presencia de enfoques sociales y económicos en el abordaje de distintos temas.

Pero la escuela se encontró sobre todo frente a un nuevo desafío: si tradicionalmente se había apartado de lo más inmediato, ahora debió afrontarlo ante la importancia que le otorga la reforma a la historia reciente. Esta incorporación plantea varios problemas nuevos. Por un lado, la historia escolar se encuentra con una doble exigencia que a veces puede no resultar coincidente: el deber de la memoria y la enseñanza de la Historia. La «historia del tiempo presente», por otra parte, es un espacio temporal de límites imprecisos y un campo académico todavía controversial en la Argentina. La Historia como disciplina no ocupa aún el papel central en las perspectivas sobre el pasado más inmediato y acerca de los años '70 y 80 del siglo pasado predominan estudios, producciones y narrativas heterogéneas provenientes de una variedad de disciplinas sin tradición escolar como la sociología, las ciencias políticas o el periodismo, lo que no facilita su conocimiento por parte de los docentes y, consecuentemente, el tratamiento de esta temática en las aulas. Por otra parte resulta controversial establecer qué es la historia reciente en la escuela, acerca de lo cual pueden presentarse polémicas tanto de carácter disciplinar como pedagógicas. Una de ellas está referida a su periodización: ¿coincide esa etapa exactamente con los años que duró la última dictadura o se debe incluir también el efímero mandato de Isabel Perón? ¿O se lo debería ampliar más todavía hasta llegar a la Revolución Argentina como antecedente inmediato del llamado Proceso de Reorganización Nacional? ¿No sería necesario ir aún más lejos y remontarse

a 1930, filiendo a los sangrientos dictadores de los años '70 al ciclo de golpes militares iniciado en ese entonces?

En este aspecto como en casi todos los otros cambios impulsados por la reforma educativa, los docentes en servicio no recibieron una actualización significativa para abordar las nuevas temáticas⁶.

Por la suma de estas razones, los manuales deberían de haberse transformado –como usualmente ocurre– en una herramienta privilegiada que permitiera el tratamiento del pasado reciente. Para realizar una primera aproximación acerca de cómo se realiza ese abordaje revisaremos el tratamiento que dan los libros escolares a la guerra de las Malvinas. Seleccionamos este acontecimiento por la variedad de aristas controversiales que presenta y la posible diversidad con que éstas podrían exponerse en los textos escolares. Al elegir el conflicto de 1982, intentaremos ver qué hace la escuela con un tema problema complejo y contradictorio, cuya potencial riqueza para pensar y discutir en las aulas plantea Beatriz Sarlo:

Ayer fue 2 de abril, un aniversario más del comienzo de la Guerra de las Malvinas. Como durante el Mundial de Fútbol de 1978, gobernaba una dictadura militar; en uno y en otro caso, millones de argentinos lo pasaron por alto para salir a festejar el Mundial del país de los desaparecidos y la aventura militar de los dictadores. Todavía hoy es difícil reconocer que la gente quería el Mundial en las condiciones que fueran y que celebró en las plazas el inicio de la Guerra de Malvinas creyendo que los militares habían encarado una empresa de afirmación nacional. (...)

El Mundial de Fútbol y las primeras semanas de la Guerra de Malvinas son momentos resbaladizos, donde es difícil reconocerse en la multitud enfervorizada con el Himno y el celeste y blanco, movida por la idea delirante de que éramos los mejores del mundo, nos gobernara quien nos gobernara. A diferencia de otros momentos de la historia, la mayoría estuvo comprometida en la celebración, tirando papelitos o agitando banderas.

El nacionalismo territorial produce guerras y, por supuesto, miles de víctimas, comenzando por los veteranos de Malvinas, esos hombres incómodos que durante más de dos décadas quedaron a la deriva, no porque la guerra fue una aventura loca de los militares, sino porque fue una guerra perdida (Sarlo, 2005, p. 25).

Qué hacen los nuevos manuales con este problema será nuestra preocupación en las próximas páginas.

⁶ Para el tratamiento de este tema, ver Amézola (1993, 2018) y González (2005).

5. Algunas interpretaciones sobre el conflicto de Malvinas

En medio de la desgastada dictadura, la invasión de las islas del Atlántico Sur el 2 de abril de 1982 generó una sorprendente unanimidad a favor de esta acción promovida por el gobierno militar:

La adhesión de la sociedad fue total y se produjo un cambio notable en la relación con los actores primordiales de la sociedad civil. Dos hechos son reveladores de esta mutación: por un lado, el gobierno pasó de ser objeto de una reprobación masiva durante el acto de la CGT el 30 de marzo a recibir el apoyo público en la Plaza de Mayo setenta y dos horas más tarde y, por otro, la opositora clase política, tanto su ala moderada como la dura, acortó las distancias que la separaban del régimen militar, cuando ingresó el viernes 2 de abril a la Casa de Gobierno para exteriorizar su conformidad por la recuperación de las Malvinas (Quiroga, 2005, p. 76).

A pesar de esta brusca inversión de la opinión pública producida por el desembarco de las tropas argentinas, no abundan las investigaciones que intenten explicar las razones profundas de dicho cambio. De las existentes, la mayoría otorga una responsabilidad decisiva a la escuela en la formación de un imaginario reivindicativo de los territorios irredentos, para cuya génesis el nacionalismo territorial y la mitología patriótica habrían resultado determinantes.

En esta línea Carlos Escudé marcó el rumbo. En dos obras complementarias, Escudé intentó demostrar que un nacionalismo autoritario promovido desde la escuela tuvo como resultado la conformación de una mentalidad acrítica acerca de los territorios sobre los que la Argentina sostiene tener derechos y que esta argumentación se considera incuestionable. Esta es una tendencia secular, dice el autor, pero en su opinión es un rasgo que se acentúa en la década de 1940: «Con algún agregado, con algún matiz diferencial, está claro pues que el Primer Pedagogo (se refiere a Perón) fue antes que nada, el primer continuador. Agregó y exacerbó, sí, pero lo suyo fue no una ruptura, sino la culminación de un proceso» que no era más que el fin «... de todo lo que (lo) había precedido y (que) hubiera sido imposible sin la previa y lenta gestación de una cultura autoritaria...». A pesar de ello aclara que «... hay que reconocer que el concepto de ‘culminación’ implica en este caso, una notable agudización del autoritarismo» (Escudé, 1990, pp. 165-167). En el tema que nos ocupa, esta «culminación» se encuentra en el Decreto de 8.944 de 1946 que establece que el Instituto Geográfico Militar debe aprobar previamente a su publicación los mapas que incluyan límites internacionales

de nuestro país. De esta manera, «... la maquinaria del Estado está apuntada inequívocamente a consolidar y agudizar el nacionalismo territorial.»(Escudé, 1987, p. 123). A través de la escuela, entonces, este «nacionalismo territorial patológico» se naturaliza y se transmite de generación en generación como una verdad que no puede criticarse generando las condiciones para la adhesión al conflicto.

Una visión similar –aunque mucho más moderada en sus formas– es la que brinda Luis Alberto Romero al analizar cómo los manuales escolares asimilaron, difundieron y arraigaron una concepción integrista de nación. Acerca del tratamiento del tema Malvinas en los libros de Historia, dice:

Éstos (los manuales) parten de una premisa que en ningún momento es puesta en duda ni sometida a prueba alguna: los derechos de la Argentina sobre las islas son obvios e indiscutibles. A la hora de exponer los conflictos, concurren cuatro características del discurso de la nacionalidad: la preeminencia del criterio territorial; la confusión entre la función de los derechos territoriales en los estados dinásticos y patrimoniales y en los modernos estados nacionales; la incongruencia entre el relato de los acontecimientos anteriores a 1810 y los derechos incontrastables que España tendría sobre las islas; finalmente, la potencialidad autoritaria de los discursos de la reivindicación territorial, que un verdadero argentino no puede discutir (Romero, 2004, p. 70).

Los textos de geografía complementan esa visión:

Desde finales de dicha década (la de 1940), los libros incorporaron la idea de que el territorio argentino está integrado por tres ‘partes’ o ‘porciones’. A partir de entonces, palabras más, palabras menos, todos repiten un mismo texto: ‘el territorio de la República Argentina está integrado por una parte del continente sudamericano, una serie de islas oceánicas y la región antártica’... La parte ‘marítima’, ‘oceánica’, ‘insular’, incluye las islas Malvinas y las llamadas islas Oceánicas... Esta forma de enunciar la extensión de del territorio argentino remite a la hipótesis de expansión territorial sobre el Atlántico Sur y territorios antárticos que las fuerzas armadas argentinas desarrollaron a partir de la década de 1940. Además de las declaraciones de soberanía y los actos de ocupación militar, la estrategia contempló la confección de cartografía nueva del país, donde se indicaban como propios los territorios pretendidos. (Romero, 2004, pp. 100-107).

A tal punto esta identificación de la patria con el territorio se naturaliza en el imaginario de los argentinos que hace incomprensible que se produzca un rechazo en las tratativas diplomáticas de 1982 a los argumentos propios.

Un ejemplo de ello podría ser el caso de la perplejidad del entonces canciller Costa Méndez que describen Novaro y Palermo:

El delegado de Kenya en el Consejo de Seguridad, en el debate del 24 de mayo, acusó a la Argentina de tratar a los isleños como *chattels* (bienes muebles, esclavos), de actuar como si procuraran establecer un gobierno colonial sobre ellos, y repudió la interpretación del reclamo argentino como anticolonial. Dijo que era 'un reclamo puramente territorial contra el Reino Unido, basado en la historia, en total desestimación de quienes actualmente viven en las islas' (Novaro & Palermo, 2003, p. 432).

Estos autores, advierten también acerca de cómo esa visión territorialista obtura toda consideración política:

Llama profundamente la atención en todo esto la tesitura de las élites argentinas, para las que los isleños eran apenas un molesto detalle; se decía que se respetarían 'los intereses de los isleños' pero no sus deseos. Más allá de lo complicado de la distinción entre intereses y deseos, la pregunta de cómo podría ser respetado el interés de un isleño de no vivir bajo una dictadura nadie se lo hacía. Porque en verdad la cuestión de la democracia no parecía tener la menor conexión con la de la soberanía en las Malvinas. Esto no podía ser de otra manera, no solo para los militares, sino también para muchísimos civiles, para quienes el asunto Malvinas estaba compuesto por una y sólo una dimensión importante, el territorio (Novaro & Palermo, 2003, p. 415).

Otra interpretación que le brinda a la escuela el papel protagónico en la formación de un imaginario sobre Malvinas es la que brindan Cristina Marí, Jorge Saab & Carlos Suárez. Estos autores subrayan las características prescriptivas del sistema educativo argentino y su deliberada falta de espacios para visiones críticas de la historia y la geografía, ya que estas asignaturas cumplían la función de formar una conciencia nacional-patriótica.

«Así pues», dicen, «los textos escolares y los docentes difícilmente podían sustraerse al mandato del estado y a la formación recibida en los institutos y las escuelas normales. La producción erudita, por su lado, proporcionaba los argumentos a los discursos pedagógicos que llegaban a los alumnos en las formas establecidas por una didáctica fuertemente preceptiva (Marí, Saab & Suárez, 2000, p. 38).

En esta perspectiva, el «recuerdo escolar» fue determinante en la espontánea aprobación de la ocupación de las islas y la escuela mostró su

eficacia en los propósitos fundamentales de la enseñanza de la historia, la geografía y la formación cívica:

la formación de una conciencia nacional en la que estado y nación forman una unidad monolítica e indivisible y a este estado-nación corresponde una geografía de contornos bien precisos que todo argentino debe defender hasta con su vida... (Marí, Saab & Suárez, 2000, p. 39).

Marí, Saab & Suárez matizan su visión sobre el problema en dos sentidos. El primero de ellos es el de relativizar la consideración de una escuela monolíticamente nacionalista y militarista, teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes provenía de la tradición normalista –mayoritariamente laicista y liberal– mientras que un importante contingente de maestros y profesores adherían al socialismo y, sin embargo, veían también como lícito el reclamo de la soberanía sobre Malvinas. El segundo, es que si bien la ocupación de las islas fue aprobada por una inmensa mayoría, de las entrevistas realizadas para su trabajo surge que ese consenso se debilita cuando se trata de la entrada en la guerra y en las modalidades de participación en ese conflicto.

Un papel de similar importancia al que estos autores le dan a la escuela es el que brinda Lucrecia Escudero a los medios de información. Refiriéndose al grupo de sus amistades pero en una descripción que pretende ser más amplia, la autora dice:

Todos estábamos aquejados del mismo síndrome: leíamos todos los diarios y revistas nacionales, escuchábamos todas las radios y, como no podíamos separarnos ni despegarnos del tema, nos manteníamos en contacto telefónico. El conflicto nos había alterado profundamente. Éramos opositores –activos o pasivos– del régimen militar y estábamos convencidos de que un triunfo argentino garantizaría un ‘imperio militar’ para los próximos ciento cincuenta años... Pero al mismo tiempo no podíamos dejar de adherir a una causa que nos parecía en todo caso sentimentalmente justa, puesto que toda nuestra generación –y las anteriores– creció con el convencimiento de que las Malvinas son argentinas (Escudero, 1996, pp. 24-25).

La autora comenta cómo este fenómeno le impedía considerar como probablemente ciertas las noticias de sus amigos del exterior acerca de un desarrollo adverso del conflicto. Para Escudero,

La guerra de las Malvinas –que ha entrado también ella en la mitología moderna de las guerras de información– ha sido una guerra mediática por excelencia, porque se desarrollaba demasiado lejos del teatro de operaciones de todos los actores políticos –incluso de los propios argentinos– y para el

gran público sólo adquiriría visibilidad a través de la imagen o de la palabra. Creo que a esta hipótesis habría que agregarle otra complementaria: la guerra de las Malvinas fue, tal vez, la última guerra del siglo pasado por los valores de colonización en juego, por el monopolio y la censura de la información, porque intentó colocar una única racionalidad posible –la de la fuerza– sobre la plasticidad de la negociación diplomática, y porque fue una guerra de barcos «por entregas» que reproducían en el tiempo de su desplazamiento un espacio que debía ser llenado por los medios. Y al mismo tiempo fue, paradójicamente, una guerra ‘moderna’ porque encarnó, en código mediático, la forma actual de la gran saga colectiva acordando al tiempo de los medios, el sobresalto de la historia (Escudero, 1996, p. 31).

Según, Rosana Guber (2001), en cambio, el reclamo por las Malvinas se fue convirtiendo de un reclamo diplomático en una causa popular a través del tiempo, en un largo proceso donde se encadenan una serie de posiciones contradictorias: José Hernández –quien a fines del siglo XIX incorpora el tema del reclamo de las islas en la política interna–; Paul Grossac –que inaugura en el plano intelectual el tema de la restitución como causa nacional–; Alfredo Palacios –cuya protesta por aquellos territorios olvidados se vinculaba con la intención de establecer una relación de ese hecho con el olvido por parte de los sectores dominantes del sector de la sociedad conformado por los trabajadores–; Rodolfo y Julio Irazusta –quienes elaboran una «contrahistoria» e incorporan el antiimperialismo al nacionalismo, quitándole la exclusividad de ese argumento a la izquierda–; el «Operativo Cóndor» de 1966, –en el que un grupo de jóvenes ligados al peronismo sindical aterrizó en Malvinas, rebautizaron Puerto Stanley y el aeropuerto con el nombre del gaucho Rivero y reclamaron la restitución de la soberanía sobre los territorios –en un acto que implicaba también un reclamo por la proscripción política del peronismo.

La eficacia del tema, entonces, estaría para esta autora en que la reivindicación territorial provenía de esas múltiples vertientes, algunas de ellas contradictorias entre sí pero que coincidían en el reclamo por la devolución de las islas. Para Guber, la adhesión a la invasión no es producto de una prédica escolar unívoca, sino consecuencia de las múltiples y diversas reivindicaciones seculares que dan por resultado un argumento ambiguo al que todos se podían adherir porque podían encontrar en la invasión el sentido que quisieran darle. Según esta autora:

La iconografía geográfica argentina siempre incluyó a las islas en los mapas de la República y los manuales de historia contenían y contienen el episodio de la ‘usurpación’. Sin embargo, la resonancia política de Malvinas no viene de

aquí... En un proceso político plagado de rupturas intempestivas, de pérdidas constantes de legitimidad y de persecución por 'razones políticas', Malvinas se convirtió en una adecuada metáfora de la Nación usurpada ya no solo por el 'pirata inglés' sino por sectores políticos argentinos definidos mutuamente como enemigos, y en especial por los regímenes de facto (Guber, 2001, p. 102).

El análisis de la autora no se detiene en el estallido de la guerra sino que se ocupa también de los cambios de significación en su transcurso y en la proyección de ese acontecimiento en los primeros años de la democracia:

Después de la guerra y la rendición... la lucha por la 'recuperación' se convirtió en una 'guerra absurda' por pasar a integrar un pasado enemigo, el del Proceso y las Fuerzas Armadas... La construcción de la imagen de los 'chicos de la guerra' es el mejor ejemplo de qué podía hacerse con la mayor evidencia de que numerosos civiles participaron del conflicto bélico y muchos otros, sus mayores, prestaron su consenso. La memoria civil ha rescatado a los ex soldados de la (ir) responsabilidad en aquella 'locura', por su corta edad y su indefensión, pero a cambio de transformarlos en las víctimas indefensas de sus superiores, no de los británicos (Guber, 2001, pp. 165-166).

El tratamiento escolar de este tema tendría, entonces, varias aristas polémicas para la escuela: ¿Cuáles fueron las razones que impulsaron a la mayoría de la población a adherir espontáneamente a la guerra promovida por una dictadura? ¿Qué hubiera pasado con el gobierno y la oposición en caso de haberse ganado la guerra? ¿Se deben defender los argumentos propios como si fueran los únicos posibles o es más eficaz ser más reflexivos y flexibles en una negociación? ¿Es más importante la integridad nacional que la democracia? Y tantas otras preguntas que podrían plantearse con fines didácticos. Otra cuestión interesante para preguntarse acerca de la Historia como disciplina y su utilidad es la de la variedad de significados que antes, durante y después de la guerra que tuvo el tema Malvinas, cumpliendo con los requisitos de lo que Henry Russo plantea como «acontecimientos de larga duración».

Al tratar estos problemas la escuela se encontraría ante una oportunidad inigualable para desarrollar el pensamiento crítico y la formación de un ciudadano democrático. Como reclama Beatriz Sarlo, al estudiar estos acontecimientos a los alumnos:

No se les estaría dando una masa inerte de pasado, sino que se señalarían cuestiones abiertas, entretrejidas con opciones reales, que implicaron a sus propios padres, donde los personajes no son fáciles de clasificar; porque además de los militares estaban millones de argentinos (Sarlo, 2005).

6. Las Malvinas en la escuela

A pesar de esas posibilidades, en la escuela predominan las visiones estereotipadas, convencionales y poco problematizadas.

El 2 de abril figura en el calendario escolar como el «Día del Veterano y de los caídos en la guerra en Malvinas», tal como lo dispone la Ley 25.370 del año 2000, que devuelve la conmemoración a la fecha de la invasión, retrotrayendo la efeméride al criterio que había instalado la dictadura militar antes de su retirada del poder⁷. Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación brinda en su página materiales útiles para los actos recordatorios: como el texto de la ley, enlaces con páginas que se ocupan de los más diversos temas vinculados con la reivindicación argentina y el desarrollo de la guerra y una selección de poesías y canciones alegóricas, en las que se incluye distintas obras clásicas como «La hermanita perdida» de Atahualpa Yupanqui o «Las Malvinas» de José Pedroni junto con otras más actuales que no presentan diferencias temáticas con las anteriores y se centran en la reivindicación territorial y la reivindicación de los inexpertos pero valerosos soldados. En este repertorio se incluye la letra de la «Marcha de las Malvinas», el himno de la ocupación del gobierno militar y una versión musical en piano de dicha pieza, adecuada para acompañar los coros escolares (www.me.gov.ar/efeme/2deabril).

En los Contenidos Básicos Comunes del tercer ciclo de EGB, la guerra aparece incluida el apartado «La Argentina contemporánea en el marco latinoamericano y mundial» de la siguiente forma: «La guerra de Malvinas y la crisis del autoritarismo» (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 199). En los CBC de Polimodal, el tema no aparece en forma explícita y debe suponerse incluido en: «La crisis del modelo de acumulación de la década del setenta y los regímenes autoritarios» (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 199).

⁷ La primera ley que disponía el recuerdo escolar de la soberanía argentina es la 20.561 de 1973 que estableció el día 10 de junio como «Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas y Sector Antártico». En las postrimerías del gobierno militar (30 de marzo de 1983) la Ley 22.769 declaró al 2 de abril como «Día de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur», declarando que la ocupación de esos territorios «..., más allá de su desenlace, fue saludado con emoción y sentimiento por todo el pueblo argentino, largamente ofendido por la injusta presencia de una potencia extranjera en tierras que histórica, jurídica y geográficamente le pertenecen». El gobierno democrático de Raúl Alfonsín intentó restar importancia a las acciones bélicas en la reafirmación de la soberanía con el Decreto 901/1984 del 28/3/1984, por el que se disponía: «trasládase al 10 de junio, 'Día de la afirmación de los derechos argentinos sobre las Malvinas, islas y sector antártico', según la ley 20.561, el feriado nacional establecido para el 2 de abril por la ley *de facto* 22.769». Finalmente, la Ley 25.370, sancionada a fines del año 2000, vuelve la conmemoración al 2 de abril, fecha que establece como el «Día del Veterano y de los caídos en la guerra en Malvinas» y se le otorga el carácter de feriado nacional.

Estas directivas generales debían concretarse en los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones. Veamos cómo las implementó la Provincia de Buenos Aires.

En el caso del tercer ciclo de EGB, la guerra de las Malvinas no se incluye en el apartado que le correspondería con un criterio cronológico: «Semidemocracia. Proscripción. Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar: El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos». Por el contrario, aparece como un tema aparte: «La causa Malvinas a través de la historia» (www.abc.gov.ar/Docentes/DisenoCurricular). Esta separación y el término «causa» sugieren un tratamiento tradicional ligado a la reivindicación territorial.

En Polimodal, el diseño curricular reserva el tema al segundo año como parte del fracaso del gobierno militar:

1976-Hasta la actualidad – EL DESAFIO DE LA RESTAURACION DEMOCRATICA

ORGANIZACION SOCIO-POLITICA: El golpe militar de 1976.Consolidacion del terrorismo de estado y retracción de la actividad política. La Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política. La vuelta a la democracia. Afirmación de las instituciones republicanas y reglas políticas democráticas. Política de derechos humanos. Relación conflictiva con los militares. La continuidad democrática. Los problemas de la corrupción administrativa y de la seguridad jurídica. El papel de la justicia en la consolidación de la democracia republicana⁸.

El tratamiento de los contenidos podría complejizarse tomando en cuenta los propósitos del área para EGB⁹ o las expectativas de logro para

⁸ *Ibidem.*

⁹ Los propósitos del área de ciencias sociales para EGB en la Provincia de Buenos Aires, que pueden confrontarse en la página de la DGC y E (www.abc.gov.ar), son los siguientes: Promover la adquisición de competencias para la interpretación de la realidad social y la participación cívica autónoma y activa. Generar competencias para dar respuesta a distintos problemas que la realidad social plantea en la vida cotidiana. Propiciar el análisis y explicación de los fenómenos, procesos y relaciones que ocurren en un espacio determinado (escala local, provincial, regional, nacional, global), para la comprensión de la interacción entre la sociedad y la naturaleza. Generar una actitud de problematización e indagación de razones de los hechos sociales, para favorecer la comprensión de los procesos histórico-sociales y su proyección en la contemporaneidad. Facilitar la adquisición de competencias relacionadas con el manejo de la información y su análisis crítico. Contribuir a la formación de personas identificadas con las características de la vida democrática y de la nacionalidad. Promover los valores reconocidos en la sociedad para el logro del bien común, el respeto por la dignidad humana y la convivencia pacífica.

Polimodal¹⁰. De este último caso, el que debería brindar perspectivas más problematizadoras, es del que nos vamos a ocupar.

7. Malvinas en los manuales de Polimodal

Una característica propia de los manuales posteriores a la reforma educativa es frente a la antigua homogeneidad, las nuevas propuestas presentan distintas alternativas pedagógicas. Los libros analizados¹¹ pueden ordenarse en tres grupos. En el primero, tenemos a los libros que centran su atención en la redacción de una síntesis que presente saberes históricos actualizados y profundos. En esta categoría se ubica al texto el de Miranda y Colombo, quienes expresan explícitamente esa preocupación en la introducción de la obra, editada por Kapelusz. El caso extremo en este grupo lo presenta el libro de Torcuato Di Tella, en el que no hay ilustraciones ni trabajos para que resuelvan los alumnos. Sólo hay síntesis y en ella la perspectiva del autor es explícita.

En el segundo grupo se incluyen los manuales que buscan un mayor equilibrio entre síntesis y actividades. Podríamos ubicar en esta categoría al manual de Aique, que es el que más espacio destina a la historia reciente (dedica la mayor parte de sus páginas a los años que van de la llegada de Perón al gobierno hasta nuestros días), aunque lo procedimental recibe menos atención en este volumen que en obras anteriores de los mismos autores. También se podría ubicar aquí a *Argentina. Una historia para pensar* publicada por Kapelusz.

Los libros publicados por Santillana y Puerto de Palos, que ubicamos en un tercer grupo, privilegian al diseño editorial en la definición de la obra y las imágenes y las actividades ocupan un lugar central. En el primer caso, si analizamos un producto anterior (Jáuregui, 1990) realizado por autores y editores distintos, las características se mantienen y, aún, se profundizan en el nuevo libro. En el segundo, si bien desde el punto de vista externo la obra analizada es muy atractiva, en el tratamiento de los contenidos las

¹⁰ En este caso, serían especialmente apropiadas las siguientes expectativas: «El análisis de múltiples y complejas relaciones entre los procesos político-institucionales, económico-sociales y culturales de la vida nacional y su caracterización con algunos conceptos básicos de las ciencias sociales afines (...) La interpretación contextual y crítica de diversos tipos de testimonios y diferentes etapas de la historia social argentina» (www.abc.gov.ar).

¹¹ El repertorio de manuales de Polimodal analizados es el siguiente: Alonso, Elisalde & Vázquez (1997); Di Tella (1998); Friedmann, Galiana, López, Persello, Piglia, Ternavasio & Touris (2001); Miranda & Colombo (1999); Pigna, Badino, Mora, Bulacio & Cao (2004); Privetellio, Luchilo, Cattaruzza, Paz & Rodríguez (1998); Rins & Winter (1996).

perspectivas de análisis y la bibliografía utilizada es la de un tono más clásico y convencional.

Sin embargo, estas consideraciones no son válidas para el tratamiento del tema que nos ocupa que no presente diferencias significativas en el tratamiento que le dedican los distintos libros. En términos generales, puede afirmarse que en todos los casos el tema carece de relevancia y se trata en forma muy breve como un episodio que se cierra definitivamente con la retirada de la dictadura.

Los derechos territoriales son aceptados en forma implícita y sin problematización: se habla en todos los casos de la «recuperación» de las islas y se alude a la apropiación británica de 1833 como un argumento concluyente. En algunos casos las referencias son explícitas y enfáticas:

Las Malvinas constituyen una larga, muy larga reivindicación del pueblo argentino. Desde 1833 nuestro país ha reclamado año tras año la devolución de las Islas que los británicos ocuparon en un acto de fuerza. Las Malvinas están a escasos 500 Km de la costa, dentro de la plataforma continental. Las Naciones Unidas han promovido las negociaciones dentro de su Comisión de Descolonización... pero Gran Bretaña ha ignorado permanentemente las invitaciones a negociar y mantiene una posesión a 12.700 Km de su territorio, entre los escasos restos de lo que fue su imperio (Rins & Winter, 1996, p. 479).

En general, puede afirmarse que el esquema explicativo de los manuales es el siguiente:

1.- Ante el fortalecimiento de la oposición, el gobierno militar decide la invasión de las islas para lograr legitimidad interna.

En un anhelo por controlar aquel clima de protesta, (Galtieri) intentó retomar una línea más severa con los opositores. Al mismo tiempo planeaba con ciertos mandos militares la operación que pocos meses después llevó a la Argentina a la guerra con gran Bretaña (Privitellio *et al*, 1998, p. 236).

[La invasión]... constituyó una suerte de 'fuga hacia adelante' del gobierno. La ocupación militar de las islas resultó, desde la perspectiva de los responsables del Proceso, la opción más acertada para recuperar la legitimidad perdida ante la sociedad y superar la coyuntura crítica en que se encontraban (Miranda y Colombo, 1999, p. 248).

La gran idea (de Galtieri) era invadir las Malvinas. Todos los manuales decían que en esos casos la opinión pública súbitamente se encolumna detrás del jefe que toma una decisión tan audaz (Di Tella, 1998, p. 359).

2.- La opinión pública es sorprendida por esta acción pero la apoya inmediatamente, al igual que la casi totalidad del arco político.

El 2 de abril... la Plaza de Mayo se llenó de gente en apoyo del operativo: las Malvinas tenían un fuerte impacto emocional en la población. La mayoría daba por descontado que todo estaba cuidadosamente planeado y, pese a las hondas divisiones y heridas, se dispuso acompañar al gobierno en la empresa (Rins & Winter, 1996, p. 480).

La noticia de la ocupación fue anunciada por cadena nacional y provocó una sorpresa generalizada en la opinión pública. La mayoría de los partidos políticos aprobó la iniciativa del gobierno y el movimiento obrero abrió un paréntesis en su plan de lucha (Friedmann *et al.*, 2001, p. 219).

Miles de personas se concentraron en la Plaza de mayo para apoyar la operación militar. La mayor parte de la oposición también apoyó al gobierno, e incluso algunos partidos provinciales de derecha organizaron viajes al exterior para explicar los derechos argentinos sobre el archipiélago (Pigna *et al.*, 2004, p. 288).

La noticia fue anunciada al país por cadena oficial y generó una primera reacción de sorpresa generalizada. ... En la mañana del 2 de abril, una gran parte de la población tenía sensaciones contradictorias. Por un lado, dos días antes del desembarco, Galtieri había ordenado reprimir a una de las manifestaciones de repudio en contra del gobierno. Por el otro, la ocupación de las islas era una de las reivindicaciones que la mayoría de la sociedad argentina consideraba justa (Alonso *et al.*, 1997, pp. 275-276).

El masivo apoyo popular a la medida, sumado al de casi todo el espectro político, pareció confirmar los pronósticos de los militares (de que la invasión era una vía segura para recuperar legitimidad) (Miranda y Colombo, 1999, p. 248).

La acción sorprendió a todos, entre otras razones porque provenía de un gobierno que no había dado ninguna muestra de antiimperialismo. Pero el efecto fue importante: durante los días que siguieron al desembarco en las islas, vastos grupos sociales, instituciones y dirigentes aún aquellos que habían sido reprimidos días antes —expresaron su apoyo. Algunos grupos y partidos intentaron justificar ese apoyo aclarando que estaba dirigido a la recuperación de las islas y no a la acción general de gobierno (Privitellio *et al.*, 1998, pp. 236-237).

En la Argentina la noticia de la ocupación de las islas cayó como una bomba. Muchos se solidarizaron con el gobierno, aunque la medida no tenía nada que ver con los problemas que los atenaceaban en su vida diaria. Sin embargo, había un aspecto que sí podría afectar las futuras políticas económicas y sociales: el gobierno se estaba jugando un drástico cambio de alianzas (Di Tella, 1998, p. 360).

3.- En medio de un clima de euforia generalizada de la población civil que estaba convencida de que el conflicto era favorable a las armas argentinas,

se anuncia la derrota que toma desprevenida a la opinión pública cuando conoce la verdad, se precipita la crisis del gobierno de Galtieri y de la dictadura militar.

La población fue mantenida en la ignorancia de la realidad hasta el fin, gracias a los medios de comunicación controlados por el gobierno. Cuando la verdad se fue conociendo, en dolorosas etapas, golpeó más fuerte que la derrota misma. Fue el fin del Proceso (Rins & Winter, 1996, p. 480).

La noticia, emitida en medio de un partido del Mundial de España, causó una gran frustración en una población engañada con la campaña triunfalista del gobierno (Pigna *et al.*, 2004, p. 289).

[Luego de la rendición]Una multitud volvió a cubrir la plaza, pero esta vez repudió a la dictadura militar y también criticó la irresponsable conducción de la guerra por parte de los militares. Los partidos políticos de la oposición... hicieron responsables a los militares de haber utilizado la excusa del conflicto para frenar las presiones sociales y mantenerse en el poder (Alonso *et al.*, 1977, p. 278).

La noticia de la rendición fue recibida con un enorme estupor e indignación popular. La dictadura militar entró a partir de ese momento en una rápida descomposición (Friedmann *et al.*, 2001, p. 220).

La derrota en Malvinas abrió el capítulo final de la dictadura (no hay referencias a la reacción popular) (Privitellio *et al.*, 1998, p. 273).

Dos manuales dan una interpretación del fin de la dictadura que se aparta de la que exponen los otros libros:

El conflicto con las principales potencias occidentales y el relativo acercamiento a otras, como la Unión Soviética, provocó un cortocircuito en las relaciones entre el gobierno y los principales sectores dominantes. El fantasma de un 'populismo militar' alejado de Occidente alentó la reconciliación de los grupos dominantes con los partidos políticos, que habían comenzado una vigorosa reorganización (Miranda y Colombo, 1999, p. 248).

Si Galtieri hubiera tenido éxito militar... su gobierno se hubiera convertido en una dictadura popular antiimperialista, con fuertes componentes anticapitalistas... La consecuencia fue que la derecha económica y social, que había sido el principal baluarte del régimen, redescubrió las virtudes de la democracia, que impide esos súbitos cambios de dirección. En otras palabras, los militares demostraron no ser Cancerberos suficientemente fieles para defender al sistema económico existente. Cuando, además, perdieron, todos se les echaron encima (Di Tella, 1998, p. 361).

En conclusión, la cándida y fulminante adhesión al proyecto de invasión de Galtieri por parte de la población civil queda explicada por la eficacia de un engaño del que no se sospechará hasta la inesperada derrota. Debe

subrayarse que los embaucados que se enumeran en los textos no son sólo las personas del común sino también los dirigentes políticos y sindicales. Es cierto que algunos de ellos matizan las características de su comportamiento estableciendo diferencias en el grado de adhesión –como lo hace el manual de Aique en el caso del movimiento obrero– o dejando a salvo la oposición individual de un político a la ocupación militar de las islas –Raúl Alfonsín en Aique, Puerto de Palos y Santillana -. Sin embargo, lo que el conjunto de las narraciones dejan como mensaje es el ingenuo y generalizado apoyo cuando se concreta la invasión y, luego, el súbito cambio de opinión al producirse la derrota, sin una reflexión que procure explicarlas. Existen algunas referencias a la manipulación de la información como «La censura fue absoluta y no se dejó emitir ninguna opinión contraria a la forma de actuar del gobierno» (Pigna et al., 2004, p. 288) pero estos comentarios actúan sólo como argumentos de apoyo adicionales para justificar la eficacia del engaño del gobierno.

Las cuestiones militares son aludidas en algunos libros como un conflicto entre los conscriptos mal preparados y el maltrato de los oficiales argentinos, en definitiva como un episodio más del enfrentamiento interno entre militares y civiles. Este es el propósito de las columnas con testimonios de soldados que aparecen en la página 288 del manual de Felipe Pigna («Dónde está el enemigo») o en la página 275 del texto de M. E. Alonso («Los chicos de la guerra»). Otra variante para el tratamiento de los combates es oponer el valor de los conscriptos argentinos a la superioridad en equipamiento del ejército profesional de Gran Bretaña, como aparece en el siguiente epígrafe de una fotografía en la página 220 del libro de Puerto de Palos: «A pesar de la determinación de los soldados argentinos, poco a poco se hizo evidente la superioridad tecnológica del Ejército británico, que además contaba con el apoyo activo de los Estados Unidos.» También algunas obras destacan las acciones aeronáuticas, como ocurre en los libros de Aique y en *Argentina. Una historia para pensar*. En este último texto se encuentra la reivindicación más llamativa por su proximidad con los argumentos de la época de la guerra:

La aviación nacional, a cargo del brigadier Lami Dozo, llevó a cabo proezas volando a ras de agua para no ser detectada por los redares enemigos. Dada su pericia y a pesar de las limitaciones técnicas, obtuvo significativos resultados contra las bien pertrechadas fuerzas rivales entrenadas por la OTAN... (Rins & Winter, 1996, p. 480).

Esta síntesis de la guerra deja para los alumnos de hoy muchas preguntas sin contestar: ¿Por qué nadie tuvo en cuenta a priori la superioridad del ejército británico? ¿Las manifestaciones de apoyo al gobierno militar sólo se debieron a la manipulación del gobierno militar? ¿No será que si el apoyo fue tan rápido el gobierno militar no era tan malo? ¿No será que se exagera porque la que se exagera porque la guerra se perdió?

Las escasas ilustraciones tampoco amplían o problematizan la información. Fotos relacionadas con el combate, la manifestación de apoyo a la guerra, las fallidas iniciativas diplomáticas, y de la visita del Papa son las escenas preferidas, pero con escuetos y poco significativos epígrafes. El manual de A-Z y el de Puerto de Palos incluyen sendas portadas de la revista *Gente* donde se puede apreciar el triunfalismo imperante en la época, pero sin proponer formas de aprovechamiento. Tampoco se dan indicaciones para sacar partido a los dos dibujos de Sábat publicados en el diario *Clarín* durante el conflicto que reproduce el libro de Aique. El único indicio del aprovechamiento de las imágenes aparece en *Argentina. Una historia para pensar*, donde al pie de una fotografía de Galtieri en el balcón de la Casa Rosada frente a la multitud que lo aclama, los autores proponen la siguiente actividad: «¿Qué información proporciona la foto? ¿Qué puedes inferir?» (Rins & Winter, 1996, p. 480).

Algo parecido podría decirse de las actividades, ya que no existe ninguna específica sobre algún aspecto de este episodio. Aún un libro que dedica una importancia relevante a los trabajos prácticos como es el de Santillana no propone ninguno sobre este tema.

8. Las dificultades para una nueva historia escolar

La reforma planteó como uno de sus principios centrales que el estudio de la Historia posibilitara a los alumnos una mejor comprensión de los problemas actuales, permitiéndoles establecer relaciones entre el pasado y el presente. En esto debía jugar un papel central la historia reciente. ¿Realmente se cumple esa aspiración?

Como ya dijimos, la introducción del pasado cercano en la escuela presentaba diversos problemas. Para abordarlos, los docentes en ejercicio no recibieron una actualización adecuada –como tampoco les fue ofrecida para la mayor parte de los cambios introducidos desde 1993– y se confió en una renovación de libros escolares para saldar la cuestión.

Sin duda, la actual generación de manuales es muy distinta de la que se producía en la Argentina hasta hace unos quince años¹². Los nuevos textos incorporan innovaciones y algunas se advierten con claridad: la ampliación del concepto de fuente histórica; el estudio de procesos socioeconómicos; la inclusión de las condiciones materiales de vida como objeto de estudio y la formación de clases sociales. Además, en los textos posteriores a la «transformación educativa» se ha prestado atención a evitar visiones agresivas del «otro» —sean estos extranjeros, sectores sociales o posiciones políticas— y a presentar una interpretación del pasado tolerante y equilibrada.

Los manuales de la reforma han establecido una relación relativamente más próxima entre lo que investigan los historiadores y los saberes escolares pero lo que no se ha logrado todavía es hacer significativas para la escuela aquellas preocupaciones del presente que cambiaron la perspectiva de los historiadores y que deben transformarse en las aulas en un enfoque apropiado para la «formación del ciudadano».

Curiosamente, la mayor participación de los profesionales de la Historia en los nuevos manuales no mejora en forma sustantiva la incorporación del pasado más cercano en los manuales, ya que son pocos los historiadores que se ocupan en nuestro país de este campo temático. Todavía los sociólogos, los científicos políticos y los periodistas predominan en este terreno. Cuando analizamos el tema de la guerra de Malvinas en los textos recientes el resultado es curioso porque se reproduce en ellos algunos viejos problemas presentes en los antiguos libros para la escuela.

En primer lugar, no se plantea ninguna discusión en un tema que es esencialmente controversial. De esta manera, los textos actuales cumplen con la característica que señalan Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza para los manuales latinoamericanos clásicos: prescriben, clasifican o dictaminan y, a la vez, evitan deliberadamente la acción de dudar que no es considerada como una actividad intelectual provechosa (Ossenbach & Somoza, p. 21).

En segundo término, todos los libros analizados reflejan una visión estereotipada del problema en la que un grupo de dictadores astutos engaña con facilidad a una gran masa de civiles ingenuos, totalmente ajenos a lo que realmente estaba ocurriendo. La recurrencia de esta visión simplista, predominante en la opinión pública en los primeros tiempos de la instauración del régimen democrático, se explica por lo que señaló Castro Villarraga: los manuales no sólo reflejan un modelo pedagógico sino que también ponen

¹² Un análisis de los manuales de fines de la década del '80 que permite establecer claras diferencias es: Lanza (1993).

en circulación en el ámbito escolar los discursos hegemónicos que circulan en la sociedad en un momento determinado (Castro Villagra, 2001, p. 144).

Por último, podríamos preguntarnos hasta dónde las versiones de los manuales nuevos no preservan el nacionalismo territorial de los viejos, que durante tanto tiempo ayudaron a forjar una perspectiva sobre el tema que parece inamovible en el imaginario colectivo.

Sería conveniente también reflexionar acerca de en qué debe consistir el acercamiento que debe producirse entre la enseñanza y la Historia académica. En términos generales, esto se entendió como la incorporación de nuevas temáticas y de explicaciones *aggiornadas* para las que ya se incluían en el currículo. Sin embargo, la clave debería estar en pensar acerca de los problemas epistemológicos de la disciplina. Como dice Pilar Maestro: «Hay que insistir en que una multitud de decisiones de un profesor de Historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita. Es decir, de la forma en que entienda aspectos tan básicos como la interpretación, explicación o comprensión de la Historia, el papel de las fuentes y su relación con el historiador, el tiempo histórico y la idea de evolución, la idea de causas y efectos, de cambio y continuidad, el papel de los acontecimientos o de las estructuras, de la función del individuo y de las sociedades, de la objetividad o de la cientificidad de la Historia...

Todo ello contribuye además a configurar algo tan importante como su actitud acerca de la pertinencia y utilidad de los estudios históricos para los adolescentes, o el papel social del aprendizaje histórico. Sin olvidar que una buena reflexión epistemológica facilitaría en gran medida el conocimiento del tipo de dificultades que los adolescentes encontrarán en la comprensión de los hechos y los procesos de la Historia (Maestro González, 2001, p. 78).

Por otra parte, la idea de que el currículo escolar debe ser una mera simplificación de los conocimientos eruditos también presenta contradicciones. Lejos de ser un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento más apreciado, el currículo escolar -desde los planes y programas a los textos y las guías de estudio- se inscribe en prioridades sociales determinadas por diversos grupos. Como dice Raimundo Cuesta, «... las disciplinas escolares son arbitrariedades o convenciones culturales, una 'tradición selectiva', cuyo significado debe descifrarse escrutando las claves sociopolíticas de su existencia histórica» (Cuesta Fernández, 1997, p. 18). En este sentido, la incorporación al currículo de la Historia del Tiempo

Presente es una decisión política. Si esta decisión no fuera firme, podríamos encontrarnos ante dos versiones de un mismo problema. Por una parte, que esta temática figure en el currículo pero que, como ocurre con tantas otras, no esté efectivamente presente en las aulas. O, por el contrario, que sí lo esté pero con el criterio simplista de que la presencia del tema por sí misma va a lograr los efectos formativos deseados.

Por otra parte, es necesario preguntarse sobre el impacto real de los nuevos manuales. A pesar de las innovaciones que presentan en el conjunto de los temas de los que se ocupan, los nuevos enfoques no se han impuesto en la escuela. Una hipótesis que habría que tener en cuenta es que la rápida obsolescencia de los manuales impuesta por la nueva lógica de la industria editorial y la persistencia de las tradiciones escolares impide que las perspectivas innovadoras se instalen en forma definitiva. Además, este apego a las «novedades» es un fenómeno más del consumismo y los libros recomendados por los docentes y comprados por los alumnos, pueden resultar (como pasa con tantos *best sellers*) poco utilizados y leídos. Finalmente, otro factor que explica su bajo impacto es que los nuevos manuales sólo pueden ser abordados por los docentes desde sus viejas formas de entender y entamar los contenidos. La práctica docente, como señalara Sacristán (1998), es compleja y debe pensarse como un juego de cajas chinas donde sus distintos niveles se van encerrando uno en otro y su modificación debe atender a la mayor parte de estos niveles. Pretender que esta práctica se modifique tan sólo por el cambio del diseño curricular o con el simple reemplazo de libros viejos por libros nuevos es un intento que sólo podría terminar profundizando la crisis del sistema educativo.

9. Documentos

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995). *Contenidos básicos Comunes para la Educación Básica (CBC)*, República Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1996). *Contenidos básicos Comunes para la Educación Polimodal*. Versión para consulta. República Argentina.

10. Libros de texto analizados (manuales de Polimodal)

Alonso, M. E., Elisalde, R & Vázquez, E. (1977). *Historia Argentina del Siglo XX*. Buenos Aire: Aique.

- Di Tella, T. (1998). *Historia social de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Troquel.
- Friedmann, G., Galiana, S., López, G., Persiello, A., Piglia, M., Ternavasio, M., & Touris, C. (2001). *Historia argentina contemporánea. Activa*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- Miranda, E., & Colombo, E. (1999). *Historia argentina contemporánea. Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pigna, F., Badino, M., Mora, C., Bulacio, J., Cao, G. et al. (2004). *Historia. La Argentina contemporánea*. Buenos Aires: A-Z.
- Privitellio, L. De, Luchilo, L. J., Cataruzza, A., Paz, G. L., & Rodriguez, C. L. (1998). *Historia de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Santillana.
- Rins, E. C., & Winter, M. F. (1996). *La Argentina. Una historia para pensar 1776-1996*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Jáuregui, A. et al. (1990). *Historia III*. Buenos Aires: Santillana.

11. Referencias

- AA. VV. (2001). *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Aguerrondo, I. (1988). *Una nueva educación para un nuevo país*. Buenos Aires: CEAL.
- Amézola, G. de (1999). Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente. *Entrepasados*, (17), pp. 137-152.
- Amézola, G. de (2018). Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente. In C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas* (pp. 283-306). Salamanca: FahrenHouse.
- Amézola, G. de & Barletta, A. M. (2001). Un historiador piensa en la escuela. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (5), pp. 135-164.
- Bertoni, L. A. (1998). Acerca de Patriotas y Cosmopolitas en el Cambio de Siglo. *Entrepasados*, (15), pp. 189-196.
- Narvaja de Arnoux, E. (1992). Reformulación del modelo pedagógico en el 'Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata' de Juana Manso. *Signo & Señal*, (1).
- Castro Villarraga, J. O. (2001). Las *cívicas* y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia

- durante el siglo XX. In G. Ossenbach & M. Somoza (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Cattaruzza, A. (2003). Descifrando pasados: debates y representaciones de la historia nacional. In A. Cattaruzza (Dir.), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)* (pp. 429-474). Buenos Aires: Sudamericana.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Devoto, F. (2002). *Nacionalismo, Fascismo y Tradicionalismo en la Argentina Moderna. Una Historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella/Editorial Tesis.
- Escudé, C. (1987). *Patología del nacionalismo. El caso argentino*. Instituto Torcuato Di Tella / Editorial Tesis, Buenos Aires.
- Escudero, L. (1996). *Malvinas: el gran relato. Fuentes y rumores en la información de guerra*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). Profesionalización docente y cambio educativo. In A. Alliaud & L. Duschatzky (Comps.), *Formación, práctica y transformación escolar* (pp. 131-135). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González, M. P. (2005). La historia argentina reciente en la escuela media: entre deberes, problemas y posibilidades. Ponencia presentada en las *X Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia*. UNR, 20 al 23 de septiembre de 2005.
- Guber, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: FCE.
- Invernizzi, H., & Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Lanza, H. (1993). La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media. In H. Lanza & S. Finocchio (Eds.), *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III* (pp. 17-95). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Maestro González, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. In VV. AA., *La formación docente en el Profesorado de Historia* (pp. 71-112). Rosario: Homo Sapiens.

- Marí, C., Saab, J., & Suárez, C. (2000). Tras su manto de neblina... Las Islas Malvinas como creación escolar. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (5), pp. 25-59.
- Maristany, J., Saab, J., Sánchez, L., & Suárez, C. (2005). Argentina: los manuales que cuentan la Historia. In J. L. Guereña, G. Ossenbach & M. del M. del POZO (Dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)* (pp. 331-350). Madrid: UNED.
- Narvaja de Arnoux, E. (1992). Reformulación del modelo pedagógico en el 'Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata' de Juana Manso. *Signo & Señal*, (1), pp. 131-150.
- Novaro, M., & Palermo, V. (2003). *La dictadura militar 1976/1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática. Historia Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Ossanna, E. (1993). Los Libros de Texto para la Enseñanza de la Historia: Entre la Cientificidad y las Demandas Político-Ideológicas. *Propuesta Educativa*, (8), pp. 29-35.
- Privitellio, L. de (1998). Los otros en la historia escolar. Las 'naciones extranjeras' en los manuales de Historia Argentina entre 1956 y 1989. *Entrepasados*, (15), pp. 129-159.
- Quatrocci-Woison, D. (1995). *Los Males de la Memoria*. Buenos Aires: EMECÉ.
- Romero, L. A. (Coord.) (2004). *La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los Textos Escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Romero, L. A. (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: FCE.
- Romero, L. A. (1997). La enseñanza de la Historia y los libros de texto, entrevistas de J. Saab. *Clío y Asociados*, (2), pp. 33-86.
- Quiroga, H. (2005). El tiempo del 'Proceso'. In J. Surano (Dir.), *Dictadura y democracia (1976-2001). Nueva Historia Argentina. Tomo X*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sarlo, B. (2005, 3 de abril). Historia abierta. *Revista Viva*, p. 22.

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 7

LA DICTADURA MILITAR ARGENTINA (1976-1983) EN LOS TEXTOS DE CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA PARA EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Fabiana Alonso

1. Introducción

El presente capítulo¹ tiene como propósito abordar el tratamiento que se realiza de la dictadura militar de 1976 en libros de ciencias sociales e historia publicados en los años '90. Ubicándonos en la perspectiva que concibe al texto como proceso de significación², consideramos los trabajos dedicados a dicha temática a partir de dos ejes complementarios: las categorías semánticas

¹ Versión previa de este capítulo fue publicada en Alonso & Rubinzal (2004), publicación periódica que forma parte de *De Signos y Sentidos / Cuadernos del Proyecto* que difunde los resultados del proyecto de investigación sobre «Semiótica, enseñanza e investigación en humanidades y ciencias sociales».

² Utilizamos el término significación para referirnos al proceso de construcción de sentido, posibilitado por las relaciones que se establecen entre expresiones lingüísticas.

que le otorgan coherencia al trayecto de lectura y la cooperación textual que los libros postulan.³ En función de ello, analizaremos la representación del pasado reciente y de qué manera la misma se vincula con la recuperación de la democracia.

La institución escolar es uno de los ámbitos en los cuales se selecciona lo que debe ser transmitido a las jóvenes generaciones. En ella, los individuos elaboran representaciones del mundo social y los textos escolares contribuyen a configurarlas. Para Teun van Dijk (Martínez, 2001), constituyen uno de los pocos, y muy influyentes, géneros discursivos obligatorios de la cultura moderna, situación similar de la que gozaron, en épocas anteriores, los géneros discursivos religiosos. Michael Apple (1989) observa que establecen, en gran medida, las condiciones materiales de la enseñanza y definen lo que es legítimo para ser transmitido. Por su parte, Graciela Carbone ([2003]) pone de relieve el hecho de que proponen e inculcan modelos de socialización.

A partir de la década del 80, en marco de lo que se denomina *historia del currículum*, ha adquirido importancia el estudio de los libros escolares (Tiana, 1999). En la Argentina, las investigaciones que han avanzado en este tipo de análisis han objetado la utilización política de la historia y han detectado parcialidades, estereotipos, tergiversaciones y una narración apegada a la cronología, con un predominio de la descripción de acontecimientos⁴. En algunas de ellas se ha señalado también el abismo existente con respecto al conocimiento producido a nivel disciplinar⁵.

³ Eco (1981) señala que el texto estimula y, a la vez, regula la interpretación del lector. Al sostener que todo texto prevé un lector capaz de moverse interpretativamente para cooperar en la actualización textual, el semiólogo italiano acuña la expresión «lector modelo».

⁴ En un artículo dedicado al análisis de las producciones sobre textos escolares argentinos, Carolina Kaufmann (2003) se detiene en los trabajos provenientes de los campos historiográfico y de las ciencias de la educación, así como en aquellos que abordan los aspectos ideológicos. Pone de relieve que las tendencias de investigación han superado los abordajes descriptivos y han avanzado hacia análisis de tipo hermenéutico que buscan detectar los presupuestos implícitos. No obstante, la autora advierte que, en el caso argentino, el análisis ideológico no ha sido suficientemente desarrollado por los historiadores de la educación. Otros aspectos que merecen ser profundizados son, a su criterio, los siguientes: los efectos y derivaciones producidos por los libros escolares sobre la sociedad y sobre las condiciones materiales de producción y circulación de los mismos; el impacto sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; los estudios comparativos y la representación de tópicos específicos.

⁵ Romero, de Privitellio, Quintero & Sábato (2004) analizan la idea de nación en los libros de Historia, Geografía y Civismo publicados entre 1950 y 1995. Para los del período 1950-1983 señalan el énfasis en los temas de la nacionalidad, la integración territorial, la intransigencia en la cuestión de límites y la militarización de la historia nacional. Observan que es difícil encontrar

Una cuestión a tener en cuenta es la particularidad del discurso de los manuales. Basil Bernstein (2000) advierte que, en los mismos, el discurso científico sufre una transformación al ser desplazado de su posición original para ser ubicado en otro sitio. Se opera un proceso de recontextualización, en el que se produce una apropiación selectiva de otros discursos y se configura uno nuevo, de instrucción y regulación. Basándonos en este planteo, podemos sostener que los textos para la enseñanza de la historia no constituyen una forma o modalidad del discurso historiográfico, sino que se elaboran sobre la base de un conocimiento ya establecido, por lo cual configuran una representación sobre la base de otra u otras representaciones previas. En el caso de la temática que nos ocupa, el discurso se construye también a partir de los aportes que provienen de otros campos⁶.

Los libros escolares de historia constituyen un ejemplo de lo que Jürgen Habermas (1999, p. 210) denomina *uso público de la historia*: «Las atribuciones explicativas del historiador adquieren, desde la perspectiva de la búsqueda de la autocomprensión ético-política de los ciudadanos, una fusión distinta de la que tendrían en el discurso moral o en el jurídico. De lo que aquí se trata en primer lugar no es de la condena ni de la absolución de los mayores, sino del examen crítico que sus descendientes hacen de su propia situación»⁷. Los resultados de la investigación histórica fomentan, del mismo modo que lo hacen películas, series de televisión o exposiciones, los debates sobre la comprensión de nosotros mismos como individuos y como colectividad.

variantes en ese período y que los rasgos señalados se acentúan después de 1979, cuando se produce una reformulación curricular durante la última dictadura militar. Entre los cambios que estos autores atribuyen a los libros para la enseñanza de la historia editados en la última década, merece destacarse, como un signo positivo, la presencia de la historia social y económica, temas sobre la vida cotidiana y la cultura y nuevos enfoques de la historia política, que apuntan a abordar problemas y procesos y tienden a superar el relato lineal de acontecimientos.

⁶ Cristina Godoy (2017) señala: «Entendiendo que los olvidos son omisiones del presente, en Argentina, el poeta, el politólogo, el cineasta, el sociólogo y hasta el periodismo de investigación se han ocupado del hito histórico de la dictadura bastante antes que los historiadores».

⁷ Como observa Habermas, los productos de la historiografía tienen dos destinatarios: los expertos y el público en general. Dentro de este último ubicamos al público de los libros para la enseñanza de la historia, cuyo discurso recontextualiza, como ya señalamos, el discurso de los historiadores y los expertos de otras ciencias sociales. Habermas aclara que el punto de vista del historiador -a quien le interesa la clarificación de las causas- no debe confundirse con el del juez -a quien le compete determinar la imputabilidad de los actos- ni con las perspectivas de quienes participan en una contienda moral.

Construimos el corpus a partir de la selección de capítulos de un conjunto de libros enviados a las escuelas de enseñanza media de la provincia de Santa Fe incluidas en el *Plan Social Educativo*⁸. Esta decisión se debe a que los mismos están destinados a alumnos que cursan el tercer ciclo de la Educación General Básica, último ciclo de la escolaridad obligatoria, y al hecho de encontrarse disponibles en la mayoría de las bibliotecas para uso de docentes y de alumnos. Los textos escolares⁹ con los que hemos trabajado comparten la característica señalada por Gonzalo de Amézola (1999): a diferencia de los anteriores a la reforma educativa, los de mediados de los años '90 incorporan con mayor énfasis la historia argentina reciente, debido a que, a partir de la reforma, la historia contemporánea tiene una presencia destacada en el último año de la Educación General Básica y en el Polimodal. También, a diferencia de épocas anteriores, se renuevan con mayor frecuencia y son escritos, en su mayoría, por equipos que provienen del campo académico.

2. Campos semánticos y producción de sentidos

A partir del uso de ciertas expresiones, así como en la formulación de algunos títulos y subtítulos se puede observar claramente la postura crítica frente a la dictadura, por ejemplo, cuando leemos: «el proyecto autoritario, terrorismo de Estado». También es posible inferir que se plantea una distancia implícita con respecto al léxico de las fuerzas armadas al leer «el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional». Los títulos de los capítulos y/o unidades anticipan ideas que pueden confirmarse o no a medida que avanza la lectura. Así, por ejemplo, un título como el de la unidad 9 del libro de Cibotti, «1976-1983. Argentina sin ley», asume una marcada valoración negativa frente a uno mucho más neutro como el capítulo 7 del libro de Di Tella, «El régimen militar del Proceso». Títulos como los del capítulo 7 del libro de Prislei, Geli & Tobío, «De la dictadura a la construcción de la democracia», y del capítulo 5 del libro de Alonso, Elisalde y Vázquez, «Dictadura militar y reorganización democrática en la sociedad argentina», sugieren una relación de continuidad.

⁸ Se trató de un programa compensatorio implementado por el Ministerio de Educación de la Nación a partir de 1993.

⁹ Alonso, Elisalde, Vázquez, Blanco, Fernández Caso & Gurevich (1998); Alonso, Elisalde & Vázquez (1999); Cibotti (1998); Di Tella (1993); Moglia, Sislíán & Alabart (1998); Prislei, Geli, & Tobío (1998); Rins & Winter (1998); Tobío, Pipkin & Sclatritti (1998).

Las relaciones que se establecen entre el texto principal y los diversos elementos paratextuales (títulos, subtítulos, textos complementarios, ilustraciones y epígrafes) contribuyen a que el texto se presente de una forma determinada a la vista del lector. Su función consiste en facilitar la lectura y/o propiciar un tipo de lectura. Las fotografías e ilustraciones hacen hincapié en las distintas formas de represión y en las demandas de los organismos de derechos humanos. Excepto en los libros de Di Tella y de Rins & Winter, en los que las fotos e ilustraciones no cumplen una función destacada, los demás cuentan con epígrafes que amplían la información del texto principal.

Las principales funciones de los textos complementarios pueden sintetizarse en las siguientes: ampliación de la información, profundización del texto principal, definición de conceptos clave para entender el período (derechos humanos, terrorismo de Estado, ciudadanía, etc.). Constituyen un caso de polifonía¹⁰, en tanto que remiten a diversas voces sociales y a registros situacionales diferentes: documentos, artículos de prensa y fragmentos de obras de otros autores cuya función es servir de refuerzo al texto principal, letras de canciones, poesías, filmes, viñetas e indicaciones para la realización de entrevistas. Desde ellos se elaboran las actividades para el alumno, que forman parte del carácter instruccional de los manuales. En este sentido, como observa Ana Atorresi (1996), el discurso didáctico es un ejemplo de la formulación por parte del emisor de las preguntas que supone se están planteando los otros.

A partir de la lectura de los capítulos seleccionados hemos identificado conjuntos de términos que poseen rasgos de significado semejantes y conforman campos semánticos: *terrorismo de Estado*, *Estado de derecho*, *modelo estatal intervencionista*, *apertura económica*. Cada uno de ellos rige su respectivo campo semántico y funciona como hiperónimo de otros, es decir, supone otros términos incluidos en ese campo y relacionados entre sí¹¹.

¹⁰ «El término polifonía recubre las variadas formas que adopta la interacción de voces de una secuencia discursiva o de un enunciado. La situación de diálogo que toda producción verbal supone, su orientación hacia el otro, aparece siempre con mayor o menor grado de explicitación en el tejido textual. Pero también en éste, y de múltiples maneras, está presente lo ya dicho, los otros textos (...).» (Marafioti, 2001, p. 49).

¹¹ «Establecer los campos semánticos de un texto es un instrumento que resulta muy útil para el análisis de las significaciones textuales, puesto que la agrupación del léxico por campos semánticos, y la posterior comparación de éstos evidencia el tema o los temas implícitos, no manifiestos. (...) A su vez, dentro de un texto, los distintos campos semánticos se interrelacionan entre sí (...) de modo que confluyen hacia un sentido global». (Marín, 1997, pp. 25-26).

Terrorismo de Estado	Violación de derechos humanos, tortura, desaparición de personas, censura, listas negras, secuestro de niños, centros clandestinos de detención.
Estado de derecho	Límites al poder del Estado, división de poderes, sistema político democrático.
Modelo estatal intervencionista	Industria sustitutiva, proteccionismo económico.
Apertura económica	Desregulación, concentración económica, desindustrialización, suspensión de las subvenciones a exportaciones industriales, especulación financiera, empleo precario, expulsión del mercado de trabajo.

Entre los campos semánticos se dan relaciones de oposición, en el sentido que los hiperónimos *terrorismo de Estado* y *Estado de derecho* se excluyen entre sí; lo mismo sucede con los hiperónimos *modelo estatal intervencionista* y *apertura económica*. También advertimos una relación de correspondencia entre los hiperónimos *terrorismo de Estado* y *apertura económica*. Citamos a modo de ejemplo:

En 1976, asumió el cargo de ministro de Economía José Alfredo Martínez de Hoz. Durante su gestión, siguió las directivas de los centros de poder internacional y comenzó el desmantelamiento del denominado modelo estatal. Este modelo, originado en 1930 para enfrentar la crisis económica a través de políticas de reactivación, se había consolidado durante el primer gobierno peronista. El gobierno militar aplicó, sin considerar la realidad argentina, la receta creada por economistas de la Escuela de Chicago (Estados Unidos). Era la vuelta a la doctrina liberal aplicada en nuestro país antes de 1930, montado sobre un gigantesco aparato represivo que impidió toda manifestación de protesta (Cibotti, 1998, p. 182).

Su idea (de Martínez de Hoz) era que las nuevas condiciones de seguridad, dadas por un control político que eliminara la subversión y disciplinara la fuerza de trabajo, atraerían la inversión genuina ([Di Tella, 1993, p. 326).

A partir de la relación de correspondencia entre los hiperónimos *terrorismo de Estado* y *apertura económica*, el lector puede interpretar que la especificidad de la dictadura de 1976 está dada por la transformación económica y política de la sociedad argentina. Las relaciones de correspondencia y de oposición identificadas ordenan la narración, al tiempo que otorgan coherencia a la construcción de una interpretación del pasado reciente.

Los libros analizados abordan la cuestión de la redemocratización en el mismo capítulo o unidad en que tratan la dictadura militar o en forma

independiente. La derrota argentina en la guerra de Malvinas, el juicio a las juntas y el debate abierto acerca del terrorismo de Estado funcionan como los enlaces que permiten tratar la apertura política de 1983. La recuperación de la democracia se plantea condicionada por la dictadura. Así, hallamos expresiones como *herencia del Proceso*, lo que supone: desindustrialización, aumento de la deuda externa, concentración económica, reducción de la estructura del Estado, reforma económica neoliberal. Por su parte, la democracia se representa como una etapa de *nuevos desafíos*: desocupación, profundización de la desigualdad social, despolitización.

La identificación de las personas gramaticales que predominan permite identificar modalidades de exclusión e inclusión. Prevalecen los enunciados regidos por la tercera persona, que remiten a una situación de apariencia objetiva, y sólo se utiliza la segunda persona del plural para hacer referencia a la etapa de la redemocratización. El «nosotros» funciona como inclusivo y, de esta manera, la democracia adquiere una connotación positiva, que contrasta con los años de la dictadura, caracterizados no sólo por la exclusión, sino por el aniquilamiento del otro.

También puede observarse la relación de oposición que se construye, en algunos textos, entre los años 60-70 y los años 80. Así, mientras los primeros se caracterizaron por la presencia de *lazos de solidaridad social, empleo industrial, ideales de transformación*, la década del 80 puso en evidencia *pragmatismo, individualismo, cuentapropismo y despolitización*.

Por otra parte, diversos fragmentos ponen de manifiesto que a través de las connotaciones positivas que asumen los enunciados acerca del orden democrático se hallan implícitas valoraciones negativas acerca de la dictadura militar:

Los partidos políticos comenzaron a reorganizarse en un clima de alta participación popular. Después de tantos años de horror y violencia, la democracia, el respeto por las leyes y la libre expresión de las ideas habían cobrado un nuevo valor para los argentinos (Tobío, Pipkin & Scaltritti, 1998, p. 177).

Entre 1983 y 1995 se sucedieron los gobiernos constitucionales del radical Raúl Alfonsín (1983-1989) y del justicialista Carlos Menem (1989-1995). (...) Hacia 1996, el Estado de derecho y la democracia como régimen político se encuentran consolidados. En el plano económico y social, en cambio, los resultados alcanzados no fueron exitosos. Muchos de los problemas que la sociedad argentina enfrentaba hacia fines de 1983 todavía no han sido resueltos y, en muchos casos, se han agravado (Alonso, Elisalde & Vázquez, 1999, p. 218).

Tres de los campos semánticos identificados, con sus respectivos hiperónimos, siguen estando presentes en el abordaje de la redemocratización, aunque de otra manera. Prevalece el hiperónimo *Estado de derecho*, sin que desaparezca totalmente el hiperónimo *terrorismo de Estado*, que permanece implícito en las referencias acerca de la *herencia del Proceso* y los *desafíos de la democracia*. Por su parte, el hiperónimo *apertura económica*, también permanece implícito y, ahora, además actualizado a través de las referencias a la reforma económica neoliberal de la década del 90.

Más que marcar un quiebre entre el presente y el pasado reciente, los textos escolares incorporan la dictadura militar como el principal condicionante de la etapa de redemocratización. Con estas observaciones hacemos notar que los desarrollos acerca de la redemocratización suponen la dictadura y contribuyen a la producción del sentido según las pautas que hemos señalado. Los manuales se constituyen en vehículos de valores y dan cuenta del contexto en que se producen, pues ponen en evidencia, como plantea Hugo Vezetti (2000), que es la etapa que se abre en 1983 lo que permite la significación del pasado reciente.

3. Requerimientos interpretativos

Como sostienen Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo (1983), la relación entre el texto y el lector es asimétrica y constituye un pre-requisito del carácter activo de la lectura. Esto supone que el lector no sólo reconstruye el sentido a partir de lo que el texto proporciona sino que debe «producir» aquellos tramos que deja en blanco, es decir, todo lo que funciona como implícito, como sobreentendido e incluso es omitido. Y esto es así porque, como señala Umberto Eco (1981, pp. 73-74), el texto «(...) representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar (...), [y para ello] (...) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector». El texto es más complejo que otros tipos de expresiones, en tanto que está plagado de elementos no dichos en la superficie, que el lector debe actualizar. Basándonos en Eco, hemos considerado válido plantearnos en qué radica la iniciativa interpretativa del lector y cuál es el margen de univocidad que postulan los manuales escolares en relación con la temática de la dictadura militar.

Los que son objeto de nuestro análisis requieren que el lector efectúe retrospecciones y selecciones contextuales para reconstruir el sentido. Nos referimos al problema de las crisis políticas que desembocaron en los golpes

de Estado, cuestión aludida a través de expresiones como *hombres fuertes, democracia débil, difícil construcción de la democracia, inestabilidad política*. El lector deberá realizar, además, selecciones vinculadas con el mundo bipolar, las políticas keynesianas y de bienestar y la reestructuración del capitalismo a partir de los años 70. Para otorgarle significación a la temática de la dictadura, el lector deberá realizar estos movimientos de modo de actualizar una idea implícita: la última dictadura militar implicó una profunda transformación política, socioeconómica y cultural de la sociedad argentina, cuyos efectos desintegradores se extienden al presente.

Un análisis pormenorizado indica que ciertas modalidades enunciativas requieren ser interpretadas en relación con el cotexto¹². Así por ejemplo, expresiones tales como *clima de euforia, aventura militar, aventura de Malvinas, ilusión de la victoria*, el lector las interpretará en tanto que tome en cuenta cómo se describe la situación política que desembocó en la guerra y su posterior desarrollo. Otro ejemplo de interpretación por el cotexto lo constituyen las palabras que aluden a la represión ilegal: *capucha, grupos de tareas, vuelos de la muerte, traslados, guerra sucia*.

Ciertas modalidades caracterizan la actitud del sujeto de la enunciación con respecto a su propio enunciado, en tanto que se posiciona acerca de la verdad, la probabilidad, la certidumbre de lo que enuncia y también expresa distintos tipos de valoraciones. Los ejemplos que siguen ilustran modalidades apreciativas: *terrible figura del desaparecido, sociedad paralizada, desaparecidos, perverso eufemismo, brutal y sistemática represión, de una magnitud nunca antes vista en el país*.

Al referirse a la implementación de políticas de apertura económica, que los autores de uno de los libros de Aique identifican como neoliberales, se puede leer una clara valoración acerca de los efectos sociales de este tipo de política económica:

La aplicación de esta política económica en una sociedad deja libradas a una lucha desigual las posibilidades y las condiciones de sobrevivencia de los sectores mayoritarios de la población. (Alonso *et. al.*, 1998, p. 164).

En otros casos, el uso del «se» y el discurso impersonal ocultan o evitan la manifestación del agente y esto puede contribuir a la ambigüedad, cuando no a la confusión por parte del lector.

¹² Se trata de «(...) un regulador de la polisemia del lenguaje. (...) sólo el cotexto en que la palabra aparece enunciada permitirá interpretar su significación y sortear la ambigüedad». (Marín, 1997, p. 52).

La ironía es otra modalidad cuyo significado sobreentendido se interpreta por el cotexto. En uno de los libros, al hacer referencia a la situación política luego de la derrota de Malvinas, se lee: «La derecha económica y social, que había sido el principal baluarte del régimen, redescubrió las virtudes de la democracia, que impide estos súbitos cambios de dirección» (Di Tella, 1993, p. 303).

Cabe aclarar que para que haya ironía no es suficiente la intención del emisor porque la interpretación de la misma requiere una actividad interpretativa por parte del lector para reconstruir la intención implícita en el enunciado. Por lo tanto, si el significado sobreentendido no es advertido, la ironía deja de existir.

Los enunciados referidos constituyen una forma compleja cuya interpretación es una condición para la reconstrucción del sentido.¹³ En los capítulos seleccionados, en el texto principal predomina el discurso indirecto, es decir que el enunciado citado pierde su autonomía y se subordina al citante, lo que supone una interpretación del discurso del otro. Esto ocurre, fundamentalmente con el discurso de las fuerzas armadas, lo que no significa que el enunciador se apropie o haga suyo este discurso, sino que por el cotexto puede inferirse que no comparte los argumentos o las apreciaciones de los militares. En un fragmento que hace referencia a los desaparecidos, se lee: (...) con este eufemismo sus ideólogos sostuvieron que en lugar de víctimas había gente que se esfumaba por propia voluntad (Cibotti, 1998, p. 180).

Con la utilización de los términos *eufemismo*, *sostuvieron* y *esfumaba*, el enunciado transmite la idea que los militares no justificaban públicamente las violaciones de derechos humanos que cometían, sino que las ocultaban, quitándose toda responsabilidad al sostener que quienes desaparecían lo habrían hecho por su voluntad. Lo implícito en este enunciado es que el Estado, controlado por las fuerzas armadas, era el victimario; por lo tanto, el mismo enunciado referido incorpora la visión contrapuesta.

El fragmento siguiente constituye un buen ejemplo de la utilización que los autores hacen del discurso de las fuerzas armadas:

De acuerdo con lo establecido por la Doctrina de la Seguridad Nacional, los numerosos conflictos sociales y la acción de los movimientos guerrilleros en los

¹³ «El discurso referido es el fenómeno polifónico que permite la incorporación de un enunciado dentro de otro enunciado. Los enunciados referidos tienen la capacidad de introducirse en otro discurso conservando, en mayor o en menor medida, o perdiendo por completo su autonomía semántica y sintáctica». (Atorresi, 1996, p. 282).

países latinoamericanos, y en el resto del mundo capitalista subdesarrollado, no se debía a las desigualdades económicas y sociales que colocaban a la mayoría de la población en la miseria y la injusticia, sino a la acción de comunistas al servicio de la URSS. De este modo, la citada Doctrina sostenía que quienes se oponían o enfrentaban las desigualdades sociales o las injusticias del orden social capitalista (...) no eran más que 'agentes' de los comunistas, que buscaban destruir el capitalismo atacando los valores que lo sustentaban en América Latina, esto es, la familia, la propiedad privada, la tradición y la religión católica. Todos los medios eran *considerados válidos para* desarrollar esta verdadera 'misión' que habían asumido las Fuerzas Armadas del continente. El resultado fue la violencia indiscriminada, la tortura de opositores, la desaparición de personas, el asesinato, el robo de menores, etc. (Moglia, Sisián & Alabart, 1998, p. 374).

En este caso observamos cómo es citado el discurso de otro y, al mismo tiempo, es puesto en cuestión. La aclaración acerca de las desigualdades económicas y sociales pone en entredicho la justificación de la Doctrina de la Seguridad Nacional. Los términos *agentes* y *misión*, que aparecen entre comillas, son propios de la definición de la situación realizada por los militares, no por el enunciado que nosotros leemos. Finalmente, lo que es señalado como resultado invalida los supuestos objetivos de la última dictadura militar.

En el ejemplo siguiente también podemos observar cómo son puestas en cuestión las pretensiones de validez implícitas en los enunciados referidos.

Al iniciarse el nuevo régimen militar la mayor parte de la opinión conservadora, de los círculos empresarios y aun de la clase media del país, le dieron su apoyo, al menos pasivo. En general consideraban que el terrorismo de Estado era necesario para evitar una alternativa revolucionaria que hubiera tomado, de llegar al poder, medidas radicalmente expropiatorias (Di Tella, 1993, p. 322).

Por el cotexto es posible interpretar que el enunciador no comparte el argumento del apoyo al golpe, pues el párrafo forma parte de un apartado que lleva como título *La magnitud de la amenaza subversiva o el mundo de lo que no fue*, en el que argumenta en contra de la idea de la *amenaza subversiva*.

En otros casos se introduce el discurso directo, es decir que la frontera entre el discurso citante y el citado resulta nítida, lo que produce un efecto de realidad o la ilusión de reproducir el discurso del otro:

En 1976, el general Luciano B. Menéndez ordenó una quema colectiva de libros por 'constituir un veneno para el alma de la nacionalidad argentina'.

Entre ellos se incluían obras de Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Pablo Neruda, Mario Vargas Llosa, Antoine de saint-Exupéry, Eduardo Galeano, etc. (Tobío, Pipkin & Scaltritti, 1998, p. 174).

Esta reproducción de los términos de Menéndez adquiere una connotación negativa por el contexto ya que se incluye en un apartado sobre el terrorismo de Estado y, dentro de él, en un párrafo sobre la censura.

En algunos libros se observa una intención manifiesta por parte del enunciador de diferenciarse del léxico de los militares, de tal forma que términos como *depuración ideológica*, *izquierdista*, *activista*, *zurdo*, *chupadero* aparecen entre comillas para indicar que provienen del léxico de los servicios de inteligencia. Lo mismo ocurre con términos como *cáncer*, *cirugía* y *subversión*, que forman parte del discurso ideológico de las fuerzas armadas.

Por el contrario, en la mayoría de los casos, cuando los autores se refieren a las víctimas de la represión, hacen suyo, se apropian del discurso de los organismos de derechos humanos. En estos casos se da una conjunción discursiva o hibridación¹⁴, en virtud de la cual el discurso citado queda integrado al discurso citante, tal como podemos observar a continuación: «No obstante, un grupo de madres, y demás familiares de desaparecidos y de presos políticos levantó su voz para denunciar, tanto en el país como en el extranjero, los crímenes de la dictadura (Moglia, Sisián & Alabart, 1998, p. 379).

Los grupos de derechos humanos (asociaciones de individuos que defienden derechos elementales para el desarrollo de la vida humana) lucharon por la recuperación del valor de la ley como base para regir la convivencia humana (Prislei, Geli & Tobío, 1998, p. 209).

La firmeza y la persistencia de los reclamos de los organismos de derechos humanos fueron una barrera que impidió que los militares lograran negociar con los partidos políticos una salida concertada que incluyera la no revisión de la política represiva (Alonso, Elislade & Vázquez, 1999, p. 205).

A nuestro criterio, los textos analizados no abordan suficientemente el problema de la violencia política¹⁵. Esta aparece como «el telón de fondo»

¹⁴ Con estos términos «(...) se designan las distintas formas que adopta la contaminación de voces dentro de una secuencia discursiva. La ausencia de signos gráficos o de las marcas de subordinación habituales permite un contacto fluido entre el discurso citado y el citante, llegando incluso a integrarlos dentro de un mismo enunciado». (Marafioti, 2001, p. 155).

¹⁵ A excepción del libro de Alonso, Elislade & Vázquez (Aique), que dedica parte del capítulo 3 a esta cuestión.

del golpe de 1976 (a lo que se le suma, en algunos casos, la debilidad del gobierno de Isabel Perón y el insuficiente apoyo de los sectores políticos y empresarios). Incluso en algunos textos aparecen equiparados violencia política y terrorismo de Estado:

Los extremismos de signos ideológicos opuestos, coincidieron en un punto fundamental: el uso de la violencia armada como metodología política. La guerrilla y el terrorismo de Estado sumergieron al país en un oscuro período (Rins & Winter, 1998, p. 472).

Si bien en la progresión textual se establece una diferenciación entre la violencia política de las organizaciones guerrilleras y de los grupos de ultraderecha, como la Triple A, y el terrorismo de Estado y, en el libro citado se explicita que los medios utilizados por el terrorismo de Estado no tenían antecedentes en la Argentina, la equiparación entre violencia política y terrorismo de Estado que aparece al inicio de estos textos puede condicionar la interpretación del lector. También es importante señalar que la palabra *desaparecido* aparece una sola vez en el libro de Di Tella, en referencia al secuestro del dirigente sindical Oscar Smith, por lo cual podría interpretarse que se trató de un caso aislado y no de uno de los mecanismos propios del terrorismo de Estado.

En los textos analizados, las acciones se definen por su expresión como realizaciones públicas. Así, la atribución de intenciones o motivaciones forma parte del proceso de interpretación (Lozano, Peña-Marín, Abril, 1993). Los organismos defensores de los derechos humanos, más que los partidos políticos, son los que denuncian la represión ilegal. Las acciones del Estado terrorista –representado por la Junta de Comandantes– son las que le otorgan excepcionalidad a la última dictadura militar: violación de derechos humanos, desmantelamiento del modelo estatal, prohibición de organizaciones sindicales, concentración de la producción en unas pocas empresas, aumento de la deuda externa.

Un tercer actor, que es identificado como *la sociedad, la población, la gente, la ciudadanía*, adopta posiciones opuestas durante la dictadura militar: pasividad y apoyo, en un caso, y conocimiento del horror, movilización y oposición, en otro. Tales formas ampliadas se vuelven difusas en tanto que, en los dos momentos, parecen incluir a todos. A modo de ejemplo transcribimos dos fragmentos: «El 30 de marzo de 1982, pese a la represión, la gente acudió a la Plaza de Mayo». (Cibotti, 1998, p. 182); «Poco

a poco, ante el resquebrajamiento del poder militar, la sociedad empezó a movilizarse». (Prislei, Geli & Tobío, 1998, p. 213).

El lector puede interpretar por el cotexto cuáles fueron los sectores que apoyaron y se opusieron a la dictadura militar. En el primer caso: empresarios, sectores de la clase media, sindicatos colaboracionistas, la jerarquía de la Iglesia católica, partidos que aportaron funcionarios o que, como el comunista, sostuvieron un «apoyo crítico» a Videla. En el segundo caso: las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo, así como del resto de los organismos defensores de los derechos humanos, la CGT Brasil, partidos de izquierda, sectores progresistas de la Iglesia católica, otras confesiones como la Iglesia metodista, sobrevivientes de las organizaciones armadas, sectores del peronismo y del radicalismo, la Multipartidaria, iniciativas de resistencia cultural como los conciertos de rock, Teatro Abierto, etc. Pero no todos los textos posibilitan estos movimientos interpretativos del lector, ya que en la mayoría de ellos la cuestión no es tratada en su complejidad. Constituyen una excepción los de Alonso, Elisalde & Vázquez y el de Di Tella, pues plantean el abanico de posiciones, incluso en la Junta de Comandantes.

El énfasis en el terrorismo de Estado es lo que le otorga el carácter de excepcionalidad a la dictadura militar de 1976, en comparación con otros gobiernos de facto. La mayoría de los libros plantea que el terrorismo de Estado (plan de persecución y exterminio ejercido desde el propio aparato estatal a través de procedimientos ilegales) no sólo afectó a las organizaciones guerrilleras sino a todos aquellos a quienes las fuerzas armadas consideraban opositores políticos. Queda de manifiesto que la última dictadura militar se instaló en un escenario de violencia política, entendida como el *reemplazo del diálogo y la discusión, como formas de resolver los conflictos, por el uso de la fuerza* (Moglia, Sislián & Alabart, 1998, p. 368) y la utilizó como pretexto para imponer el terror a la población civil.

4. Conclusiones

El tratamiento de la última dictadura militar en los textos escolares de ciencias sociales e historia para el tercer ciclo de la Educación General Básica da cuenta de la configuración de un consenso básico, en el que el rechazo al terrorismo de Estado de los años 70 se constituye en una instancia clave para refundar una comunidad política basada en la institucionalidad democrática. En este sentido, pueden leerse a partir de la dicotomía autoritarismo-democracia.

Desde la representación de ese pasado reciente, los libros, en tanto que instrumentos para la internalización de valores y actitudes, interpelan al alumno como futuro ciudadano. Esto se hace evidente al leer¹⁶:

En la actualidad los argentinos, así como muchos otros latinoamericanos, estamos viviendo la consolidación de la democracia como forma de convivencia. Será importante, entonces, conocer cómo llegamos a tenerla entre nosotros, y valorarla porque garantiza nuestra libertad de expresión y pensamiento. (Prislei, Geli & Tobío, 1998, p. 203).

Es interesante detenerse en el concepto de ORDEN, debate tácito subyacente en la cultura del período. El autoritarismo percibe el orden como: I. uniforme, absoluto (...); II. Vertical: se impone 'desde arriba' hacia 'abajo'; III. Fijo, inamovible: no cabe el debate ni el disenso; IV. Compulsivo: el uso de la fuerza es lícito para imponer la opinión gubernamental.

La democracia percibe el orden como: I. horizontal: se respeta la libertad de pensamiento y opinión (...); consensuado: se busca el acuerdo social y el respeto de 'reglas de juego'; III: dinámico y perfectible: se reformula permanentemente; (...) (Rins & Winter, 1998, p. 524).

En la década de 1980, se inicia en América Latina el retorno a las formas democráticas de gobierno, a pesar de la profundización de las desigualdades y de los nuevos problemas sociales dejados por las últimas dictaduras. La recuperación de la libertad política abre la posibilidad de participar en la construcción de una ciudadanía plena en las sociedades latinoamericanas (Moglia, Sislíán & Alabart, 1998, p. 384).

Si atendemos a los requerimientos interpretativos observamos que los manuales postulan un lector capaz de poner en práctica una serie de competencias para actualizar, al decir de Umberto Eco, las intenciones que el enunciado contiene virtualmente. Sin embargo, no pasamos por alto el hecho de que los lectores «empíricos» no siempre coincidirán con el lector «modelo». En este sentido, es preciso tener en cuenta que la significación de los textos se halla condicionada por la procedencia social, los procesos de escolaridad, los lugares de residencia, el capital cultural familiar, entre otras variables.

En otro orden, destacamos que los libros analizados se mueven en la frontera entre memoria e historiografía¹⁷. Justamente, al estar dirigidos a quienes no tuvieron una experiencia pasada propia, pueden constituirse en vehículos de transmisión de la memoria. Al respecto, como señala Jacques

¹⁶ Transcribimos tres párrafos a modo de ejemplo. Expresiones similares se encuentran en la apertura o el cierre de los capítulos analizados.

¹⁷ Las relaciones entre ambas han sido y continúan siendo objeto de debate entre los historiadores. Una interesante puesta al día de esta cuestión se halla en Cristina Godoy (2017).

Hassoun (1996), el imperativo de la transmisión se plantea cuando una sociedad se ha visto sometida a conmociones más o menos profundas, y esto pone en evidencia la necesidad de ofrecer a las generaciones futuras un nexo con su propia historia. Pero no significa que se trate de un mecanismo automático, pues los receptores reinterpretan los hechos y las circunstancias del pasado y pueden asignarles nuevos sentidos. Por otra parte, Elizabeth Jelin (2000) advierte que en ninguna sociedad es posible encontrar una única versión del pasado. La memoria está tan atravesada por tensiones como la realidad social. Se trata de un espacio de lucha política acerca del sentido del pasado y de la memoria misma. De ahí que sea pertinente hablar de memorias.

Entonces, consideramos necesario puntualizar que, si bien el sistema educativo se presenta como un ámbito propicio para desarrollar estrategias de incorporación del pasado reciente, el texto escolar de historia, para no ser una versión más, como tantas otras, no puede dejar de apelar a los aportes de la historiografía y también de la sociología y la ciencia política, para producir un discurso que interpele críticamente a la memoria. Como plantea Cristina Godoy (2017), «(...) la operación histórica se sitúa en una red de 'prácticas científicas', fabrica su discurso con precisión metodológica y le introduce marcas de historicidad transformando la memoria en inteligibilidad cognoscitiva». En este sentido, el manual de historia recupera uno de los propósitos de la investigación histórica que, en palabras de Hilda Sabato (2000, p. 16), radica en «(...) actuar contra las cristalizaciones de la memoria individual y colectiva, abrirlas a la interrogación, cuestionar el conformismo, luchar contra la complaciente *memoria-hábito*».

Si, como decíamos al comienzo de este capítulo, el libro escolar de historia supone la re contextualización de los discursos expertos y es vehículo de valores socialmente relevantes, cabe atender a los planteos de Jürgen Habermas (1997, pp. 47-48), en el marco del debate sostenido, en los años 80, con un grupo de historiadores por él denominados neohistoricistas, quienes propusieron la normalización histórica del pasado nazi: «La historia puede en todo caso ser una *magistra vitae* de tipo crítico que nos dice qué ruta *no* podemos emprender. Pero como tal, sólo pide la palabra cuando llegamos a *confesarnos* que efectivamente hemos fracasado. (...) Cuando nos ponemos a aprender de tales desengaños, con lo que nos topamos siempre es con un trasfondo de expectativas defraudadas, con un trasfondo que se ha vuelto cuestionable. Y tal trasfondo se compone siempre de tradiciones, de formas de vida que compartimos como miembros de una nación, de un

Estado, o de una cultura, de tradiciones a las que los problemas no resueltos han privado de su obviedad y han puesto en cuestión».

Este planteo nos habilita a pensar que, en relación con la temática de la dictadura militar, una de las principales funciones del texto escolar estaría dada por la de contribuir a que en los ámbitos educativos puedan revisarse críticamente las tradiciones que fracasaron. Cuestión ésta no menor, habida cuenta que la escuela es una institución cuya función, además de la transmisión de los saberes, es la de socializar a los futuros ciudadanos.

5. Libros de texto (manuales) analizados

Alonso, E., Elisalde, R., Vázquez, E., Blanco, J., Fernández Caso, M., & Gurevich, R. (1998). *Sociedades y territorios en cambio. La Argentina en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Aique.

Alonso, E., Elisalde, R., & Vázquez, E. (1999). *La historia de las sociedades. La Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Aique.

Cibotti, E. (1998). *Ciencias Sociales. Historia. El siglo XX*. Buenos Aires: AZ Editora.

Di Tella, T. (1993). *Historia argentina (1830-1992)*. Buenos Aires: Troquel.

Moglia, P., Sislíán, F., & Alabart, M. (1998). *Pensar la historia. Argentina desde una historia de América Latina*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Prislei, L., Geli, P., & Tobío, O. (1998). *Sociedad, espacio, cultura. La Argentina. América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

Rins, C., & Winter, M. (1998). *La Argentina. Una historia para pensar (1776-1996)*. Buenos Aires: Kapelusz.

Tobío, O., Pipkin, D., & Sclatritti, M. (1998). *Sociedad, espacio, cultura. Siglo XX. La Argentina en América y el mundo*. Buenos Aires: Kapelusz.

6. Referencias

Alonso, F., & Rubinzal, M. (2004). *Memorias y representaciones del pasado reciente en el ámbito educativo*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Altamirano, C., & Sarlo, B. (1983). *Literatura y sociedad*. Buenos Aires: Hachette.

Amézola, G. de. (1999). Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados. Revista de Historia*, 9(17), pp. 137-162.

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Atorresi, A. (1996). *Los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística*. Buenos Aires: Pro Ciencia- Conicet.
- Bernstein, B. (2000). *Análisis político y propuestas pedagógicas. Tomo I*. Buenos Aires: Aique.
- Bobes Naves, M. del C. (1989). *La semiología*. Madrid: Síntesis.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: FCE.
- Caudana, C. (1999). *Sobre textos y discursos en las construcciones del sentido*. Temas de Humanidades. Santa Fe: CESIL-FAFODOC, UNL.
- De Gregorio De Mac, M., & Rebola De Welte, M. (1992). *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Godoy, C. (2017). Memorias públicas e historia: un diálogo en claroscuro. In C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y educación. Tomo 1. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)* (pp. 61-94). Salamanca: FahrenHouse.
- Habermas, J. (1997). *Más allá del Estado nacional*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1999). Goldahgen y el uso público de la historia: ¿Por qué el Premio Democracia para Daniel Goldahgen?. In F. Finchelstein (Ed.), *Los alemanes, el Holocausto y la culpa colectiva. El debate Goldahgen*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Jelin, E. (2000). Memorias en conflicto. *Puentes. Publicación trimestral del Centro de Estudios por la memoria*, 1(1), pp. 6-13.
- Kaufmann, C. (2003). Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y potencialidades. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, (4), pp. 37-60.
- Peña Marín, J., Y Abril, C., & Lozano, G. (1993). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Marafioti, R. (Comp.). (1998). *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Marin, M. (1997). *Conceptos claves. Gramática, Lingüística y Literatura*. Buenos Aires: Aique.
- Martinez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Rosario: Homo Sapiens.
- Romero, L. A. (Coord.). (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sabato, H. (2000). La cuestión de la culpa. *Puentes. Publicación trimestral del Centro de Estudios por la Memoria*, 1(1), pp. 14-17.
- Tiana, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto Manes. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (4), pp. 101-119.
- Vezzetti, H. (2000). Un mapa por trazar. *Puentes. Publicación trimestral del Centro de Estudios por la Memoria*, 1(1), pp. 18-24.

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 8

CONCEPCIONES ACERCA DE LO SOCIAL EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA. DE LA DICTADURA AL TEMPRANO SIGLO XXI

Julia Coria

1. Introducción

A principios de la década pasada, la investigación educativa ofreció la peor de las revelaciones: los libros de Historia con que nos habíamos formado en nuestro paso por la educación básica y media constituían en la mayoría de los casos compendios de conocimientos perimidos e irrelevantes, descontextualizados, repetidos desde principios de siglo y apenas modificados en la pura inercia de la reedición (Frigerio, 1991; Sábato, 1992; Braslavsky, 1991; Köning, 1992; Romero, 2004, entre otros). A quienes fuimos los niños y adolescentes que devoraron las páginas de los Ibáñez y los Drago, la noticia nos interpeló como un desengaño, y mientras nos preguntábamos por qué, a qué correspondía tan oscuro plan dimos con otras novedades: las cosas estaban cambiando, los textos comenzaban a incorporar saberes y modos de presentar esos saberes más actualizados, seleccionados acordes con

conceptos considerados relevantes para la formación de los niños y jóvenes (Romero, 2004).

Sin embargo, las innovaciones son muchas y de distinta naturaleza, y varias de ellas ya han sido planteadas por otros investigadores (Romero, 2004). El presente capítulo¹ pretende describir las transformaciones operadas en cuanto a las tesis explicativas de lo social presentes en los libros de texto para la enseñanza de la Historia utilizados en la Argentina² en el nivel medio, lo que a su vez supondrá la presentación del «estilo» precedente y posterior a las mismas.

Dicho análisis nos remitirá, a su vez, al abordaje del vínculo entre conocimiento científico y conocimiento escolar³. Nos proponemos establecer en qué medida la escuela —observada a la luz de los libros con los que enseña Historia— hace suyas las tesis acerca de lo social propuestas por la ciencia en el transcurso que va desde el golpe de estado de 1976 hasta la década del '90. ¿Por qué nos parece relevante indagar estos temas? Para explicitarlo debemos recurrir al principio de reflexividad, es decir, a la capacidad humana de producir conocimiento sobre de la propia realidad y de transformar la misma —o cuanto menos concebir que es susceptible de ser transformada— en virtud de ese conocimiento. A la luz de este principio, tenemos la certeza de que la opción por una u otra tesis tendrá distintas consecuencias para la práctica⁴.

¹ Este trabajo está basado en la investigación «Concepciones acerca del cambio de lo social ofrecidas por la escuela. Una mirada desde los libros de texto para la enseñanza de la Historia utilizados en la escuela media argentina entre 1976 y la actualidad» realizada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés y en la elaboración de la cual la autora contó con la dirección de la Dra. Silvina Gvirtz.

² Aquí nos referiremos a los libros publicados por las principales casas editoriales de Buenos Aires para la Argentina en general, sin incorporar aquellos diseñados para regiones particulares.

³ La naturaleza de este vínculo no es lineal, ni sistemática, ni constituye una mera traducción. Se trata más bien de una especie de madeja que conecta dos universos cuya elucidación tiende a resultar casi tan complicada como el ovillo en sí. Quizás por eso es tan atractivo a la investigación educativa, histórica y sociológica: porque no existe un concepto que la explique de una vez y para siempre. De acuerdo con Gvirtz (1999, p. 21) «la escuela produce un discurso propio, diferente de los discursos que pueden provenir de las distintas disciplinas científicas o de la política, que constituiría lo que se ha denominado 'discurso escolar'. El mismo no sólo se reconocería por su adscripción institucional, la escuela, sino por las características diferenciales que la institución genera. Esta hipótesis no implica afirmar que las disciplinas científicas no tengan cabida en la formación de este discurso, lo cual sería poco menos que absurdo, sino por el contrario, establecer cómo y de qué manera se articulan en su trama, tal vez desdibujando la propia, pero generando algo distinto, otro discurso, el escolar.»

⁴ Siguiendo a Sztompka (1995, p. 19) en su definición del principio de reflexividad

Como intentaremos mostrarlo en las páginas que siguen, la Historia puede ser interpretada a la luz de diversas tesis acerca de lo social, pero el desarrollo de la Historia académica ha llegado a acordar la legitimidad de una: aquella que lo aduce a factores sociales, es decir, que reconoce que la agencia está en manos de los hombres. Esta concepción, como se mostrará más adelante, supone que la remisión a la Historia promueve la conciencia de la potencialidad creativa de la acción humana.

A la luz de estos objetivos, en el primer apartado definimos lo que entendemos por explicación histórica y presentamos las diversas tesis acerca de lo social que pueden identificarse en el desarrollo de la Historia como disciplina científica. En el apartado II analizamos el paradigma histórico presente en los libros de texto para la enseñanza de la Historia utilizados en el transcurso de la última dictadura militar, en el III lo que se observa respecto de ese plano durante la temprana transición democrática y en el IV lo que se verifica desde la década de 1990 fecha en adelante. Los factores que pudieron haber contribuido a que las innovaciones se produjeran se analizan en el apartado V y por último, en las Conclusiones, se plantean interrogantes vinculados con las inquietudes que orientaron nuestra investigación y se identifican desafíos a futuro.

2. Las tesis acerca de lo social

De acuerdo con Aróstegui «Explicar la historia es, intrínsecamente, argumentar por qué un estado social se transforma en otro (...). El historiador tiene que establecer cómo esos estados son modificados de forma global, o no lo son, a lo largo de un lapso temporal y si no puede responder a ninguna pregunta acerca de por qué ocurren los procesos detectados sí puede determinar cuáles son los elementos básicos que intervienen, de forma que podrá reconstruir la cadena de los cambios en las sociedades» (1995, pp. 244-245). En esta línea, si la explicación se centra en el paso de un estado al otro, aquello de lo que da cuenta está vinculado más al cambio que a la recurrencia. Sin embargo, a su vez, sólo podemos reparar él por contraste con la regularidad, de modo que la acción humana es inexplicable escindida

consideramos que «En la sociedad humana el conocimiento tiene consecuencias prácticas e inmediatas. Lo que la gente piense acerca del cambio social tiene una importancia crucial al movilizarlos a la acción, y por tanto influye crucialmente en el rumbo y las perspectivas del cambio social. En este sentido, enriquecer el conocimiento teórico acerca del cambio es en sí equivalente a la relevancia práctica para producir el cambio. Las ideas acerca del cambio se convierten en un recurso para introducir el cambio».

del contexto de la estructura en la que se produce y en la que se halla la causa de la innovación. Esta afirmación trae consigo la cuestión de la causalidad, otro componente definitorio de la explicación histórica⁵.

Así, diremos que la explicación histórica es aquella que da cuenta de lo social –en los términos en que acabamos de definirlo- atribuyéndolo a las relaciones sociales siempre conflictivas que los seres humanos –formando parte de colectivos- establecen entre sí. Resumiendo esta definición de forma esquemática, la explicación de lo social se entiende a la luz de un modelo de A–B –es decir, explicación como imputación de causalidad. Llamaremos *núcleo explicativo* a cada una de estas fórmulas, en las que se presenta una situación B ligada causalmente a un estado de cosas que la precede. Vale recalcar que cuando decimos A no nos referimos a que entendemos que es posible establecer una causa para cada fenómeno, sino que aludimos al conjunto de factores que operan en su producción. De esta manera, el análisis de A informa acerca de las concepciones de la sociedad que se manejan, es decir que evidencia a qué tesis acerca de lo social se adscribe. Inspirados en los desarrollos de Sztompka (1995) podemos identificar fundamentalmente las siguientes tesis explicativas:

La *tesis mágica* consiste en la atribución a causas divinas, religiosas, mágicas, metafísicas a lo social.⁶

La *tesis naturalizante*, por su parte, seculariza la explicación sin humanizarla⁷. Según ella, lo social se explica por la recurrencia a factores

⁵ La explicación histórica es de naturaleza causal. Topolsky (1992, p. 415) señala que «Sólo la explicación causal se puede considerar explicación en el sentido estricto del término. La propuesta de explicaciones causales es el procedimiento fundamental que adopta el historiador, por encima de las simples descripciones de los hechos, y que une su investigación con el estudio de las leyes científicas y teorías».

⁶ La Ciencia Social ha dedicado innumerables páginas a la indagación del lugar de lo religioso en los procesos sociales (Durkheim, 1993; Weber, 1984; Bourdieu, 1993, entre muchos otros); sin embargo, lo que no admite es la atribución de causas divinas o metafísicas a fenómenos de índole social. Es decir que para las Ciencias Sociales es en la sociedad donde se encuentra la explicación de los fenómenos religiosos y no viceversa. Esta modalidad explicativa no fue encontrada en ninguno de los textos escolares relevados, de manera que nos pareció pertinente agregar aquí un ejemplo tomado de otro: «Los recién llegados venían encabezados por Abraham, un venerable patriarca, quien había recibido de Jehová, su Dios, la promesa de que llegaría a ser padre del pueblo elegido en cuyo seno nacería el Salvador del mundo» (Drago, 1992, p. 63).

⁷ «La filosofía esencialista, que es la base de la noción de naturaleza, todavía se practica en cierto uso ingenuo de los criterios de análisis como el sexo, la edad, la raza o las aptitudes intelectuales, al considerarse esas características como datos naturales, necesarios y eternos cuya eficacia podría ser captada independientemente de las condiciones históricas y sociales que los constituyen en su especificidad, por una sociedad dada y un tiempo determinado»

naturales como la raza, el sexo o la edad de los actores en cuestión, o a características climáticas o territoriales del lugar de ocurrencia de los fenómenos⁸.

La *tesis individualizante* humaniza la agencia sin extenderla a todos los hombres –sólo la sitúa entre algunos de ellos⁹. Según esta tesis, la explicación se encuentra entre las características psicológicas, de la personalidad, los deseos o las iniciativas de determinados individuos («grandes hombres», héroes).

La *tesis necesaria imperativa* también humaniza la agencia, pero –de forma paradójica- le impide a los hombres entrar al juego. Las explicaciones de este tipo consideran los fenómenos sociales como estadios en matrices finalistas, y plantean los procesos sociales como ciclos evolutivos que atraviesan etapas diversas y reconocibles¹⁰. La acción humana es inoperante: el cambio deviene, y no hay nada que los hombres puedan hacer para revertir su curso. También puede establecerse que existe atribución de causas por lo

(Bourdieu, 1975, p. 167).

⁸ Vale la pena recordar el trabajo de Hobsbawm (1990) respecto de las naciones y el nacionalismo, en el que el autor verifica la insuficiencia de la explicación de la existencia de tales fenómenos por factores «esenciales» tales como la lengua, la raza o el territorio común –que además se han probado más que contingentes. A partir de un análisis histórico minucioso concluye que «la ‘cuestión nacional’ se encuentra situada en el punto de intersección de la política, la tecnología y la transformación social», de manera que buscar su razón de ser fuera de lo social mismo resultaría vano.

⁹ Sztompka (1995, pp. 295-296) provee lo que él llama cuatro grandes pruebas del aspecto social de la grandeza individual. En primer lugar, el hecho de que existan numerosos casos de individuos que adquirieron reconocimiento póstumamente, por lo que está claro que por muy geniales que fueran en sus sociedades no encontraron receptividad para sus ideas (Galileo, Van Gogh, Bartók). En segundo término, lo contrario: el que ciertos contextos sociales no sólo permiten, sino que promueven los logros surgidos de la iniciativa individual (es el caso, entre otros, de Newton y Edison). La tercera prueba consiste en el hecho de que en determinadas épocas «florece» la creatividad, la innovación, la originalidad (la civilización Maya, el Renacimiento Francés en el siglo XVI), siendo difícil que esto pueda explicarse por en el nacimiento contemporáneo casual de varios «genios». El último argumento hace referencia a la representación desigual de los grandes individuos en ambos sexos, en las distintas razas y en las comunidades étnicas sin que existan pruebas de superioridad/ inferioridad innata que pudieran justificar tal distribución.

¹⁰ Así, prima la metáfora orgánica, que entiende el cambio como omnipresente y direccional, unilineal (de formas primitivas a desarrolladas, de simples a complejas, de la homogeneidad a la heterogeneidad, del caos a la organización). A su vez el movimiento es irreversible, y sigue una trayectoria preestablecida que se divide en «estadios, fases o períodos que siguen una secuencia constante y ninguno de los cuales puede saltarse». El cambio se presenta como gradual y acumulativo, y no admite ser acelerado o detenido (Sztompka, 1995, pp. 133-135).

necesario en otro sentido: al establecer que cierta situación «demanda» o «exige» tal o cual salida, es decir que ésta se impone, es la consecuencia única y necesaria de la situación anterior.

La *tesis contingente* establece nexos entre fenómenos de manera tan aleatoria que resulta difícil capturar su sentido e, incluso, decidir si se trata de explicaciones o de descripciones. Los fenómenos sociales se presentan de forma tal que pareciera que se producen de forma espontánea. Las fórmulas del tipo «En tal momento surge tal cosa» o «aparece tal otra» son ilustrativas de este tipo de explicación.

La *tesis idealista* presenta la evolución autónoma de las ideas como explicativas de lo social: primero cambia el pensamiento, y en consecuencia se modifica el mundo. Es decir que las ideas no están enraizadas en él sino que discurren en otra esfera de la que se extraen las conclusiones acerca de lo que es mejor y por ende debe orientar las acciones¹¹.

Por último, la *tesis socializante* es aquella que encuentra en las relaciones sociales las causas de lo social. Esta tesis ganó espacio en la Historia como disciplina científica hacia la década de 1930. En el campo de la ciencia, la Historia había arribado al siglo XX y persistido hasta la década del '30 como un artefacto intelectual destinado a la descripción minuciosa del pasado, carente de intereses explicativos y obstinada más bien por la recopilación de los acontecimientos puntuales cuyo cúmulo ordenado de forma cronológica se percibía como indispensable para la reconstrucción de un pasado digno del respeto del hoy¹². Aunque no se lo proponían, en ocasiones estas descripciones sí ofrecían explicaciones que por lo general adherían a la tesis individualista: se trataba de una Historia «hecha» por los grandes hombres. Por su parte, no debe subestimarse tampoco su recurrencia a la tesis contingente, al establecer nexos entre fenómenos no implicados entre sí. También echaba mano a un tipo de explicación no causal que merece ser elucidado ya que se corroborará harto frecuente en el análisis de los materiales: la *explicación genética*.

¹¹ Esta tesis no puede considerarse un subtipo de la *tesis necesario imperativa* porque las ideas a las que se hace referencia no necesariamente responden a una matriz evolutiva sino que pueden variar de manera aleatoria: las ideas «nacen» y «mueren», simplemente «aparecen» y «se van».

¹² En lo que hace en el criterio cronológico que impregnó esta producción, vale enfatizar el vínculo entre ella y el acontecimentalismo. Mientras que éste supone el establecimiento –convencional– de hechos salientes, la cronología los dispone en una línea de tiempo pero no a manera de componentes de un proceso sino de acontecimientos aislados sobresalientes en el curso de la historia.

De acuerdo con Topolsky (1992, p. 413) «La explicación genética (...) consiste en señalar los sucesivos estadios de desarrollo de un hecho histórico concreto. Al hacer una explicación genética respondemos a la pregunta ¿cómo ocurrió? Adviértase que ésta es una pregunta distinta de ¿por qué ocurrió?, a pesar de que al contestar ambas preguntas podemos tener en cuenta los mismos hechos. (...) respondemos a una pregunta sobre una explicación genética al enumerar una secuencia genética de hechos implicados». Es de resaltar que las explicaciones genéticas *sustituyen* la atribución de causas por el señalamiento de esta serie de hechos, de manera que no completan la explicación causal sino que la suprimen, omitiendo responder a la pregunta acerca del «por qué». En los libros de texto, existe una fuerte tendencia recurrir a esta modalidad explicativa cuando se trata de dar cuenta de procesos bélicos, militares y diplomáticos. Es como si las causas se perdieran en el detalle del entramado de sucesos, y como si esos sucesos conformaran una secuencia autopropulsada en la que cada eslabón implica al anterior y al siguiente, pero sin llegar a conformar un proceso fundado en una causa inicial.

Este tipo de explicaciones se encuentra entre las que fueron sometidas a revisión crítica hacia la década del '30. Entonces, por reacción a la producción historiográfica anterior, comenzó a vislumbrarse la tendencia que terminaría por denominarse Historia Social, y que devendría en la alternativa que pondría fin a la preeminencia de la descripción como componente central del relato histórico. La Historia Social se constituyó en un programa definido por su oposición a la producción que lo antecedió. Entre sus premisas se cuentan el rechazo del modelo acontecimental y hermenéutico, al que se consideró un procedimiento de legitimación del orden de cosas. El lugar en el relato histórico hasta entonces ocupado por los grandes personajes y héroes individuales fue reemplazado por la preeminencia de entidades anónimas. El papel de la conciencia espontánea de los individuos fue enfrentado con un conjunto de condicionantes estructurales que componían una temporalidad jerarquizada y articulada (Sislian, 2004, p. 1). Así, en la segunda mitad del siglo XX, y con mayor énfasis a partir de la década del '60, los modelos de comprensión e inteligibilidad habían pasado a reposar sobre dos pilares. Por un lado, ya fuera de manera implícita o de forma abiertamente reivindicada, en la aplicación del paradigma estructuralista: la práctica de la identificación de estructuras y relaciones organizadoras de la vida social más allá de las conciencias individuales. Por otra parte, «se trataba de someter la disciplina histórica a los mecanismos del número y la serie», de cuantificar

los fenómenos y establecer estadísticas, en un emparentamiento con la idea durkheimniana de poner a la ciencia al servicio el establecimiento de regularidades (Chartier, 1998, pp. 1-2).

De esta manera, el adjetivo «social» que es la pareja de esta Historia alude, en primer lugar a aquello que indaga: estructuras, procesos y fenómenos sociales; en segundo término, remite a una cuestión metodológica, a la opción, que la emparenta con otras ciencias sociales de explicar lo social por lo social, de establecer lo que hemos llamado tesis socializante como procedimiento adecuado para la indagación. En adelante, constituiría casi una máxima para la producción académica que lo social no podía ser explicado sino por lo social mismo.

Definiremos, en síntesis, la *explicación socializante de lo social* diciendo que es aquella que presenta como causa del mismo la movilización de recursos por parte de cierto grupo social a los fines de la consecución de sus propios intereses y, entonces, usualmente en detrimento de los intereses de otros grupos. Tales intereses, a su vez, se encuentran definidos en virtud de la posición relativa del grupo dentro de la estructura social. Los grupos sociales involucrados pueden ser de variada naturaleza y magnitud: clases sociales, grupos profesionales, grupos étnicos o religiosos, sindicatos, etc. Como puede observarse esta modalidad explicativa contiene los componentes esenciales de la explicación histórica en los términos en que los hemos definido¹³.

En el caso de la academia argentina, estos procesos se replicaron pero asumiendo tiempos ajustados a la realidad local. Recién en el transcurso de la segunda mitad de la década del cincuenta, con el intento de establecimiento de nuevas pautas de validación y reconocimiento y de la creación de espacios destinados a tales fines, como la cátedra de Historia Social y el Centro de Estudios de Historia Social fundados en el seno de la Universidad de Buenos Aires, comenzaron a gestarse las bases de una alternativa a la Historia académica por entonces dominante (Romero, 1988, pp. 347-348). Más allá de las divergencias, los historiadores congregados en este movimiento convergían en su interés por reflexionar acerca de los procesos históricos poniendo énfasis en los actores sociales, y en su intento de comprensión de la totalidad de la realidad histórica.

¹³ A partir de la década del '80 del siglo XX han surgido en diversos escenarios académicos reflexiones que, como mínimo, cuestionan los presupuestos de la Historia Social y reivindican lo que se ha dado en llamar el «revival» de la narrativa (Stone, 1989). Si bien las concepciones de la Historia Social han sido –y son en la actualidad- objeto de no pocas controversias, no se puede decir que su presencia en la producción histórico académica haya declinado. Para profundizar en esta discusión ver Juliá (1989), Casanova (1991) y Sislíán (2004).

Pero las limitadas posibilidades de competencia con la ortodoxia definida por la Nueva Escuela, sumadas a las consecuencias del golpe militar que llevó a Onganía al poder en 1966, pusieron fin a los esfuerzos renovadores de la Historia Social. Ese fue el escenario hasta que sobre el final de la última dictadura militar esta vertiente y sus representantes fueron ganando presencia en escenarios académicos alternativos –por ejemplo la Universidad del Centro, en Tandil. Pero sólo con el retorno a la democracia la Historia Social volvió a las universidades más importantes del país para ocupar un lugar protagónico al que –al menos hasta la actualidad- ya no renunciaría.

Estas tensiones y luchas observadas en el ámbito académico no habían tenido hasta entonces eco en el conocimiento escolar. De acuerdo con Míguez la enseñanza de la Historia había adquirido un carácter arcaico y obsoleto, al proveer una imagen de nación que contribuía a la idea de identidad pero que había dejado de ajustarse a la idea de nación socialmente aceptada a la vez que el entrenamiento disciplinario resultaba cada vez más desfasado. Según este autor, se conformó así un paradigma escolar acerca de la Historia nacional que logró persistir en el tiempo por la fuerza de la inercia (1992, p. 19). En el próximo apartado describiremos los elementos componentes de ese paradigma histórico-escolar, a la luz del análisis de los libros de texto para la enseñanza de la Historia. Vale aclarar que, a los fines de acotar nuestra investigación de modo de tornarla viable, la observación se centró en el texto dedicado al período abarcado por las dos gobernaciones de Rosas.

3. Los libros de texto para la enseñanza de la Historia utilizados en el transcurso de la última dictadura militar

Del corpus empírico investigado, se infiere que la dictadura militar que gobernó entre 1976 y 1983 no escribió sus propios libros de Historia. Esto no se debió a un «descuido» sino más bien el hecho a que el relato presente en los textos ya utilizados por entonces servía muy bien a sus fines. En este sentido podemos afirmar que el golpe de Estado de marzo de 1976 no significó una ruptura en materia de producción de libros de texto para la enseñanza de la Historia, sino que los alumnos formados en sus escuelas aprendieron una Historia similar a la que habían aprendido sus padres.

¿Cuáles son las características de dicha Historia? La primera de ellas es la que identificaremos como *el dominio del acontecimiento*. La revisión de los libros permite visualizar tendencias que emparentan la enseñanza de la Historia en la escuela media argentina con las bases características

de la producción histórica académica de inicios del siglo pasado. Se trata de los principios de la Historia acontecimental, con la particularidad de que se observa una primacía de la presentación de acontecimientos gubernamentales por sobre el desarrollo de los factores políticos, económicos o sociales que podrían explicarlos. Más aún, de acuerdo con Sabato: «Los temas no llegan a conformar cuestiones. No he encontrado ninguna lógica explicativa, narrativa ni interpretativa en estos textos. La información fluye de un tema al otro sin aparente razón, y ni siquiera el tiempo cronológico es usado como hilo conductor (...). No hay ningún intento de preguntarse siquiera por qué ocurre lo que ocurre, ni cuál es la intervención humana en esa historia» (1992, p. 12). Quizás la siguiente cita del índice del texto de Etchart, Douzon & Rabini (cuya primera edición data de 1965) permita ilustrar esta tendencia:

La organización constitucional, 1852-1880.

Crisis del régimen rosista- Caseros- Los sucesos posteriores a Caseros- La Constitución Nacional de 1853- Las presidencias, la Confederación y el estado de Buenos Aires. La Unidad Nacional- Transformaciones políticas entre 1862-1880- Los partidos políticos- transformaciones socio-económicas- La inmigración- Transformaciones culturales- Guerra de la Triple Alianza- La conquista del desierto- La federalización de Buenos Aires.

Asimismo es notable la *opción por la descripción* en detrimento de la explicación. La presentación acontecimental constituye en sí misma una veda a la posibilidad de explicar. La descripción no supone vínculos causales entre los fenómenos que aborda: el acontecimiento aislado carece de fuerza explicativa y, en consecuencia, teórica. Para la Historia como disciplina científica, la opción acontecimentalista surgió en un contexto de hegemonía del método de las Ciencias Exactas y Naturales en el que la Historia encontró en él una vía de acceso al status científico. Pero estos parámetros quedaron obsoletos para las Ciencias Sociales a la luz de su propio desarrollo posterior.

La resistencia a la reflexión explicativa por parte de la historia escolar observada en los libros de texto de esta primer etapa parece plausible de explicarse en parte por la inercia nacida en la práctica de la reedición, pero también en virtud de las cuestiones ideológicas que algunos investigadores ya han formulado como particularmente auspiciosas del nacimiento y refuerzo de una «identidad nacional» de carácter primordialmente esencialista (Ossanna, 1993; Manolakis & Narodowski, 2002; Gvirtz, 1992; Wertz, 1993; Romero, 2004).

La tercera característica de los libros de texto utilizados en este período es *la obsesión por el suministro de datos*. Esta tendencia se corrobora cuando se contrastan estos libros con los de edición reciente. Por ejemplo, mientras que Etchart, Douzon & Rabini (1965) dedican treinta y seis páginas a los gobiernos de Rosas, de Privitellio, Luchilo, Cataruzza, Cattáneo & Montenegro (1999) les dedican tres. Mientras que Ibáñez (1982) les dedica treinta y ocho, Moglia, Sislian & Alabart (1997) le dedican cuatro. Otra corroboración interesante puede obtenerse al contrastar la cantidad de nombres propios (de héroes) que pueblan las páginas de los libros del primer período con los que aparecen en las del segundo. A modo de ejemplo, volviendo al primer par de textos recién citados, puede observarse la diferencia. Sin contar las batallas, tratados, localidades, etc.¹⁴, en el apartado en cuestión se cuentan doscientas cuarenta menciones a nombres propios en el texto de Etchart, Douzon & Rabini (1965) y sólo once en el de de Privitellio, Luchilo, Cataruzza, Cattáneo & Montenegro (1999).

La cuarta tendencia identificada en este primer período es la *remisión al pasado*. La Historia parece ser aquí un cuento que se refiere precisamente a este pasado, que a su vez tiene la particularidad de ser un pasado mítico, un tiempo perdido que vale la pena explorar por su sacralidad. La pregunta es «¿Qué ocurrió?» y la respuesta la conforma un obsesivo inventario que registra al detalle. Por ejemplo, en uno de los libros de Ibáñez (1961, p. 350) se lee:

A comienzos de febrero de 1831, contingentes santafecinos a las órdenes de los hermanos Guillermo y Francisco Reinafé ocuparon buena parte de la campaña cordobesa. El 5 de febrero una división de vanguardia porteña, al mando del coronel Ángel Pacheco, venció en Fraile Muerto a las tropas del coronel unitario Pedernera.

El caudillo Facundo Quiroga inició una violenta ofensiva y a comienzos de marzo tomó la villa de Río Cuarto, después de vencer al coronel Pascual Pringles, quien fue perseguido y muerto por los federales.

Por otra parte como los libros de edición anterior a la década del '90 suelen reconstruir una historia que termina con la «Unificación Nacional», el inventario resulta además parcial y acotado.

Cabe mencionar el hecho de que más de la mitad de los libros editados en el transcurso de la primera etapa carecen de introducción, de modo que

¹⁴ Hemos tomado sólo los nombres que figuran en el cuerpo de texto, obviando los que aparecen al pie de las ilustraciones y en las citas textuales de documentos.

comienzan directamente con el título del primer capítulo. Tal situación se observa entre otros, en los textos de Ibáñez (1961) que comienza con el Capítulo 1 «El descubrimiento y la ocupación española del actual territorio argentino», el de Rampa (primera edición de 1981) encabezado por el Capítulo «La revolución de mayo y las primeras instituciones argentinas» y en el de Ecart, Douzon & Rabini (1981) cuya primer frase es el título «La confederación argentina». Esto contribuye a crear la imagen de que no hay «concepciones historiográficas» detrás del relato sino que el autor se limitará a «contar» (o «describir») una Historia cruda. El mecanismo ideológico se refuerza cuando el autor sí emite juicios valorativos –por lo general esencialistas, vinculados con una idea de «grandeza de la Patria»– que, en este contexto, aparecen como valorativamente neutros al omitir el esclarecimiento las disputas en las que se encuadran.

Por su parte la tesis socializante se encuentra prácticamente ausente. Si bien en algunas ocasiones aparece, se trata de excepciones y nunca de la norma, evidenciando que no responde a una cierta concepción de la sociedad por parte de los autores: si adscribieran al programa de la Historia Social no se verificarían de forma esporádica sino estructural. La tendencia es a explicar lo social de acuerdo con las tesis individualizante y la necesario imperativa y la explicación genética. Dentro del texto que nosotros analizamos –el dedicado a las dos gobernaciones de Rosas– no se encontraron alusiones a las tesis mágica y naturalizante. Vale hacer dos aclaraciones al respecto. Algunas observaciones no sistemáticas permitirían afirmar que, aunque en un nivel muy bajo, sí existe una recurrencia a la tesis mágica. Por ejemplo en un texto de Drago (reedición de 1992, p. 64) se lee:

En tan crítico momento surgió el caudillo Moisés, quien con la visible protección de Dios liberó a su pueblo de la esclavitud y, tras una extensa peregrinación de más de cuarenta años por el desierto de Sinaí, lo condujo hasta las fronteras de Palestina.

Respecto de la tesis naturalizante, no se han encontrado ejemplos, pero cabe recordar la definición de la misma que hemos asumido. La «naturalidad» de una afirmación suele asociarse con «lo obvio» o «lo dado», y por tanto incuestionable. Los libros de este período están plagados de frases que evocan este sentido. Por ejemplo:

Los hacendados, sacerdotes, jefes militares, funcionarios y los profesionales formaban la clase superior denominada «decente»; los humildes integraban la

clase baja y a ella pertenecían comúnmente los trabajadores manuales y en un plano más inferior los negros (Ibáñez, 1968 y 1982).

Por nuestra parte preferimos tomar las proposiciones como esta en términos de descripciones y no de explicaciones: si se tiene presente nuestra definición de tesis naturalizante, se recordará que con esa denominación aludimos a la apelación a factores como la raza, el sexo o la edad de los actores en cuestión o a las características territoriales o climáticas del lugar de ocurrencia de los fenómenos. Asimismo, esta decisión permite ponderar la persistencia de la estrategia descriptiva.

Acercas de las tesis más empleadas en el curso de este período –la individualista, necesario imperativa, genética- es oportuno ejemplificar con algunos núcleos explicativos.

En lo que hace a la ampliación de la frontera agraria –o la denominada «Campaña al desierto»- la explicación más recurrente es la que señala la iniciativa de Rosas como causa. Su bravura, su criterio, aparecen como los detonantes de la movilización de hombres hacia la frontera. Entre otros, Ibáñez (1968) afirma:

Rosas se había criado en contacto con los indios y conocía el peligro del malón; por esa causa, cuando asumió el cargo de comandante general de la campaña se dedicó a someter a los más dóciles (...) persuadido de que era necesario emprender contra los más agresivos una campaña punitiva a través del desierto.

A su vez se verifica la apelación a la necesidad:

El problema de las fronteras –provocada por la amenaza continua de los malones- requirió, desde 1820, la organización de una adecuada defensa militar (...). El gobierno se vio obligado a tomar medidas que implicaron una verdadera guerra (Lladó, 1982).

En lo que respecta a la construcción de la hegemonía de Rosas, prima una vez más la tesis individualista:

[A Rosas] Le respondían las masas populares –que eran las más numerosas-, la alta sociedad –integrada generalmente por estancieros-, y los caudillos, que se convirtieron en sus agentes naturales de gobierno (Etchart, Douzon & Rabini, 1981).

Aunque también puede observarse la recurrencia a la tesis necesario imperativa:

Rosas, hombre de campo, inmensamente rico, conocedor de la tierra y de sus hombres, no ambicionó nunca la actividad política, pero a ella la llevaron inexorablemente los acontecimientos (Suárez, 1974).

Estas tendencias se verifican en el transcurso de los textos completos, combinados con la descripción –no explicativa-, con la aplicación de la tesis contingente y, cuando se trata de procesos que involucran acciones bélicas, militares o diplomáticas, a la explicación genética.

Cabe mencionar el hecho notable de que todas estas tendencias se registran aún en los libros de texto para la enseñanza de la Historia prohibidos en el marco de la dictadura. De acuerdo con Invernizzi & Gociol (2001, pp. 129-132), durante la gestión ministerial de Catalán se prohibieron los libros *Las edades moderna y contemporánea*, de Bustinza & Rivas (Editorial Kapeluz), *Historia Moderna y Contemporánea*, de Drago (Editorial Stella) e *Historia I*, de Rampa (Editorial Kapeluz). Sin embargo todos estos autores responden a la perfección a todos los patrones identificados en la elaboración de libros de texto para el período. En realidad, recibieron su condena en virtud de alguna afirmación puntual contenida en sus libros (por ejemplo en el análisis de los siglos XVIII y XIX, Bustinza & Rivas escribieron «Se forma un proletariado urbano que, ante la desigualdad social y el descenso de los salarios, apenas puede subsistir con su trabajo», frase que fue identificada con la «delincuencia subversiva») pero es curioso el hecho de que ni siquiera los «libros prohibidos» rompieran con el patrón dominante.

4. Los libros de texto de Historia en la temprana transición democrática

Cuando comenzamos a investigar estos temas supusimos que la apertura democrática habría marcado una inflexión en la elaboración de libros de texto, tomada como indicadora de transformaciones en la Historia escolar –así como se habían registrado en la Historia académica. Sin embargo, verificamos que la década del '80 marca una continuidad con la anterior: fue esencialmente una década de reediciones. Por nuestra parte, en la búsqueda de materiales publicados originalmente durante ese período, sólo dimos con un solo texto: el de Lladó, publicado por AZ en 1983 (recuérdese que nuestra selección se basó en el requisito de que los textos abarcaran las dos gobernaciones de Rosas).

Es de destacar el hecho de que el fervor pos dictatorial no trajera consigo la reescritura inmediata de la Historia con que habrían de formarse los futuros

ciudadanos de la Argentina. Acerca de esto no debiera ser desestimado el desfavorable contexto económico, signado por el bajo crecimiento, con sus secuelas de caída de los salarios, aumento del desempleo y suba de las tasas de inflación (Aroskind, 2001:19). A su vez, habría que ponderar la importancia de que aún no se hubieran desarrollado ciertas tecnologías que más tarde operarían en el sentido del abaratamiento de costos de producción de libros y de importación de tendencias editoriales foráneas.

Pero esta sola dimensión no basta para explicar la persistencia observada en los manuales de Historia ya que en otras áreas, por ejemplo la formación cívica, sí se produjo una pronta revisión. En otras palabras: si las transformaciones en el plano editorial hubieran estado por entero sujetas a variables económicas los efectos sobre todas las disciplinas habrían sido similares. De Privitellio, Quintero Palacio & Romero (2001, p. 48) ofrecen una explicación en el sentido de que «En contraste con los manuales de civismo, el pasado narrado en los manuales de historia no estaba directamente identificado con los regímenes políticos (...) y contaba con avales académicos más antiguos y prestigiosos. Esto limitó la necesidad de introducir cambios importantes».

Sin embargo cabe agregar otros factores que pudieron haber contribuido a la no reescritura inmediata. En primer término, si es cierto que la Historia Social irrumpía en las aulas de las universidades y los espacios de investigación también lo es que llegaba a la apertura democrática malherida por los años de confinamiento. Difícilmente hubiera podido «permear» el conocimiento escolar cuando sus representantes aún trabajaban en su propia reconstitución.

Demandará más tiempo que la producción académica logre acceder a la escuela. A partir de nuestro relevamiento de los textos coincidimos con otros autores que señalan la década del '90 como el momento de renovación. De acuerdo con De Privitellio, Quintero Palacio y Romero (2001, p. 48), con la reforma de 1979 se verificaría una introducción de la historia reciente, pero sin que esto modificara el estilo general; los cambios de envergadura, continúan los autores, se verificarían a partir de 1983; en su explicación asocian estas mutaciones con «la aparición de nuevos planteles de autores (también en Romero, 2004, p. 31), de formación universitaria». Sin embargo, al menos en materia de libros de texto de historia para la escuela media, tal introducción se produciría recién hacia la última década del siglo XX.

Varios autores coinciden en la señalar el inicio de la década del '90 como momento de inflexión (Sábato, 1992; de Amézola, 2018) y de hecho en

nuestra propia revisión no encontramos diferencias significativas respecto del período precedente –aunque habría que recordar que nuestra mirada se centró en las tesis acerca de lo social presentes en los libros. En el próximo apartado nos referiremos a las innovaciones producidas desde ese momento, y a los distintos factores que pudieran haberlas propiciado.

5. Los libros de texto para la enseñanza de la Historia editados desde 1990

Los libros editados en el transcurso de esta década y en adelante están separados por un abismo de sus antecesores. A continuación, veremos como todas y cada una de las tendencias identificadas para el período anterior fueron revirtiéndose en el sentido de emparentar el conocimiento histórico escolar con el conocimiento elaborado desde el ámbito científico.

En primer lugar, enfatizaremos una innovación que va *de la centralidad del acontecimiento a la del proceso*. El concepto de *proceso* remite a una pluralidad de cambios referidos a un mismo sistema (al acontecer dentro de él o al modificarlo como un todo) relacionados causalmente los unos con los otros; los mismos se siguen en una secuencia temporal (Sztompka, 1993, pp. 29-30). Algunos ejemplos de procesos serían el de industrialización, el de ampliación de la ciudadanía, el de consolidación de un Estado Nacional, el de globalización. A la luz de la idea de proceso la sociedad aparece no como una estructura inamovible, como un estado inmutable, sino como un continuo de sucesos vinculados causalmente entre sí.

Esta concepción es la que inspira la elaboración de los libros de texto para la enseñanza de la Historia de edición más reciente. Repárese, por ejemplo, en los títulos de los siguientes libros: *El afianzamiento del capitalismo* (Lettieri & Grabarini, 2002) o *Historia de la Argentina Contemporánea. Desde la construcción del mercado, el Estado y la nación hasta nuestros días* (De Privitellio, Luchilo, Cataruzza, Cattáneo, Montenegro, 2000). Al incorporar la perspectiva procesual los libros editados desde la década del '90 producen una ruptura con la tendencia anterior a presentar los acontecimientos de manera enumerativa y cronológica pero desligada entre sí.

En segundo término, se verifica un viraje *de la descripción a la explicación*. La presentación procesual invita a la explicación al presentar los acontecimientos vinculados entre sí en un flujo temporal en el que unos anteceden a los otros habilitando la observación de procesos. Sólo en este caso es pensable la regularidad y, por lo tanto, la conceptualización. En este

pasaje, el relato histórico cobra fuerza teórica. Algunos de los textos hacen explícita esta opción:

Escribir esta serie de libros de historia significó para nosotros una tarea difícil porque narramos un proceso histórico que se remonta desde los orígenes del hombre hasta los tiempos contemporáneos. Por esta razón, y para lograr una narración que explique –y no sea sólo una recolección de datos aislados– seleccionamos los hechos presentados y de un modo relacionados entre sí: cada capítulo estudia un proceso de transformaciones sociales que permiten comprender y explicar el pasado de los hombres (Alonso, Elisalde & Vázquez, 1997, p. 5).

La resistencia a la reflexión explicativa por parte de la historia escolar observada a la luz de los libros de texto de la primer etapa parece plausible de explicarse en parte por la inercia nacida en la práctica de la reedición, pero también en virtud de las cuestiones ideológicas que algunos investigadores ya han formulado como particularmente auspiciosas del refuerzo de la idea de «identidad nacional» (Ossanna, 1993; Manolakis & Narodowski, 2002; Gvirtz, 1992; Wertz, 1993). En contraposición, en sus apartados iniciales algunos libros de texto para la enseñanza de la Historia de edición más reciente formulan manifestaciones explícitas a favor de la variante explicativa. Por ejemplo:

En este caso nuestro objetivo explícito es ayudar a responder la pregunta que a diario nos hacemos: ‘¿por qué somos como somos?’. El libro que van a leer intenta acercarse a las respuestas a través de la explicación del mundo moderno.

La modernidad no es la forma de vida humana sino una forma a la que el hombre accedió después de millones de años de existencia, de hacer y deshacer hábitos, técnicas, mentalidades, instituciones, culturas, etcétera. (...)

La pregunta que hemos planteado al principio, ‘¿por qué somos como somos?’, admite otras formulaciones menos abarcativas como: ‘por qué la argentina ha tenido esta historia’, ¿por qué se desenvuelve así en la actualidad?». (Jáuregui, González, Fradkin & Bestene, 1990, p. 6).

La apuesta por la explicación no se verifica sólo en la alusión explícita del término sino que se refuerza con la alusión al principio de causalidad («¿por qué somos cómo somos?») y con la referencia a la no necesidad del presente estado de cosas. La configuración actual del mundo se describe como producto de procesos que demandan ser desentrañados y que en ningún caso se suponen obvios.

De las innovaciones hasta ahora mencionadas se desprende una esquizofrenia entre la obsesión por el detalle y la recurrencia a los grandes procesos, con lo que se opera un viraje *del suministro de datos a la conceptualización*. En el apartado anterior hemos ilustrado este pasaje al cuantificar la presencia de nombres propios y la cantidad de páginas dedicadas a un cierto tema. Pero en los libros de esta etapa puede verificarse a su vez que no se trata de una tendencia espontánea sino que responde a metas explícitas: «(...) para lograr una narración explique –y no sea sólo una recolección de datos aislados-, seleccionamos los hechos presentados y de un modo relacionados entre sí». (Alonso et al., 2002). Desde la nueva perspectiva, que privilegia la explicación procesual, pierde sentido el suministro de nombres y fechas, y sólo se desarrollan los acontecimientos que componen los procesos.

Las novedades anteriores traen consigo otra que implica un viraje de *la remisión al pasado a la pregunta por el presente*. Desde la década del '90 en adelante, la pregunta acerca del «por qué» está históricamente situada en el hoy, tal como se verificara más arriba en el texto de Jáuregui y otros con la pregunta «¿por qué somos como somos?». Como primera consecuencia esta modificación trae consigo la incorporación de décadas – las más recientes- antes omitidas. En segundo lugar, el detalle pierde fuerza frente a la inscripción de los acontecimientos en procesos de larga data que unen el pasado con el presente. Por último, se abre la puerta a planteos conceptuales van más allá de los contextos específicos (por ejemplo, el clientelismo político, la proletarización de ciertos sectores sociales, etc.), a la formulación de categorías que habilitan la generalización explicativa. Los libros actuales reivindican esta postura; por ejemplo, Alonso y otros (2002) sostienen:

No pretendemos que la versión del pasado que proponemos en este libro sea una verdad irrefutable ni la única posible. Sólo que te sea útil para comprender mejor el pasado y, así, estar preparado para ser protagonista en nuestra sociedad del presente.

Cabe hacer una mención al hecho de que, más emparentados con las tradiciones académicas hegemónicas en la actualidad, los textos de edición reciente suelen explicitar sus concepciones de la Historia en introducciones o apartados en los que queda en claro que las mismas se inscriben en una arena de combates tanto en su desarrollo como en su explicación. Por ejemplo De Privitellio, Luchilo, Cattaruzza, Paz & Rodríguez sostienen:

El objeto de la disciplina histórica es estudiar las acciones de los hombres a través del tiempo. Sin embargo, cuando se narra el pasado, no resulta pertinente emplear un término tan general como «los hombres». Por esta razón, los historiadores identifican a los actores y sujetos específicos de cada período y de cada lugar. En sus relatos, algunos prefieren considerar a los actores individuales y otros privilegian a los actores colectivos (2000, p. 13).

De la mano de las transformaciones descritas hasta aquí, en la década del '90 se verifica una novedosa preponderancia de tesis socializante. Es que en realidad todas las innovaciones venimos describiendo son las distintas facetas de una sola: la que marca el viraje de una concepción de la Historia, y en consecuencia de la sociedad, hacia otra. La nueva tendencia hace suyo el programa de la Historia Social y prácticamente barre con la presencia de otras tesis. Esto puede observarse en el análisis de los textos, en la casi absoluta ausencia de tesis que disputen el lugar ahora preponderante de la socializante como se mostrará a continuación.

Retomando los ejemplos de núcleos explicativos presentados en el apartado anterior, puede verificarse que las tendencias se revierten. En el caso de la ampliación de la frontera agraria, la tesis socializante pasa a ser la predominante cuando las acciones iniciadas por Rosas se identifican con los intereses de su sector social de pertenencia:

Con estas expediciones militares se incorporaron a la producción para el mercado externo miles de kilómetros de tierras que fueron repartidas entre los oficiales que habían participado y los estancieros (Moglia, Alabart & Sislian, 1997).

Lo mismo ocurre con la construcción de hegemonía de Rosas en cuya explicación -sin obviar el hecho de que las características de su personalidad eran especialmente propicias para que deviniera en líder- queda absolutamente expuesto el hecho de que la razón fundamental para su ascenso fue su condición social, el hecho de que representara los intereses de los grupos dominantes.

Rosas representó y dirigió los intereses particulares de los grupos dominantes de Buenos Aires (...). Al mismo tiempo, Rosas explotó su influencia sobre los sectores populares y aprovechó el temor que inspiraban en las clases propietarias para alinearlas de su lado (Luchilo, Romano & Paz, 1995).

La introducción al texto de Moglia, Alabart & Sislian (1997, p. 10) explicita de lleno esta opción:

Este libro propone comprender y explicar esta historia: la de los posibles Juanes¹⁵ y la de los diferentes grupos sociales que éstos integran, a partir del conocimiento producido por los historiadores y otros investigadores sociales. Este conocimiento tiene por objeto las siempre conflictivas y cambiantes relaciones sociales establecidas por los hombres y mujeres en diferentes tiempos y lugares. Algunas de estas relaciones resultan claves para poder estudiar las distintas sociedades, tanto en el pasado como en el presente: son las relaciones económicas, las relaciones políticas y aquéllas otras referidas a la producción y formulación de ideas y de diferentes tipos de conocimiento, todas las cuales, interrelacionadas- constituyen un determinado orden social.

Explicar cómo han sido construidos y reproducidos los diferentes órdenes sociales en América Latina a través del tiempo, pero –también- cómo y por qué fueron modificados y hasta transformados o reemplazados por otros, es la propuesta de este libro.

A continuación, nos abocaremos a indagar a los posibles factores impulsores de estas modificaciones para establecer la importancia de los mismos es este proceso.

6. Factores que promovieron el repliegue de las tesis extra sociales y la preponderancia de la tesis socializante

Las investigaciones señalan que en el caso argentino, no es posible sostener que la enseñanza de la Historia en la escuela media tuvo o tiene por objetivo la difusión del conocimiento disciplinar producido por la ciencia (Köning, 1992; Frigerio, 1991; Braslavsky, 1991; Romero, 2004). A la luz de los resultados de su investigación Ossanna (1993) atribuye otras funciones a la enseñanza de la Historia en la Argentina. El autor estudió las condiciones de producción de libros de texto para concluir que los condicionamientos, las normativas y los controles en nuestro país se han desplegado no vinculados a aspectos científicos sino específicamente político ideológicos, es decir, no ligados a cuestiones cognitivas sino valorativas. Osanna sostiene que tales prácticas han persistido en el tiempo hasta hace algunos años, por la vía de mecanismos de veto –más que de prescripción de contenidos- para los libros ideológicamente condenados (1993, p. 30). Gvirtz (1992), Werz (1993) y Romero (2004), entre otros, obtienen, para distintas temáticas también analizadas en libros de texto para la enseñanza de la Historia, conclusiones similares. En síntesis, respecto de las funciones de la enseñanza de la Historia,

¹⁵ Juan es un personaje que representa al un habitante de Latinoamérica. El libro comienza con el relato de su vuelta a casa tras la jornada laboral, en el que se entrevén su condiciones de existencia.

podemos decir que fue concebida como un medio de cohesión social basado en operaciones de tipo ideológico tendientes a reforzar ciertos ideales hegemónicos –como lo sostuvimos, fundamentalmente un nacionalismo de corte esencialista. Por ejemplo Etchart, Douzon & Rabini (1981, p. 34) desarrollan:

La ciudad de Buenos Aires, como ya dijimos, era la más poblada y estaba europeizada. Pero no por ello dejaba de mantener costumbres comunes a las demás, como la religiosidad, la mesa siempre bien provista, la natural disposición a agasajar a los viajeros extranjeros (...); el mate, que pasaba de mano en mano.

En este contexto, el conocimiento científico quedó devaluado frente a un competidor que encontró apoyo en la tradición escolar, en el sentido común y en un residual esfuerzo del Estado.

Por su parte, la tesis socializante es susceptible de ser percibida, de entre otras concepciones provenientes del mundo científico, como especialmente «subversiva». En efecto, al situar a los hombres en colectivos sociales que protagonizan lo social, al poner la sociedad en sus manos, ofrece la ocasión de pensarse –porque como lo sostuvimos al inicio el conocimiento es un recurso para la acción- capaces de subvertir el orden de cosas.

Resta ahora dedicarnos a la pregunta por los factores que pudieron haber favorecido el viraje identificado, que consistió en un acercamiento del conocimiento escolar al científico en el área de la Historia y que –siendo consecuentes con las ideas acerca la explicación histórica expuestas en este capítulo- buscaremos en la esfera de lo social. La descripción de la operancia de las dimensiones identificadas será de carácter integral, ya que las mismas conforman la «constelación»¹⁶ en la que la nueva tesis gana fuerza explicativa en los libros de texto.

¹⁶ El concepto de «constelación» fue elaborado por Manheim para explicar la lógica de la producción del conocimiento científico, sin embargo –al menos en el presente caso- nos parece apropiado aplicarlo asimismo al estudio del conocimiento escolar. Procedente de la astrología, el término remite a la idea de una serie de cosas que, en su mutuo posicionamiento, determinan la suerte de otra –como las estrellas determinarían nuestro destino. «La problemática de la *constelación* se desarrolla a partir de nuestra convicción de que no sólo el estado respectivo de los problemas en los distintos ámbitos teóricos, sino también la constelación de factores extra teóricos codetermina cada posible paso que da el conocimiento y, con ello, a la vez auspicia la solubilidad de algunas cuestiones. Muy especialmente estamos convencidos de que una cuestión no puede ser planteada y, menos aún, resuelta en cualquier situación histórica y de que la desaparición y desaparición de los problemas sigue un ritmo específico que es posible investigar. (...) entonces la problemática de la constelación exige no sólo la visión conjunta de los

Una primera dimensión a indagar está constituida por las transformaciones en la esfera político institucional. A la luz del análisis de los materiales, no ha sido posible verificar innovaciones en los textos utilizados entre 1983 y 1990. Como lo sostuviéramos antes, la década del ochenta ha sido principalmente una década de reedición y, también como ya fue expresado, es destacable que el contexto de la apertura no trajera consigo una reescritura de los libros de Historia con los que se formaría a los futuros ciudadanos –aunque ya hemos ofrecido algunas posibles causas de esta persistencia. En otras palabras: no se verifica una relación directa entre la apertura democrática y las innovaciones en los libros, aunque sin dudas el orden democrático constituyó una condición de posibilidad para que la transformación pudiera operarse –la tesis socializante, al menos, tenía pocas chances de ingresar al conocimiento escolar en un contexto autoritario.

También son de relevancia las transformaciones en el nivel de la tecnología. Los estrepitosos adelantos en materia tecnológica propiciaron que esta carrera estuviera libre de las tradicionales limitaciones a la innovación. La incorporación de las nuevas tendencias editoriales tomó la forma de acortamiento de los textos centrales, ampliación del espacio para ilustraciones, textos recuadrados, cuadros, páginas con temas especiales, mapas conceptuales, fuentes y citas de autoridades científicas, numerosas actividades (Romero, 2004, p. 150), que pudieron efectuarse sobre la pantalla requiriendo de un trabajo mucho menos arduo que el que hubiera demandado la modificación de la maqueta anterior. El abaratamiento de los costos de producción en el contexto de la paridad monetaria acompañó los avances en materia tecnológica. De la mano de estos, las editoriales se lanzaron a la edición continua en una competencia mutua y con sus propios libros de edición anterior.

Asimismo, cabe referirse a las transformaciones de carácter político económico. El contexto propiciado por la aplicación del Plan de Convertibilidad promovió la instalación en la Argentina de casas editoriales extranjeras, a la vez que la compra de editoriales vernáculas por parte de capitales foráneos. De este modo, los nuevos libros fueron muy permeables a las modas editoriales de nivel mundial. Una de enorme importancia fue el reemplazo del autor único y de formación terciaria por un equipo de universitarios

problemas teóricos en un momento del tiempo, sino su referencia a la problemática de la vida. Pero en tal caso, se plantea la siguiente pregunta: ¿qué tendencias espirituales y vitales hacen posible la aparición de un determinado planteamiento en las ciencias del espíritu y hasta qué punto auspician su solubilidad?».

especialistas en el área –que usualmente pasó a incluir además al menos un especialista en didáctica. A este punto, que consideramos de singular importancia, nos referiremos más adelante de manera específica.

Por último en lo que respecta a las *transformaciones en el plano de la política educativa*, la evidencia empírica da pistas, más bien, de que la dimensión que marca un quiebre en el análisis los libros es la reforma educativa implementada en la década siguiente, y que tuvo como motor fundamental la Ley Federal de Educación sancionada en 1993. De hecho, las transformaciones en materia editorial coinciden temporalmente con la sanción de la Ley, y ya se han ensayado algunas explicaciones al respecto (Romero, 2004). Fundamentalmente, se señala que la edición de textos para la enseñanza devino una operacionalización de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que allanó el camino a las instituciones y a las jurisdicciones puestas en situación de trabajar en sus propios diseños curriculares. Los libros se convirtieron así en propuestas curriculares *de hecho* que, basándose en el currículum prescripto, ofrecieron desarrollos que facilitaron el trabajo docente.

En este marco, resultó fundamental que el mercado editorial hubiera sido previamente objeto de desregulación. Con la transición democrática el Estado dio un paso atrás en materia de regulación editorial, que en lo que respecta a la edición de libros de texto para la enseñanza había tenido en los últimos años un carácter principalmente de censura ideológica explícita (Manolakis y Narodowski, 2002; Invernizzi & Gociol, 2002). En particular durante la dictadura, tal regulación fue concebida y practicada como una feroz caza de brujas que llevó literalmente a la hoguera a cientos de textos (escolares y en general) identificados como difusores de ideas que se consideraban subversivas al orden. La apertura democrática, por su parte, trajo consigo la total desregulación de la edición de libros, de modo que su producción dejó de estar sujeta a la normativa ministerial para definirse por referencia a las leyes del mercado (Manolakis & Narodowski, 2002). Pero esto no marcó una ruptura inmediata, ya que –como se ha dicho- las innovaciones se verificarían recién en la década del noventa.

En este contexto, las editoriales no encontraron obstáculos para lanzarse a la carrera. La reforma había partido del supuesto de que las escuelas argentinas enseñaban contenidos perimidos con métodos obsoletos¹⁷,

¹⁷ De acuerdo con Tenti Fanfani & Tedesco (2001, p. 7), en el marco del Congreso Pedagógico Nacional que tuvo lugar entre 1984 y 1988, los principales actores intervinientes en el campo de la política educativa nacional convinieron en la apremiante necesidad de revisar los contenidos

creando así la necesidad de trabajar sobre la carencia. Allí es donde las editoriales se encontraron con un público cautivo, con potenciales clientes en caso de que lograran ofrecer productos a la altura de las demandas. Pero es de destacar el hecho de que al recorrer los Contenidos Básicos Comunes de para el área de Humanidades y Ciencias Sociales –que abarcan entre otras la disciplina histórica- para el nivel medio no se encuentra ninguna referencia explícita a la incorporación de la tesis socializante –aunque obviamente debía haber sido formulada con otro nombre ya que tal denominación es de nuestra autoría. Se trata de una verificación desconcertante, en la medida en que su incorporación masiva a la explicación histórica en los libros de texto coincide temporalmente con la de edición de libros elaborados a la luz de los nuevos contenidos curriculares.

Sí se verifican, sin embargo, algunas afirmaciones que promueven las otras innovaciones registradas. En primer lugar en los CBC para el área de la Historia el proceso se presenta como objeto por excelencia de las Ciencias Humanas. Así es que sí existe una referencia normativa respecto de la necesidad de aludir a procesos por parte de la disciplina escolar histórica. De esta manera, sin mencionar la tendencia acontecimentalista, la misma comienza a presentarse como perimida o al menos inadecuada.

En segundo término, de la mano del abandono de la tendencia a la descripción de sucesos, gana lugar la explicación. Se entiende –y así aparece expresado- que ella es el procedimiento por excelencia de las Ciencias Sociales, de manera que en lo que refiere a la Historia la mirada más oportuna de la realidad será la explicativa.

En tercer lugar al pasar a la explicación, al dejar de lado el suministro de datos, los procesos históricos pasan a comprenderse a la luz de conceptualizaciones. Se establece así que en lo que hace a estos contenidos curriculares no se espera que estos constituyan un acopio de casos particulares y de los respectivos datos asociados con cada uno sino que los sucesos se circunscriban y analicen como expresión empírica de ciertas categorías conceptuales, que los ordenan y explican.

En cuarto término, los procesos históricos contemporáneos parecen haber pasado a ser a ser los protagonistas, deviniendo así en ordenadores de todo el relato histórico: la pregunta por el pasado se sitúa en el *presente*. Los CBC del área de las Ciencias Humanas y Sociales están plagados de alusiones al rol activo de los sujetos dentro de las sociedades. Es notable la reivindicación

y métodos pedagógicos en uso, lo que sirvió como base para su actualización con la reforma educativa iniciada en 1993.

del valor del conocimiento como insumo para la reflexión acerca de la propia vida y, en consecuencia, para la acción. Sin mencionarlo, los CBC aluden al principio de reflexividad. El conocimiento escolar, entonces, queda puesto al servicio de la interpretación de la realidad social, lo que se concibe como un insumo, a su vez, para la práctica.

La quinta innovación verificada en los libros *–de la primacía de la descripción o de las tesis extra sociales a la imputación de causas socializantes–* no aparece explicitado en los CBC en la medida de los otros cuatro. Pretendemos señalar el hecho de que la idea de «intervención en la realidad» no remite de forma directa a la tesis socializante. La intervención de las personas en la realidad social no necesariamente implica la participación de las mismas insertas en colectivos sociales: aludimos a la aplicación de la tesis individualista. Con esto intentamos llamar la atención sobre el hecho de que, sin estar prescripta, la tesis socializante ganó en el transcurso de la década de 1990 el lugar preponderante en la explicación escolar de la Historia en simultáneo con la sanción de una Ley que no la prescribe. ¿Qué fue entonces lo que promovió que emergiera como la nueva versión dominante?

Desde nuestra perspectiva, el factor que impulsó el cambio fue la sustitución de la lógica del autor único y formado en las aulas de los profesorado por el elenco de historiadores académicos. Si bien todos los factores indicados anteriormente (transformaciones en la esfera político institucional, transformaciones en el plano de la política educativa, transformaciones de carácter político económico, transformaciones en el nivel de la tecnología) constituyeron la constelación que facilitó que el viraje se produjera de hecho, ninguna de ellas lo explica.

Por su parte, la irrupción de los académicos en la producción editorial de libros de texto para la enseñanza de la Historia resulta esclarecedora en la comprensión del fenómeno en cuestión. Basta conocer el perfil de los nuevos autores para darle crédito a esta explicación. Al menos los autores cuyos libros hemos analizado en el marco de esta investigación para el período que se inicia en 1990 provienen de la academia: todos cuentan con títulos Universitarios (los más de licenciatura, los menos de profesorado, además de que varios son magisters o doctores o se encuentran en carrera para serlo) y la mayoría tiene inserción institucional en la academia como docentes o investigadores.

Esta constatación permite sospechar firmemente que la súbita hegemonía de la tesis socializante se produjo de la mano de los autores académicos, con la irrupción de su pluma a la producción textual escolar.

Graduados de las aulas de las universidades de la democracia, su formación se desarrolló en el contexto de la primacía de la Historia Social. A la luz de dicha formación, la tesis socializante es la pertinente: no es necesario que los CBC lo prescriban, ya forma parte de su «sentido común científico». Puestos a escribir la Historia con la que se formarían los futuros ciudadanos de la Argentina, la tesis socializante fue la fórmula generalizada. Esta es, desde nuestra perspectiva, la explicación más relevante de la actual primacía de la tesis socializante de explicación de lo social en los libros de texto para la enseñanza de la Historia en la Escuela media Argentina.

7. Conclusiones

Este capítulo pretendió echar luz acerca de la relación siempre conflictiva entre conocimiento científico y conocimiento escolar a partir de una mirada a los libros de texto para la enseñanza de la Historia utilizados en la Argentina desde 1976. Mientras que el vínculo es susceptible de asumir múltiples formas, aquí nos hemos referido a una forma muy particular del desarrollo del lazo entre una y otra esfera. Nuestra conclusión es que en la Argentina de los noventa, la tesis socializante gestada en el campo de la ciencia se importó a los libros de texto para la enseñanza de la Historia encarnada en sus autores.

En lo que a las tesis acerca de lo social respecta, el viraje tuvo lugar sin haber sido previsto. En el apartado anterior hemos mostrado cómo si bien el resto de las novedades verificadas en nuestro análisis se encontraban prescriptas en los CBC, no podía decirse lo mismo respecto de la entrada en escena de la tesis socializante. La verificación no es menor: resulta interesante reparar en que una dimensión educativa de tamaño envergadura haya nacido de las modificaciones operadas en la industria editorial, y no directamente de las que tuvieron lugar en la política educativa. Esto, por su parte, remite a la vieja discusión acerca de si el Estado debe o no interferir en materia de edición de libros de texto. En la Argentina contemporánea, tal discusión parece haberse saldado a favor de la desregulación absoluta –y no sería oportuno restar importancia al antecedente inmediato del control ideológico efectuado por la dictadura, que promueve una especie de «fobia» hacia la intervención estatal.

Sin embargo este debate excede las pretensiones del presente capítulo. Lo mismo ocurre con la pregunta de en qué medida las transformaciones verificadas para los libros de texto alteraron efectivamente la enseñanza de

la Historia. Sería de enorme interés indagar las tesis explicativas aplicadas por los docentes al estudio de los fenómenos históricos. Aquí entraría en juego otra dimensión de la reforma educativa implementada en la década del '90: aquella que se conoció como «reconversión docente».

Por último, vale plantear la pregunta de fondo a todas estas cuestiones: ¿Debe el conocimiento científico iluminar la elaboración del conocimiento escolar? O dicho de otra manera ¿es la tarea de la escuela enseñar los conocimientos producidos por la ciencia? En el caso argentino, la reforma educativa de los noventa ha operado en el sentido de estrechar los lazos, y esa opción derivó en la convocatoria de especialistas académicos en cada una de las áreas disciplinares. Más allá de este llamado, sin embargo, pareciera que resta que la academia haga lo suyo. Tanto en el caso de los académicos abocados a la elaboración de los CBC, en el de los consultores ministeriales y en el de los autores de libros de texto, la responsabilidad recayó sobre las personas individuales, y hemos mostrado en el apartado anterior que la ciencia entró a la escuela «portada» por estos individuos. Quedaría pendiente, ya resuelta de manera afirmativa la pregunta por si la escuela debe o no enseñar conocimiento científico, una propuesta sistemática por parte de la Universidad, que contemple la reelaboración del conocimiento como una tarea programática. El modelo aplicado por las editoriales —el del grupo de autores especialistas en el área y en didáctica— no es un mal ejemplo. Lo importante para la academia será aprovechar el contexto en el que la instancia en que se dirime si es válido o no que sus productos tengan protagonismo en la formación de los futuros ciudadanos le ha dado el sí: será cuestión de aprovechar la ocasión y tomar el guante con idoneidad y compromiso.

8. Libros de texto relevados para la enseñanza de la Historia¹⁸

- Alonso, M., Elisalde, R., & Vázquez, E. (1994). *Historia. Argentina y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Aique.
- Alonso, M. et al.¹⁹. (2002). *Historia Mundial Contemporánea Activa*. Buenos Aires: Puerto de Palos. (Destinado al Polimodal).
- Bustynza, J. A, de Miretzky, M. L., Mur, E. S., Ribas, G. A., & Royo, S. N. (1973). *Compendios Kapelusz. Historia de las Instituciones desde 1810*. Buenos Aires: Kapelusz (**). (Destinado a 5º año de Bachillerato).
- Bustynza, J. A. (1988). *Historia: Argentina 1820, Argentina hoy*. Buenos Aires: A-Z. (Destinado a 2do. de las educación media, técnica y agraria de la provincia de Buenos Aires).
- Bustynza, J. A. (1990). *Historia 5. Instituciones políticas y sociales. Argentina y América*. Buenos Aires: A-Z. (Destinado a 5º año del Bachillerato).
- Cosmelli Ibáñez, J. (1961). *Historia Argentina*. Buenos Aires: Troquel. (Destinado a 3er. tercer año de los colegios nacionales, liceos, escuelas normales y de comercio y cursos de ingreso en las facultades de derecho).
- Cosmelli Ibáñez, J. (1962). *Historia de las instituciones políticas y sociales argentinas desde 1810*. Troquel/ Buenos Aires. (Destinado a 5to año de

¹⁸ Nota # 1: La indicación * corresponde a los textos que carecen de número de edición y de fecha de primer edición respecto de los cuales en las casas editoriales se ha informado que no se conserva la fecha de la primer edición. En consecuencia, se procedió a trabajar con el ejemplar de mayor antigüedad encontrado. La indicación --- corresponde a los textos respecto de los cuales no se logró obtener información en las editoriales, pero se procedió de igual manera

Nota # 2: Si bien se han relevado algunos textos de edición previa al período que indagaremos, han sido utilizados—y esto es lo que nos interesa— durante el mismo. En segundo lugar, no hubo más criterio de selección que el anterior —el de haber sido utilizados en el período 1976-2004— y el de que abordaran la temática en torno a la que se efectuó el análisis en la tesis que sirvió como base a este capítulo —los años comprendidos entre los dos gobiernos de Rosas. Siguiendo estos dos criterios, analizamos todos los libros que nos fue posible conseguir y que, estimamos, constituyen una proporción importante del universo.

Nota # 3: Cabe aclarar que en el caso de los libros que cuentan con más de una edición se proyectó la información, en el análisis, a la primera y a la última de ellas. Así, por ejemplo, si la edición original de un libro publicado en 1987 es de 1965 su información se tuvo en cuenta en uno y otro año —sólo para la primera y la última edición de las que tenemos noticias aún en los casos de los libros que tuvieron más de una. El objetivo fue capturar la presencia de los tipos de explicación en cada texto en el abanico temporal cubierto por sus publicaciones.

¹⁹ Cabe resaltar que los nombres de los autores (Alonso, M., Blencowicz, J., Bouzigues, M., González Velazco, M., Grammatico, C. K., Piglia, M., Pita; V., Poggi, M., Touris, C., Valle, S.) no aparecen en la tapa, sino que sólo se identifica el libro con la editorial.

los colegios nacionales y liceos, y cursos de ingreso en las facultades de derecho).

- Cosmelli Ibañez, J. (1982). *Historia 3. La argentina en la evolución del mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Troquel. (Destinado a 3er. año del Ciclo Básico, Escuelas de Comercio y escuelas de Educación Técnica).
- De Miretzky, M. L. N., De Mur, E. S., Ribas, G. A., & Royo, S. N. (1961). *Historia 3. La Nación Argentina*. Texto y actividades. Troquel/ Buenos Aires. (Destinado a 3er. curso del ciclo básico y de las escuelas de comercio).
- De Privitellio, L., Luchilo, L., Cataruzza, A., Cattáneo, L., & Montenegro, S. (1999). *Historia del mundo contemporáneo. Desde la «doble revolución» hasta nuestros días*. Buenos Aires: Santillana. (Destinado al Polimodal).
- De Privitellio, L., Luchilo, L., Cataruzza, A., Paz, G., & Rodríguez, C. (1998). *Historia de la Argentina Contemporánea. Desde la construcción del mercado, el Estado y la nación hasta nuestros días*. Buenos Aires: Santillana. (Destinado al Polimodal).
- Drago, A. L. (1980). *2ª Historia*. Buenos Aires: Stella. (Destinado al Ciclo Básico para el Nivel Medio aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación).
- Drago, A. L. (1981). *Historia 3*. Buenos Aires: Stella. (Destinado al 3er. año del ciclo básico y comercial).
- Etchart, M., Douzon, M., & Rabini, M. (1959). *Historia 3. Argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Cesarini Hnos. (Destinado al 3er. año, por el Ministerio de Educación. Bachillerato, Magisterio, Escuelas de Comercio e Industriales).
- Etchart, M., Douzon, M., & Rabini, M. (1965). *Historia 2. Tiempos modernos y la Argentina hasta 1832*. Buenos Aires: Cesarini Hnos. (*). (Destinado al 3er. año, por el Ministerio de Educación. Bachillerato, Magisterio, Escuelas de Comercio y Educación Técnica).
- Fradkin, R. (Coord.) (2000). *Historia de la Argentina. Siglos XVIII, XIX y XX*. Buenos Aires: Estrada. (Destinado al Polimodal).
- Haber, A. *Historia Argentina*. Buenos Aires: Cesarini Hnos. (Destinado a 3er. año de las escuelas industriales y técnicas).
- Jáuregui, A., González, A., Fradkin, R., & Bestene, J. (1990). *Historia 3*. Buenos Aires: Santillana.
- Lettieri, A., & Garbarini, L. (2002). *El afianzamiento del capitalismo (1820-1880)*. Buenos Aires: Longseller. (Destinado a Polimodal).

- Lladó, J. B., Gieco & Bavio, A. et al. (1983). *Historia. La edad contemporánea de la Argentina de 1831 a 1982*. Buenos Aires: A-Z. (Destinado a 3er. año del ciclo básico, escuelas de comercio y educación técnica).
- Luchilo, L., Romano, S. O., & Paz, G.L. (1995). *Historia Argentina. Secundaria*. Buenos Aires: Santillana. (Destinado a Secundaria).
- Moglia, P., Sislian, F., & Alabart, M. (1997). *Pensar la Historia. Argentina desde una Historia de América latina*. Editorial Plus Ultra / Buenos Aires-Impreso en Brasil. (Destinado a 3er. Ciclo EGB).
- Rampa, A. C. (1982). *Historia. Quinto curso. Instituciones políticas y sociales de la Argentina y de América a partir de 1810*. Buenos Aires: A-Z. (Destinado a 5to. Bachillerato).
- Rins, C. E., & Winter, M. F. *La argentina. Una historia para pensar. 1776-1996*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Suárez, M. E. (1973). *Historia de las Instituciones Políticas Argentinas, 1810-1943*. Buenos Aires: Plus Ultra. (Destinado a 5ª año del Bachillerato y Liceos).
- Vazquez De Fernández, S. (2000). *El mundo. América Latina. La Argentina. Desde fines del siglo XIX hasta el presente*. Buenos Aires: Kapelusz. (**)

9. Referencias

- Amézola, G. de. (2018). Una historia incómoda. La enseñanza de la historia del tiempo presente. In C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las universidades Nacionales Argentinas* (pp. 283-306). Salamanca: FahrenHouse.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (1975). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1993). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Casanova, J. (2003). *La Historia social y los historiadores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Braslavsky, C. (1991). Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989. In M. Riekemberg (Comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial/FLACSO/ Georg Eckert Institut.

- Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquietudes*. Paris: Editions Albin Michel.
- Durkheim, E. (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- Frigerio, G., Braslavsky, C., & Entel, A. (Comps.). (1991). *Currículum presente. Ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gvirtz, S. (1992). Las historias escolares argentinas y británicas. Entre silencios y agresiones. *Propuesta Educativa*, 3(6), pp. 103-109.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Invernizzi, H., & Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Köning, H. J. (1992). Los factores del desarrollo político y social en la Argentina y su presentación en los libros de texto. *Propuesta Educativa*, 4(7), pp. 5-10.
- Juliá, S. (1989). *Historia Social/ Sociología Histórica*. Madrid: Siglo XXI.
- Manheim, K. (1990). *El problema de una sociología del saber*. Madrid: Tecnos.
- Manolakis, L., & Narodowski, M. (2002). Defending the «argentine way of life. The state and the school in Argentina (1884-1984). *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education*, 38(1), pp. 51-72.
- Míguez, E. J. (1992). Reflexiones sobre la enseñanza y el uso de fuentes en la escuela media argentina. *Propuesta Educativa*, 4(7), pp. 15-20.
- Ossanna, E. (1993). Los libros de texto para la enseñanza de la historia: entre la científicidad y las demandas político-ideológicas. *Propuesta Educativa*, 5(8), pp. 29-35.
- Privitello, L. de; Quintero Palacio, S., & Romero, L. A. (2001). La identidad nacional en los manuales de historia y civismo entre 1960 y la reforma educativa. In M. Rodríguez & P. Dobaño Fernández (Coords.), *Los libros de texto como objeto de estudio* (pp. 33-54). Buenos Aires: La Colmena.
- Romero, L. A. (1990). La Historia Social. In N. Guglielmi (Coord.), *Historiografía Argentina (1958-1988)*. Buenos Aires: Comité Internacional de Ciencias Históricas/ Comité Argentino.
- Romero, L. A. (1998). *Proyecto visión argentino-chilena en el sistema educativo (BACHÉESE). Seminario de difusión y discusión de resultados. Documento de trabajo*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Romero, L. A. (Coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sábato, H. (1992). Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la Historia económica en los textos escolares. *Propuesta Educativa*, 4(7), pp. 11-14.
- Sislian, F. (2004). Historia y narrativa: discurso histórico y ficción en la obra de Hayden White. Trabajo final de Seminario Doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Stone, L. (1989). El revival de la narrativa. *Pasado y Presente*, (85).
- Sztompka, P. (1995). *Sociología del Cambio Social*. Madrid: Alianza Universidad.
- Tedesco, J. C., & Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Topolsky, J. (1973). *Metodología de la Historia*. Madrid: Cátedra.
- Weber, M.(1984). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Sarpe.
- Wertz, N.(1993). La presentación de las relaciones entre países industrializados y sociedades en desarrollo en los libros de texto argentinos. *Propuesta Educativa*, 5(8), pp. 5-11.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 9

ALGUNOS USOS DE LOS TEXTOS DE CIENCIAS SOCIALES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS CORDOBESAS DURANTE EL ÚLTIMO PERÍODO DICTATORIAL

Viviana Postay

Para Eduardo, Rodolfo, Mariano y Fernando (en riguroso orden de aparición).

Porque la escuela no es «únicamente» una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual (Apple, 1994).

Yo creo que pudimos hacer estas cosas porque *la nación quedaba lejos*, y los deseos de control absoluto no pudieron satisfacerse en su totalidad» (Profesora entrevistada).

1. Introducción

El propósito central de este capítulo es describir algunos usos que los manuales de civismo e historia para escuelas secundarias tuvieron a lo largo del periodo dictatorial¹.

¹ El presente trabajo formó parte de una investigación más amplia, correspondiente a mi

Como es sabido, los manuales constituyen una fuente central para el trabajo del historiador de la educación, dado que otorgan información fundamental para desentrañar los modos en los cuales se dispone la cultura legítima en los espacios escolares (Apple, 1997). En el caso específico de los manuales correspondientes a ciencias sociales, esta potencialidad heurística se incrementa si consideramos algunos aspectos puntuales sobre la inclusión de estas ciencias en la historia de la escuela argentina desde los momentos de la conformación del sistema educativo: eficaces cristalizadoras de identidades a través de sistemas de símbolos específicos, la historia y el civismo escolares se convirtieron en herramientas indispensables para «otorgar una nación al desierto argentino» (Halperin Donghi, 1992), articulando procesos de monopolización de la definición de la identidad nacional. En suma, ningún proyecto político pedagógico ha podido prescindir de acuñar su propia versión de lo que la historia y el civismo deben enseñar en las escuelas, lo cual determinó que estos espacios del curriculum fueran parte insoslayable de las *luchas de clasificación*², orientadas a indicar a los argentinos qué es ser argentino³.

En relación a los usos de los manuales, es fundamental recordar que la teoría literaria nos dice que el significado de un libro no está fijado en sus páginas, sino que es constituido por sus lectores. Aproximarse a la historia de la lectura nos ayuda a distinguir que, a pesar de que los textos hayan llegado hasta nosotros inalterados físicamente, la relación que establecemos con ellos no puede ser la misma que la de los lectores del pasado (Darnton, 1993). Entender cómo han leído los actores de la educación estos manuales nos da indicios sobre cómo han otorgado sentido a su experiencia escolar en época de la dictadura.

La fuente primaria con la cual hemos trabajado corresponde a entrevistas focalizadas y de corte biográfico realizadas a personas que ejercieron la docencia durante el periodo de la última dictadura en la ciudad de Córdoba y en algunas ciudades del interior provincial. El escrito pretende reconstruir a través del testimonio oral algunos modos de lectura, esto es, recuperar

tesis de Maestría en Investigación Educativa (2003, CEA-UNC), la cual fuera dirigida por Silvia N. Roitenburd. Parte de la tesis en Postay (2004).

² El concepto *luchas de clasificación* pertenece a Pierre Bourdieu (1995), y refiere al combate por conseguir «el monopolio de hacer ver y hacer creer, de hacer conocer, de imponer las divisiones legítimas del mundo social».

³ Una consideración más detallada sobre estos procesos puede leerse en Postay & Uanini (2001).

las maneras en las cuales los actores de la educación, en este caso los docentes, establecieron relaciones con los manuales. En los comienzos de esta indagación, nos preguntamos específicamente por los usos que cierto perfil de docentes dio a los libros de texto: referimos específicamente a profesores de escuela secundaria que registraran algún tipo de vínculo con lo que podríamos denominar *cultura política*⁴ de izquierda⁵. Dicho de otro modo, nos interrogamos si en un contexto signado por la represión y la censura, estos actores de la educación (de los cuales se presume, por su trayectoria, un rechazo general a las políticas educativas oficiales del período) desarrollaron conductas de resistencia o solamente de reprodujeron los vaivenes del curriculum prescripto. De forma compatible a estos intereses de investigación, la selección de individuos realizada correspondió a docentes que registrasen socialización comprobable en la cultura política de izquierda, fuese por socialización primera (historias familiares) o por militancias posteriores de alguna índole (en organizaciones parroquiales, barriales, en gremios, partidos políticos, universidad, etc.).

La labor con entrevistas implicó, en nuestro caso, asumir como presupuesto epistemológico y metodológico el importante valor de las fuentes orales para el trabajo del historiador: el testimonio oral posee la misma complejidad potencial que el escrito y permite «aportar una frescura y riqueza de detalles que no podemos encontrar de otra forma (...) Pone en manos de los historiadores los medios para realizar lo que Clifford Geertz ha llamado «descripción sustanciosa»: relatos con la profundidad y los matices necesarios para un análisis antropológico serio» (Prins, 1993, p. 171). La posibilidad de escribir *historias a pequeña escala*, que arrojen luz sobre el cotidiano de procesos sociales amplios, parece ser el principal potencial de los testimonios orales.

En cuanto a los testimonios relacionados con la dictadura, es importante recordar las expresiones de Jelin (2002), quien apela al concepto *trabajos de la memoria*: la memoria se vincula a lugares activos y productivos, sin olvidar (tal como la autora afirma) lo crucial que se vuelven los procesos vinculados a estos «trabajos» en períodos relacionados con acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación.

⁴ Entendemos por *cultura política* el conjunto amplio de costumbres, saberes, valores y actitudes que informan las acciones y las estructuras políticas. Un recorrido teórico sintético sobre los modos en que se ha definido y define esta categoría puede verse en Lanzaro (2002).

⁵ La vigencia del clásico par *izquierda-derecha* está por demás fundamentada en Bobbio, 1995.

En este sentido, hay que decir que los testimonios que analizamos en este capítulo están atravesados por las urgencias por adjudicar responsabilidades y por reelaborar posiciones ético-morales (ibídem). De todos modos, aunque los testimonios no son presentados con carácter exclusivo ni excluyente⁶, defenderemos la idea de que estos materiales presentan elementos para reconstruir el cotidiano sobre procesos sociales más amplios relacionados con la historia de la educación durante el periodo de la última dictadura.

A los fines de propiciar el acercamiento del lector a los testimonios recabados, hemos optado por una estructura expositiva que presenta, en primer término, extractos de los mismos con el objetivo de ensayar, más adelante, interpretaciones analíticas que contribuyan a acercarnos al objetivo mencionado. Estos extractos pueden considerarse verdaderos *emergentes discursivos* que dan cuenta de los aspectos nodales de la información trabajada y permiten al lector construir una visión sintética del contenido de las entrevistas.

2. Extractos de Testimonios

1) *Las hojitas que trajo Colón*

Yo trabajaba en escuelas muy pobres, escribía a máquinas pedacitos transcritos, al que tenía un libro se le decía que escribiera algo, pero, en general, los chicos no tenían. Además, las escuelas no disponían de bibliotecas con los textos nuevos acordes a los programas recién modificados... Mis hojitas a máquina ya estaban amarillas, los chicos se reían mucho, decían que las había traído Colón...

2) *La teatralización como recurso para contar otras historias*

Con Ibáñez en Historia, con Luchenio en Cívica, era mucho lo que se podía hacer. Uno puede transformar estos libros para trabajar en el aula. De una frase chiquita se puede trabajar un montón, sin necesidad de adherir a la ideología que transmitía el texto. Eso trabajaba de hacer yo; hacíamos muchas teatralizaciones, por ejemplo, de un hecho histórico, la realización de una radio, la imitación de un juicio... Por ahí en el juicio los chicos se preguntaban quién elige a los jueces ahora, o también, en la radio, había alguno que hablaba sobre la importancia del voto para un país, y se interrogaba por qué en la actualidad la gente había dejado de votar... O hacíamos hablar a

⁶ Las fuentes orales ayudan a corregir otras perspectivas, de la misma forma en que las otras fuentes las corrigen a ellas (Prins, 1993).

los «vencidos», a los caudillos, en contra del centralismo porteño. Incluso, se dieron unas teatralizaciones de la conquista de lo más interesante. Recuerdo a una chica disfrazada de indio diciendo un discursito donde se preguntaba con qué autoridad España avasallaba su cultura... Nadie decía nada sobre el contenido, digamos que nadie prestaba demasiada atención, y era bueno, porque los chicos estaban contentos, controlados, no había desorden, todos trabajando, por eso la autoridad no se quejaba. Por ahí recuerdo críticas no relacionadas con el contenido, sino con el tiempo que se perdía, claro que con estas actividades por ahí estabas un mes y el programa se te quedaba estancado, eso sí molestaba a la directora...

3) *Bustinza no sale del todo*

La prohibición del texto de Bustinza nos tomó a los profesores de historia por sorpresa⁷... Yo lo usaba mucho, era un buen libro, tenía unas hojitas amarillas al medio que traían actividades, ese material servía para sacar al chico de la rutina. Era un libro muy diferente al clásico de Ibáñez, que al final tenía un cuestionario donde había que responder lo mismo del libro, en cambio, los de Bustinza traían textos complementarios, ejercitaciones para abrir más la cabeza. Muchos profesores hasta tenían miedo de decir que les gustaba el libro, podríamos decir que salió de las aulas en completo silencio... De todos modos, algunos profes tomamos partes de Bustinza, las copiamos a mano y las sacábamos en el momento en que estábamos más seguros, en el aula, para trabajar con los chicos. Era como que nos armábamos nuestros propios manualcitos.

4) *Lo «humano» no es «del hombre»*

Una vez estábamos tomando examen en marzo. La chica estaba hablando de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano durante la Revolución Francesa. Resulta que se equivoca y empieza a repetir *Declaración de*

⁷ Invernizzi & Gociol (2002, pp. 129 y ss.) narran la historia de esta prohibición, la cual comenzó con una nota (no firmada) en la revista *Gente*, donde se denunciaba que el lenguaje del libro de historia *Las edades moderna y contemporánea*, de Juan Bustinza y Gabriel Ribas se parecía demasiado a la ideología propuesta por la subversión marxista. Los párrafos destacados para avalar semejante presunción hablaban del proletariado urbano y la desigualdad social. Luego de la nota, Kapelusz retira por propia iniciativa el título de circulación y, a continuación aparece la prohibición del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. La resolución correspondiente argumenta la prohibición afirmando que el contenido del texto «no contribuye a la consecución de los objetivos que en materia educacional se ha fijado el Proceso de Reorganización nacional; contiene transcripciones e ilustraciones que resultan inconvenientes para los alumnos por sus connotaciones ideológicas, lo mismo que las preguntas, comparaciones y actividades que se formulan para interpretar los textos y grabados reproducidos».

los Derechos Humanos. Era la época del mundial y ya estaban haciendo mucho ruido las Madres de Plaza de Mayo. Una profesora, integrante del tribunal, se puso como loca, la corrigió violentamente, le dijo *estamos hablando de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Que se acordara bien lo que decía el libro, que el libro decía derechos del hombre y del ciudadano y **no** derechos humanos, que si hubiera estudiado el libro como corresponde lo sabría. La chica no se daba mucha cuenta, yo creo que lo decía sin intención, pero esta profesora quiso bocharla, empezó a hablar de todo lo que la chica no sabía, el corolario perfecto parecía este supuesto error. El resto del tribunal empezó a discutirle, después de todo, «humano» es lo mismo que decir «del hombre», en el secundario hay que tener en cuenta estas cosas, eran términos equivalentes, queríamos rescatar el examen de la chica. Como éramos dos contra ella, la chica fue aprobada... Pero afuera hablamos con la profe con la cual habíamos hecho causa común y de pronto nos vino un miedo... nos dimos cuenta que lo que habíamos hecho era muy peligroso...

5) *Ecología y administración municipal*

Uno se salvaba por lo que omitía... yo muchas veces optaba por aquellos apartados de los libros vinculados a la ecología o a los problemas de la administración municipal (barrido, alumbrado, transporte, etc.).

6) «*Mi mamá es prostituta*»

En la época del Proceso, yo trabajaba en una escuela urbano marginal muy cercana a la «zona roja» de la ciudad...⁸. La escuela tenía un buen número de alumnos que eran hijos de prostitutas... debido a esa realidad, yo tenía sensaciones contradictorias cuando enseñaba algunos contenidos que venían en los manuales, esos que tenían que ver con una moral tan estricta. Una vez yo tenía el manual en la mano (creo que era el de Barisani) y leía una parte que hablaba del pecado de la prostitución, y un alumno levantó la mano y me dijo «mis hermanos y yo estamos acá gracias a que mi mamá hace eso que usted dice que está mal»... Me quedé helada... Yo charlé este tema con algunas compañeras, les dije que después nos asombrábamos de que esos chicos fueran agresivos, imagínate, encima que son pobres, semianalfabetos, que todo les cuesta, les estamos bajando toda esa cosa moral, haciéndole ver que su madre es mala. Pero mis compañeras se quedaron mirándome como si yo fuera un bicho raro, para ellas, la prostitución era algo indudablemente malo y los contenidos que enseñábamos estaban lo más bien... Finalmente, otras profesoras y yo optamos directamente por no enseñar esos temas relacionados con la moral, los omitimos (aunque los poníamos en el libro de temas como si los diéramos).

⁸ Se trata de una importante ciudad del interior de la provincia de Córdoba.

7) Temas «poco movidos»

Uno se iba salvando a través de lo que omitía, aquello que te parecía que te podía comprometer a favor o en contra del régimen... Yo intentaba escaparme haciendo actividades que tenían que ver con la comunidad. Una vez llevé un sindicalista para que contara lo que eran los sindicatos, cómo funcionaban, todo eso. El programa de la materia Cívica tenía un ítem «sindicatos», claro que se los daba normativamente, *lo que debía ser un sindicato*. El sindicalista que fue a hablar era del sindicato de los gráficos, no provocó problemas con las autoridades porque este sindicato no era una cosa muy movida.

3. Los usos de los manuales. Sobre la autonomía relativa del currículum real

En su clásico trabajo, Michael Apple (1997) sostiene que el currículum de las escuelas (en la mayor parte de los casos) no se define por programas o cursos de formación profesional, sino que más bien responde a la estructura estandarizada del libro de texto escogido por el docente a cargo de la asignatura. Es así que los manuales son considerados como verdaderos artefactos standarizados que colocan límites a las posibilidades de desarrollo del currículum real. En el caso específico que nos ocupa, es importante recordar que el alto nivel de censura y control previo sufrido por autores y editoriales determinó una correspondencia notoria entre el currículum prescripto y los libros de texto⁹; por lo tanto, los manuales de Historia y de Civismo de la Dictadura pueden considerarse como parte del currículum prescripto¹⁰. Para el caso de la Historia y el Civismo, este currículum prescripto, a grandes rasgos, presentó versiones sobre la historia, la política y la sociedad que abonaban la consideración de la Argentina como esencialmente

⁹ Apple afirma que en economías de mercado es importante recordar que el aspecto político de los manuales (correspondiente a los controles ideológicos relacionados con la necesidad de imponer arbitrarios culturales específicos) reviste idéntica jerarquía que el aspecto económico: los manuales son, antes que nada, productos de consumo cultural masivo que ajustan su estructura y contenido a las demandas del gran público comprador (Apple, 1997). Sostenemos que este análisis es válido para periodos democráticos, mientras que en el caso de regímenes autoritarios es factible afirmar la supremacía del aspecto político por sobre el económico, lo cual reduce la autonomía relativa de este formato textual.

¹⁰ Estamos refiriendo a la tradicional taxonomía: *currículum prescripto*, *currículum real*, *currículum oculto*, *currículum nulo* y *currículum mediado por las editoriales*. Esta última categoría perdería autonomía a raíz de los rasgos que venimos relatando.

occidental y cristiana (el «ser nacional»), mientras que todo lo que escapaba a esta categorización recibía la clasificación de «subversivo»¹¹.

Ahora bien, sostendremos a continuación que los testimonios recabados permiten afirmar que el lugar que los docentes otorgaron a los manuales en el *curriculum real*¹² se vinculó a prácticas de potencialidad contrahegemónica o de resistencia, lo cual permite abonar el rechazo a los análisis unidireccionales para la historia de la educación del periodo de la Dictadura. Es posible distinguir cuatro tipos de prácticas de resistencia diferenciadas:

a) Construcción de recursos didácticos alternativos: los «manualcitos» (Testimonios Nº 1 y Nº 3)

Una cuestión central para analizar los usos de los libros de texto es recordar que la utilización masiva de los mismos por parte de los alumnos quedó restringida a aquellos cuyo capital económico así lo permitió. Ciertamente, varios de los profesores entrevistados enfatizaron que, en muchas oportunidades, la pobreza de la escuela pública obturaba la posibilidad de solicitar la compra de libros nuevos a los estudiantes. Los cambios abruptos de los planes de estudios oficiales contribuyeron a esta situación, signando la dificultad para hacerse con textos usados por hermanos mayores u otros parientes y amigos. Con la excusa de esta escasez, muchos docentes nos cuentan que ellos elaboraban sus propios materiales, copiando pequeños textos a máquina o a mano que posteriormente serían distribuidos en diversos grupos de trabajos: aquellas «hojitas que trajo Colón» parecen haber sido un elemento fundamental a la hora de filtrar los contenidos curriculares oficiales que muchos docentes percibían como excesivamente incompatibles con sus posiciones políticas, brindando incluso la posibilidad de introducir extractos de manuales prohibidos como el de Bustinza y Ribas.

b) La decisión de no enseñar o las posibilidades políticas del *curriculum nulo* (Testimonios Nº 5, 6 y 7)

Eisner (1985) llamó la atención sobre la relevancia que tiene como material de estudio de la pedagogía *aquello que las escuelas no enseñan*.

¹¹ Un acceso detallado al contenido de algunos de estos manuales puede verse en Kaufmann (1999) y Postay (2004).

¹² Se entenderá al *curriculum real* desde su acepción clásica, esto es, *lo que efectivamente es enseñado en las aulas*.

Afirma este autor que los procesos de selección y exclusión están políticamente condicionados, y deben ser estudiados con absoluta seriedad en el contexto de la selección de arbitrarios culturales que ofician como universos de referencia del curriculum escolar.

La información brindada por los testimonios nos permite afirmar que muchos docentes con diversas formas de filiación en lo que hemos dado en llamar cultura política de izquierda eligieron *omitir contenidos*; esto es, si bien consignaban la mayor parte de las veces en el libro de temas determinados contenidos (por ejemplo, aquellos asociados a moralidad y familia), optaban directamente por *no darlos*, habida cuenta de que los altísimos riesgos que implicaba una opción positiva impedían considerar como posibilidad enseñar esos contenidos desde enfoques alternativos.

Tal como afirman los estudios sobre curriculum nulo, asumir que la escuela decide no enseñar algunas cosas es inseparable de la observación detallada de qué cosas elige enseñar la escuela. En el caso puntual de la problemática que nos ocupa, los profesores señalan que realizaron opciones por temas menos controvertidos, tales como ecología, administración municipal, etc. Como se discutirá a continuación, la selección de estos contenidos «poco movidos» se combinó eficazmente con el diseño de actividades que permitieran *otros aprendizajes*.

c) La resistencia centrada en las actividades o la opción de cambiar el contenido a través de la forma (Testimonios N° 2 y N° 7)

El diseño de estrategias para la enseñanza, esto es, el *momento metodológico*, también es referido por los entrevistados como un intersticio nodal a la hora de articular prácticas de enseñanza portadoras de imaginarios contrahegemónicos. Explicitando la necesidad de «actividades más creativas», los docentes utilizaron de manera bastante poco ortodoxa algunos contenidos de los manuales. La teatralización permitió, sin tener que explicitar posiciones, hacer hablar a todos los protagonistas de la historia. El diseño de actividades que involucrasen visitas al exterior o desarrollo de entrevistas a personalidades posibilitó la introducción de otras voces ajenas a la ortodoxia del texto oficial.

Entonces, el cuidado extremo a la hora de seleccionar contenidos menos controversiales se complementaba con la realización de actividades que propiciaban de uno u otro modo la participación estudiantil y, de formas a veces más indirecta que otras, lograban colocar el germen para

la construcción de sujetos con cierta capacidad de reflexión que excedía los márgenes estatuidos. Dicho de otro modo, el diseño de este tipo de actividades permitió la conformación de *curricula ocultos* de resistencia, que parecen haber coexistido con otros *curricula* (ocultos y explícitos) destinados al ajuste a la autoridad del estudiante¹³.

d) Disputas en los juegos de lenguaje (Testimonio N° 4)

Dice Pierre Bourdieu (1999) que no hay palabras inocentes. De hecho, en la vida cotidiana, la lengua no es sólo instrumento de comunicación, sino también signo de riqueza y de autoridad. La capacidad de nominación, es decir, de otorgar nombres a las cosas, es prueba cabal de ello: la sola mención a la utilización que en la última dictadura tuvieron las categorías *subversivo* o *ser nacional* nos eximen de mayores consideraciones sobre la imposible neutralidad en el uso de las palabras. Las implicancias ineludibles de estas cuestiones para la historia de la educación se relacionan con en el proceso de adquisición de una lengua legítima, centrada en la institución escolar: «el maestro actúa diariamente a través de su función sobre la facultad de expresión de cualquier idea y emoción: actúa sobre el lenguaje. Al enseñar a los niños la misma lengua, una, clara e inamovible [...] les induce ya naturalmente a ver y sentir las cosas de la misma manera. Y trabaja así en la edificación de la conciencia común de la nación» (Dovy, 1999, p. 24).

El debate registrado en el testimonio N° 4 señala que las pretensiones de verdad del lenguaje de los textos de la Dictadura se construían desde un lugar absolutamente distante de las terribles realidades que asolaban en ese momento al país. El énfasis en frases - slogan que afirmaban que la multitud puede equivocarse, que debe ser corregida y conducida por los mejores para su beneficio, que el pueblo no tiene siempre la razón, adquiere especial relevancia en espacios educativos donde, a medida avance el Proceso, se harán más notorios los casos de docentes y estudiantes detenidos y/o desaparecidos. Podemos inferir que este cruel cotidiano fue negado diariamente en las escuelas. La situación específica que narra el testimonio se convierte en iluminadora de la tensión que estas negaciones de la realidad circundante parecieron generar, mostrándonos una situación

¹³ El enorme impacto del curriculum oculto en los aprendizajes reales de los estudiantes ha sido estudiado largamente por la pedagogía crítica. Además del trabajo pionero de Jackson (1968), resulta importante revisar otros textos que ya son clásicos, tales como Apple (1986, 1994) y Giroux (1999 y 1997).

de examen donde se puso de manifiesto la distancia entre las abstracciones del currículum prescripto y la aplastante realidad de un país señalado en todo el mundo como lugar de violación ininterrumpida de los derechos humanos.

Si bien la alumna que está en situación de examen estudió «por el libro», y a pesar de que las prácticas escolares intentaran construir relatos curriculares ascéticos, la realidad se filtraba generando situaciones como la descrita anteriormente, destacándose los significados asociados a significantes supuestamente tan inequívocos como «hombre» y «humano». La ¿confusión? de la estudiante resulta sugerente, así como también la discusión entre los miembros del tribunal que sobreviene a continuación. Estos relatos nos permiten preguntarnos por los alcances de la construcción de un imaginario alternativo en las escuelas del Proceso, marginal y subterráneo. Este imaginario parece haber crecido a medida se hacían cada vez más inocultables los sucesos relacionados con el terrorismo de Estado, así como también el repudio de varios sectores de la sociedad a la verdad del régimen político imperante. En el caso que analizamos, este imaginario se «cuela» subrepticamente en un currículum con pretensiones de parecer apolítico y desideologizado, y cristaliza en situaciones históricamente asociadas a la unicidad de sentidos y a la objetividad tales como son las prácticas de evaluación¹⁴.

4. Los usos de los manuales en el contexto más amplio de una teoría general sobre la enseñanza y el currículum

Giroux y McLaren¹⁵ sostienen la necesidad de otorgar mayor relevancia a la práctica de la lucha contrahegemónica en el campo de la investigación educativa. Si bien aceptan la importancia de las teorías centradas en la reproducción, se esfuerzan en reafirmar la autonomía relativa del espacio pedagógico, a los efectos de evitar la caída en versiones que, a fuerza de extremo estructuralismo, ciegan el espacio de la agencia humana¹⁶. La

¹⁴ Recordemos que Michel Foucault (1992) considera al examen como uno de los tres mecanismos que aseguran el éxito del poder disciplinario.

¹⁵ Los textos en los cuales nos apoyamos son Giroux & McLaren (1998) y Giroux (1998; 1999).

¹⁶ Estas consideraciones se inscriben en la trayectoria que la corriente pedagógica crítica ha desarrollado desde una génesis que enfatizó el costado reproductor de la institución escolar, hacia el rescate de un lenguaje posibilista centrado en la potencialidad transformadora de los sujetos de la educación. Una mirada sintética de este recorrido, a través de sus autores y obras, puede seguirse en Giroux (1999).

necesidad de considerar a la escuela como espacio dinámico de construcción cultural devuelve fuerza a gran número de testimonios que nos muestran que los sujetos de la educación del Proceso no se limitaron a la memorización y seguimiento excluyente de las premisas sostenidas en los libros de texto oficiales. En realidad, una lectura seria de las cuatro formas de resistencia que hemos señalado sólo puede realizarse en el marco de una teoría general del curriculum y de la enseñanza. Realizaremos a continuación algunos señalamientos al respecto.

Si aceptamos que los procesos curriculares son parte de la lucha por la construcción de hegemonía, es importante rescatar la mirada gramsciana, quien define a la misma como procesual, conflictiva y dinámica (Gramsci, 1998). Con esta concepción, el teórico italiano supera la tradicional categoría leninista de «dominación», así como también las miradas ortodoxas centradas en la causalidad lineal entre estructura socioeconómica y superestructura política, cultural, e ideológica, insertando la idea de causalidad circular. Es decir, lo educativo, lejos de constituir mero epifenómeno de hechos socioeconómicos determinantes, se convierte en un espacio de lucha (cambiante y multidimensionado) por la apropiación de sentidos para la construcción de una visión unitaria del mundo, un espacio con potencialidad transformadora.

Abordar en su cabal alcance la autonomía relativa del curriculum real, permite trabajar la articulación compleja entre hegemonía y contrahegemonía, y asumir la multidimensionalidad de las acciones de enseñanza en los ámbitos escolares. Dice Chevallard que cuando «el enseñante interviene para escribir esta variante local del texto del saber que él llama *su curso* (Chevallard, 2000), está trabajando activamente en la transposición didáctica, lo cual implica una participación absolutamente dinámica en los procesos curriculares. Dicho de otro modo: si el contenido escolar es una fabricación que articula procesos de descontextualización y recontextualización (Terigi, 2004), es importante discutir qué hipótesis presuponemos cuando pensamos los lugares de la labor docente en estos procesos. Flavia Terigi afirma que las miradas estrictamente reproduccionistas sobre estas cuestiones se asientan sobre *hipótesis de aplicación*: «las intenciones políticas respecto de la enseñanza se expresan unívocamente en las políticas curriculares, se concretan en los proyectos institucionales y terminan por realizarse en el trabajo áulico» (Terigi, 2004, p. 90). En la vereda opuesta a estas consideraciones, las *hipótesis de disolución* hablan de la ineficacia absoluta del currículum prescripto, y enfatizan que lo que se aprende nada tiene que ver con las intenciones oficiales. Adherimos

a la autora cuando rechaza ambas hipótesis, y defiende la articulación entre la consideración de la eficacia de lo prescripto (el curriculum oficial impacta en lo que ocurre en los niveles institucional y áulico) y la eficacia del aula y la institución escolar, que se plasma en efectos concretos de transformación de lo prescripto. Esta última hipótesis, que la autora denomina *de especificación*, reinstala en el espacio conceptual a los sujetos de la educación en general, y a los docentes en particular, asumiendo que los mismos son protagonistas centrales de los procesos interrelacionados de control y apropiación del curriculum.

La hipótesis de especificación adquiere más énfasis si señalamos que, aún en situaciones de totalitarismo extremo, existen los intersticios en los cuales operan los sujetos¹⁷ realizando aprovechamientos diferenciados de los espacios de autonomía. En el caso de la última Dictadura, es relevante considerar que, tal como sostiene una docente entrevistada, «la nación quedaba lejos», y las intencionalidades de control absoluto por parte del gobierno no pudieron satisfacerse en su totalidad¹⁸.

La necesidad de escapar a la tentación teórica del reproductivismo nos obliga a mirar a estos docentes que, más allá de la palabra escrita limitadora del manual, desarrollaron acciones de uso y resemantización de los discursos hegemónicos presentes en esos mismos textos. Esta perspectiva recupera el carácter pluridireccional de toda relación de poder, aún cuando el peso relativo pueda ser muy diferente, a raíz de las capacidades diferenciadas de relación (Costa y Mozejko, 2001). En el caso que nos ocupa, defenderemos la idea de que tanto la utilización política del curriculum nulo, el diseño de actividades tales como la teatralización, la construcción de los *manualcitos* y la inserción en disputas por el juego del lenguaje responden, en grados diversos, a los cuatro rasgos propios de las conductas de resistencia que señala Henry Giroux (1999). En efecto, en primer lugar, existe explicitación

¹⁷ Goffman (1995) ha demostrado cómo aún en instituciones totales (aquellas que organizan la vida del sujeto *desde que se levanta hasta que se levanta*) la agencia humana opera aprovechando los más débiles intersticios de autonomía.

¹⁸ La siguiente anécdota, relatada por la misma docente, complementa las afirmaciones citadas: «Yo tenía algunas compañeras que estaban juntadas, fijáte vos que tenías que poner la fecha de boda en la declaración jurada, ellas tenían miedo, me decían *¿qué hago?* Yo les dije sin dudar *inventen una fecha*, porque si tenías pareja de hecho sí o sí te iban a echar, ibas a perder el trabajo, por lo menos, así se tiraban un lance... nunca nadie controló esas fechas inventadas, yo creo que el aparato que tenían era insuficiente para hacer semejante control, por lo tanto, confiaban en la autocensura de los empleados, en esa cosa de no querer mentir porque está mal...»

racional del interés que subyace a la lógica oculta de la práctica educativa en cuestión por parte de los actores que las llevan adelante. En segundo término, se trata de acciones que promueven de maneras diversos los pensamientos críticos y la acción reflexiva. En tercer lugar, estamos frente a conductas que contienen potencialidad de estimulación de la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder. Finalmente, se trata de prácticas que no sólo involucran los aspectos discursivos sino también conductas no discursivas.

5. Sobre la construcción activa de la memoria colectiva como praxis política y pedagógica

Si entendemos a la memoria como un mecanismo cultural destinado a fortalecer el sentido de pertenencia a grupos y comunidades (Jelin, 2002) y, en suma, para construir y reconstruir identidades¹⁹, es posible afirmar que la reconstrucción cuidadosa de las acciones de resistencia por parte de los actores de la educación durante el periodo de la Dictadura puede considerarse como una manera fundamental de incidir en la construcción de las memorias colectivas sobre lo pedagógico.

En este sentido, tal como afirma Jelin, es necesario reparar en la existencia de dos planos (siempre con perspectiva historizante): la memoria en tanto procesos subjetivos, ancladas en experiencias y en marcas simbólicas y materiales; y las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas. La consideración de estos planos nos devuelve a la reelaboración de la noción de *memoria colectiva*, no como entidad propia, reificada y trascendente a los individuos, sino como memorias simultáneas, compartidas, superpuestas, producto de interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder. Una vez más, la cuestión del poder se vuelve ineludible: los procesos de producción de las memorias colectivas no son igualitarios, dado que algunas voces, al contar con mayor acceso a recursos y escenarios, son más potentes que otras.

Giroux nos habla de la necesidad de construir *memorias liberadoras* (1997), donde se realice no sólo el reconocimiento de los casos donde hubo sufrimiento público y privado, sino también un rescate de la dignidad y la solidaridad de la resistencia. La categoría resistencia no es un simple

¹⁹ La identidad será aquí entendida como construida «por una acción política, siempre relacional, jerárquica y móvil: una identidad se define en relación a una alteridad, establece jerarquías y nunca constituye a sus miembros unívocamente; las identidades se cruzan y se superponen (...), aunque el discurso hegemónico quiera fijarlas y aislarlas» (Uzín, 1999, p. 33).

complemento a la insistencia mecánica en la reproducción social y cultural, sino que presenta una reconstrucción teórica de cómo están situadas, investidas y construidas las subjetividades como parte de los procesos de regulación moral y política (ibídem). La categoría resistencia modifica análisis «teóricamente defectuosos, políticamente incorrectos y estratégicamente paralizadores» (Mc. Laren, 1997). La resistencia es tanto un «no» a la represión como un «sí» a la dinámica de la lucha y a las posibilidades prácticas a las que sí misma se dirige.

Apuntalar la construcción de memorias colectivas sobre la Dictadura es una praxis política y, por lo tanto, debe señalar que la gente no se limita a sufrir bajo los mecanismos de dominación, sino que también resiste. Adhiriendo una vez más a Henry Giroux, la recuperación del lugar de la lucha productiva permite colocar cimientos para el desarrollo de un lenguaje público para educadores que no sólo abreve en la crítica, sino que también señale y construya la *posibilidad* de cambio y transformación de los espacio político-pedagógicos.

6. Libros de texto para la enseñanza de la Historia relevados²⁰

Alonso, M., Elisalde, R., & Vázquez, E. (1994). *Historia. Argentina y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires.

²⁰ Nota # 1: La indicación * corresponde a los textos que carecen de número de edición y de fecha de primer edición respecto de los cuales en las casas editoriales se ha informado que no se conserva la fecha de la primer edición. En consecuencia, se procedió a trabajar con el ejemplar de mayor antigüedad encontrado. La indicación --- corresponde a los textos respecto de los cuales no se logró obtener información en las editoriales, pero se procedió de igual manera.

Nota # 2: Si bien se han relevado algunos textos de edición previa al período que indagaremos, han sido utilizados—y esto es lo que nos interesa— durante el mismo. En segundo lugar, no hubo más criterio de selección que el anterior—el de haber sido utilizados en el período 1976-2004— y el de que abordaran la temática en torno a la que se efectuó el análisis en la tesis que sirvió como base a este capítulo—los años comprendidos entre los dos gobiernos de Rosas. Siguiendo estos dos criterios, analizamos todos los libros que nos fue posible conseguir y que, estimamos, constituyen una proporción importante del universo.

Nota # 3: Cabe aclarar que en el caso de los libros que cuentan con más de una edición se proyectó la información, en el análisis, a la primera y a la última de ellas. Así, por ejemplo, si la edición original de un libro publicado en 1987 es de 1965 su información se tuvo en cuenta en uno y otro año—sólo para la primera y la última edición de las que tenemos noticias aún en los casos de los libros que tuvieron más de una. El objetivo fue capturar la presencia de los tipos de explicación en cada texto en el abanico temporal cubierto por sus publicaciones.

- Alonso, M., et al.²¹ (2002). *Historia Mundial Contemporánea*. Buenos Aires: Activa. Puerto de Palos. (Destinado a Polimodal).
- Bustynza, J. A., De Miretzky, M. L., De Mur, E. S., Ribas, G. A., & Royo, S. N. (1973). *Compendios Kapelusz. Historia de las instituciones desde 1810*. Buenos Aires: Kapelusz (**). (Destinado a 5º del Bachillerato).
- Bustynza, J. A. (1988). *Historia: Argentina 1820, Argentina hoy*. Buenos Aires: A-Z Editora (**). (Destinado a 2º de las educación media, técnica y agraria de la provincia de Buenos Aires).
- Bustynza, J. A. (1990). *Historia 5. Instituciones políticas y sociales. Argentina y América*. Buenos Aires: A-Z Editora. (Destinado a 5º del Bachillerato).
- Cosmelli Ibáñez, J. (1962) *Historia de las instituciones políticas y sociales argentinas desde 1810*. , Buenos Aires: Troquel (*). (Destinado a 5º año de los colegios nacionales y liceos, y cursos de ingreso en las facultades de derecho).
- Cosmelli Ibáñez, J. (1968), *Historia Argentina*. Buenos Aires: Troquel. (Destinado a 3º año de los Colegios Nacionales, Liceos, Escuelas Normales y de Comercio y cursos de ingreso en las Facultades de Derecho).
- Cosmelli IBÁÑEZ, J. (1982) *Historia 3. La argentina en la evolución del mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Troquel (*). (Destinado a 3º año del Ciclo Básico, Escuelas de Comercio y escuelas de Educación Técnica).
- De Miretzky, M. L., De Mur, E. S., Ribas, G. A., & Royo, S. N. (1971). *Historia 3. La Nación Argentina. Texto y actividades*. Buenos Aires: Kapelusz (**). (Destinado a 3º curso del ciclo básico y de las Escuelas de Comercio).
- De Privitellio, L., Luchilo, L., Cataruzza, A., Cattáneo, L., & MONTENEGRO, S. (1999). *Historia del mundo contemporáneo. Desde la «doble revolución» hasta nuestros días*. Buenos Aires: Santillana. (Destinado a Polimodal).
- De Privitellio, L., Luchilo, L., Cataruzza, A., Paz, G., & Rodríguez, C. (1998). *Historia de la Argentina Contemporánea. Desde la construcción del mercado, el Estado y la nación hasta nuestros días*. Buenos Aires: Santillana. (Destinado a Polimodal).
- Drago, A. L. (1980). *2º Historia*, Stella, Buenos Aires. 4º ed. 1985. (Destinado a Ciclo Básico para el Nivel Medio aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación).

²¹ Cabe resaltar que los nombres de los autores (Alonso, Marisa; Blencowicz, Jorge; Bouzigues, María; González Velazco, Carolina; Grammático, Karin; Piglia, Melina; Pita, Valeria; Poggi, Marta; Touris, Claudia; Valle, Silvia) no aparecen en la tapa, sino que sólo se identifica el libro con la editorial.

- Drago, A. L. (1981). *Historia 3*. Buenos Aires: Stella (Destinado a 3º del ciclo básico y comercial).
- Etchart, M., Douzon, M., & Rabini, M. (1981). *Historia 3. Argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo*. Cesarini Hnos., (*) 1º ed. 1959. (Destinado a 3º por el Ministerio de Educación: Bachillerato, Magisterio, Escuelas de Comercio e Industriales).
- Etchart, M., Douzon, M., & Rabini, M. (1965). *Historia 2. Tiempos modernos y la Argentina hasta 1832*. Cesarini Hnos., 8º ed. 1992. (Destinado a 2º por el Ministerio de Educación. Bachillerato, Magisterio, Escuelas de Comercio y Educación Técnica).
- Fradkin, R. (Coord.). (2000). *Historia de la Argentina. Siglos XVIII, XIX y XX*. Buenos Aires: Estrada. (Destinado a Polimodal).
- Haber, A. (1979). *Historia argentina*. Cesarini Hnos., (*). (Destinado a 3º de las escuelas industriales y técnicas).
- Jáuregui, A., González, A., Fradkin, R., & Bestene, J. (1990). *Historia 3*. Santillana, 1º reimpresión 1992.
- Lettieri, A., & Garbarini, L. (2002). *El afianzamiento del capitalismo (1820-1880)*. Buenos Aires: Longseller. (Destinado a Polimodal).
- Lladó, J. B., Gieco y Bavio, A., et al. (1983). *Historia. La edad contemporánea de la Argentina de 1831 a 1982*. Buenos Aires: A-Z. (Destinado a 3º del Ciclo Básico, Escuelas de Comercio y Educación Técnica).
- Luchilo, L: Romano, S. O., & PAZ, G. L. (1995). *Historia Argentina*. Buenos Aires: Santillana. (Destinado a Secundaria).
- Moglia, P., Sislian, F., & Alabart, M. (1997). *Pensar la Historia. Argentina desde una Historia de América latina*. Buenos Aires: Editorial 340.
- Viviana Postay. (¿?). *Plus Ultra*. Buenos Aires, Impreso en Brasil. (Destinado a 3º ciclo E.G.B.).
- Rampa, A. C.²² (1982). *Historia. Quinto curso. Instituciones políticas y sociales de la Argentina y de América a partir de 1810*. Buenos Aires: A-Z. (Destinado a 5º Bachillerato).
- Rins, C. E., & Winter, M. F. (1997). *La argentina. Una historia para pensar. 1776-1996*. Buenos Aires: Kapelusz (**).
- Suárez, M. E. (1973). *Historia de las Instituciones Políticas Argentinas, 1810-1943*. Buenos Aires: Plus Ultra. (Destinado a 5º del Bachillerato y Liceos).

²² En la página inicial del libro se señala como responsable del texto, las fuentes y la cartografía al «equipo didáctico A-Z» y a Alfredo Rampa como director.

Vazquez De Fernández, S. (2000). *El mundo. América Latina. La Argentina. Desde fines del siglo XIX hasta el presente*. Kapelusz: Kapelusz. (**).

7. Referencias

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal Universitaria.
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1997). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Bobbio, N. (1995). *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Costa, R. L., & Mozejko, D. T. (2001). *El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Darnton, R. (1993). Historia de la lectura. In P. Burke et al., *Formas de hacer historia* (pp. 177-208). Madrid: Alianza.
- Dovy, G. (1950). *Éléments de sociologie*, Paris: Urin.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs* (2ª ed.). New York: Macmillan Publishing Co.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

- Giroux H. A., & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Goffman, E. (1995). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gramsci, A. (1998). *La alternativa pedagógica*. Coyoacán: Fontamara.
- Halperin Donghi, T. (1992). *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires: CEAL.
- Invernizzi, H., & Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)*. Salamanca: FahrenHouse.
- Kaufmann, C. (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Salamanca: FahrenHouse.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1983)*. Paraná: Cuadernos de la FCE-UNER.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1999). *Paternalismos Pedagógicos*. Rosario: Laborde.
- Lanzaro, J. (2002). Cultura política. In C. Altamirano (Dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura* (pp. 44-45). Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. (1997). Prefacio: Teoría crítica y significado de la esperanza. In H. A. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Postay, V. (2004). *Los saberes para educar al soberano (1976-1989). Los libros de texto de civismo de las escuelas secundarias, entre el Proceso y la transición democrática*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Postay, V., & Uanini, N. (2001). *Un pasado heroico para la patria peronista (1946-1955). La construcción política de las versiones de la historia*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Prins, G. (1993). Historia oral. In P. Burke (Ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 144-176). Madrid: Alianza Universidad.

- Terigi, F. (2004). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Uzin, M. M. (1999). La construcción del género en las revistas femeninas. In M. T. Dalmasso & A. Boria (Comps.), *El discurso social argentino 2. Sujeto: Norma/Transgresión* (pp. 31-57). Córdoba: Topografía.

CAPÍTULO 10

EDUCAR Y ENTRETENER. LA REVISTA «BILLIKEN» EN AÑOS DE DICTADURA

Paula Guitelman

1. Introducción

Este capítulo¹ indaga sobre la Revista *Billiken*² durante la Dictadura. ¿Y qué objetivo persigue una investigación semejante? Su análisis intenta

¹ Los desarrollos del presente escrito forman parte del libro *La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken* que se publicó con posterioridad a este capítulo, en el año 2006, por la Editorial Prometeo Libros.

² En este punto, cabe mencionar que existen otros trabajos que han tenido a la revista *Billiken* como objeto de estudio y que, si bien abordan su análisis desde perspectivas diferentes a la que aquí se desarrolla y enfocan en otros períodos de la publicación, merecen ser señalados brevemente. Para ilustrar, se cuenta con el libro de Varela (1994). Dicho trabajo realiza una comparación entre las biografías de los «hombres ilustres» incluidas en la revista con las de los «héroes» de los libros de lectura del período, indagando en la compleja relación entre la escuela y los medios en el proceso de modernización del país. De este modo, analizando las primeras décadas del Siglo XX describe los dos estilos biográficos que, dirá, constituyen al mismo tiempo dos modelos de «modernidad». Asimismo, se cuenta con el trabajo realizado por Brafman (1992), en este trabajo la autora analiza la primera década de la revista, en la cual observa la recurrencia de las temáticas del trabajo, el ahorro y la caridad. En dichos años la publicación insistió en la importancia de la filantropía, a través de la representación de la dupla benefactor-acomodado /beneficiado-pobre, donde gracias a la ayuda «milagrosa» del primero, cambia radicalmente

iluminar las relaciones que pueden establecerse entre el tipo de subjetividad infantil que esta revista conformó en el plano discursivo durante aquellos años³ y el imaginario social que circuló durante el autodenominado «Proceso de Reorganización Nacional».

Se hablará de la subjetividad construida en la revista *Billiken* como un puente para pensar en un proyecto editorial que representaba -de alguna forma- un proyecto de país. Se retomará esa revista en tanto medio de comunicación pero que a su vez nos remite a otro gran aparato de socialización: la escuela. Atada a las efemérides escolares, permitirá iluminar indirectamente las transformaciones que se introdujeron en las prácticas educativas. Se evidenciarán ciertos imaginarios promovidos que operan como discursos autoritarios al postular una visión unilateral de definir, de nombrar, de pensar como *la Única Legítima*. En consecuencia, aquí se aludirá a lo que siguió funcionando y operando, a una revista que pudo decir y callar cuanto quiso, entendiendo aquí que las omisiones y velamientos brindan nuevos marcos de comprensión a lo que efectivamente se hace referencia y, por ende, son parte vital de lo que se está diciendo.

El discurso de *Billiken* importa en tanto se presenta como una de las posibles vías de entrada para pensar en lo que era factible mostrar y decir -en este caso a los niños- durante la dictadura, así como el modo en que se lo hacía. E importa para pensar el papel que sus responsables jugaron como intelectuales funcionales al poder durante el período en cuestión.

Dado que los lectores de *Billiken* se encuentran en una etapa fundamental de su formación subjetiva resulta de vital importancia rastrear la cosmovisión que se les transmite a los fines de presentar una perspectiva de la realidad como la realidad misma. En algún punto se podría decir que cada sociedad

la vida del segundo. La revista construye la imagen idealizada del trabajador serio, pacífico e individualista quien, carente de toda conciencia de clase, legitima el sistema social existente. De este modo, la caridad no tenía por verdadera función la de ayudar al pobre sino evitar que éste se convirtiera en un agente «peligroso», aspirante a un cambio social y por ello esta actitud cumplía con un objetivo de moralización. Al presentar la desigualdad como natural, no da lugar a que se la pueda pensar como injusta. El pobre que por el rico sólo puede sentir gratitud y lealtad por haber recibido su ayuda es un actor resignado a su suerte. La relación entre ricos y pobres, de este modo, es del tipo paternalista, ya que si bien entre ellos puede tener lugar el afecto queda en claro que las jerarquías nunca desaparecen. En síntesis, Brafman da cuenta del modo en que los relatos de *Billiken* suplantaban el conflicto social por un mundo de solidaridad entre clases, dando lugar a la ilusión de una sociedad armónica que, en tanto tal, no tendría por qué ser cuestionada.

³ Se han tomado especialmente en cuenta los años 1976, 1977 y 1978 ya que dicho trienio fue, por un lado, el momento en que se produjeron la mayor parte de las desapariciones de personas. Y por el otro, el momento en que el régimen dictatorial tuvo menor oposición.

educa a sus niños «a su imagen y semejanza». Pero dicha imagen varía en cada contexto histórico-social. Durante la dictadura existía un modelo de país a seguir, de sociedad, de sujeto. Pero a ese sujeto había que instruirlo, formarlo y para ello –principalmente– estaban la familia y la escuela. No obstante, el sistema educativo nunca opera aislado de su contexto y nunca se vale sólo de medios propiamente escolares. He ahí donde entra *Billiken*, quien –según dirá de sí– «educa» y «entretiene», aunque, como es sabido, todo objeto, producto o actividad que entretenga, al mismo tiempo estará educando. No en términos de una educación formal e institucionalizada sino en el sentido de contar con una función pedagógica: nos enseña qué mirar, qué pensar, qué sentir y cómo hacerlo.

La revista constituye un caso paradigmático de análisis por varios motivos. En primer lugar, operaba tanto en el ámbito del hogar como en el de la escuela, ocupando de este modo –al ser tanto un medio de comunicación y entretenimiento como un material escolar– un lugar de doble pertenencia al ámbito público como al privado, pudiéndose considerar entonces como uno de los discursos privilegiados de difusión de creencias sociales y, por lo tanto, un agente de socialización infantil más que relevante. En segundo lugar, porque se considera importante indagar acerca de la última dictadura desde la perspectiva de los discursos que circulaban en la vida cotidiana del momento. En tercer lugar, por la permanencia de *Billiken* en el tiempo. Se funda en 1919 y continúa editándose hasta la actualidad, habiéndose vuelto a lo largo de los años una referencia ineludible de nuestro horizonte cultural. En cuarto y último lugar, por el hecho de ser publicada por la Editorial Atlántida, quien sostuvo una postura proclive al «Proceso de Reorganización Nacional».

El último punto al que se ha hecho alusión merece una mayor argumentación. La afirmación respecto de la coincidencia entre la editorial y los idearios dictatoriales la encontramos en numerosos trabajos sobre el período, tanto en los que analizan específicamente el papel desempeñado por la prensa como en los que realizan análisis históricos más generales. Al respecto, podemos recuperar lo que Eduardo Luis Duhalde menciona en «El Estado terrorista argentino. Quince años después. Una mirada crítica» (1997) acerca de la postura adoptada por dos de las principales revistas de la Editorial Atlántida: *Gente y Para Ti*. Cabe recordar que las mismas se continúan publicando hasta el día de hoy. Según el autor, dichas revistas directamente eran catalogables como «prensa-basura» dado que buscaban mostrar «cuál de ellas lograba el mayor grado de servilismo frente al régimen

terrorista» (p. 97). Un modo de ejemplificar el rótulo asignado lo brinda el hecho de que *Para Ti* ideó dos tarjetas postales para que sus lectoras enviaran a destinatarios extranjeros. Ambas respondían a la necesidad de las autoridades militares de exhibir al exterior la imagen de un país triunfante, en orden, o en sus términos «pacificado». La primera llevaba el siguiente texto: «Argentina toda la verdad. La guerra ya terminó en la Argentina. Y fue dura. La subversión llegó con su violencia absurda hasta nuestros hombres de letras, nuestros deportistas, nuestros artistas, nuestros científicos. Y ellos también tuvieron que luchar. No sólo peleamos los argentinos contra el crimen a traición y el atentado, sino también en las universidades, en los colegios, en las fábricas, en cualquier lugar donde el enemigo estuviera trabajando para terminar con nuestra libertad e imponer su bandera. Si prefiere dudar, no venga. Si quiere creernos, lo invitamos. Podrá conocer un gran país. Una nación que ama la libertad, *pregona la paz y de un tiempo a esta parte la practica*» (pp.97 y 98).

Asimismo, el libro «Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el Proceso» de Blaustein & Zubieta (1998) le dedica todo un apartado al análisis del rol jugado por la revista *Gente* durante la dictadura, quien tuvo a Samuel «Chiche» Gelblung primero como jefe de redacción y luego como subdirector. Allí se denuncia el rol absolutamente funcional a los objetivos dictatoriales que desempeñó la revista contribuyendo tanto a humanizar sus figuras, como adscribiendo a sus proyectos, realizando encuestas entre declarados habitantes de los lugares más recónditos de las provincias sobre «¿qué piensan de lo que pasa en el país?» (p.136) quienes afirman que jamás vieron ningún tipo de violencia por sus pagos, u otra indagación donde averiguan por quién votarían los argentinos. Videla arrasó en los resultados.

Por último, se mencionará la colaboración ejercida específicamente por *Billiken* y la Editorial Atlántida con el Comando en Jefe del Ejército, quienes conjuntamente, invitaron a los institutos privados de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires a los actos de celebración del sexagésimo aniversario de la revista, en coincidencia con el cierre de la campaña educativa «El niño, la escuela y el ejército» y el IV Centenario de la Fundación de la Ciudad de Buenos Aires (Gociol & Invernizzi, 2002, p.115).

Los ejemplos abundan, transcribimos los más ilustrativos a los fines de contextualizar la política editorial llevada a cabo por Atlántida durante dichos años, para que se vislumbre el modo en que ésta militó por la causa procesista y por el «Ser Nacional», como bien lo demuestran los ejemplos citados. Se creyó importante reconstruir brevemente dicha política ya que

es en este horizonte que también se inscribe *Billiken*, la revista infantil de la editorial. Existirán entonces conexiones entre el discurso destinado a los niños durante la dictadura y lo que en ese mismo momento se les decía a los mayores. Si bien cada revista tendrá un estilo particular en función de la edad de sus destinatarios, habrá ejes de conexión transversales.

En síntesis, se intenta analizar el período de la última dictadura haciendo hincapié en la cotidianidad del período, es decir, focalizando no en su cara oculta sino en la visible, la que actuaba en la aparente legalidad, la que por sobre todas las cosas buscó la desaparición en el plano de lo simbólico, de lo cultural, la que por mucho tiempo gozó de cierta inmunidad en términos de responsabilidad y complicidad. Buscó preguntar por lo distintivo y excepcional del período, pero también preguntar por lo que de éste hemos legado, por las acciones y sentidos de la dictadura que se han vuelto regla. Aún en democracia.

2. *Billiken*: su «infancia» y su relación con la escuela⁴

Como se ha mencionado, la publicación de la revista se inicia en noviembre de 1919 por la Editorial Atlántida, de Buenos Aires, empresa fundada el año anterior por el periodista y escritor uruguayo Constancio C. Vigil⁵. Continúa editándose semanalmente hasta el presente y cuenta con una versión digital (www.billiken.com.ar)⁶. En los años cuyas ediciones se analizan ahora, de 1976 a 1978, *Billiken* se distribuyó también en Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Estados Unidos, Paraguay, Perú, Puerto Rico y Uruguay, siendo su Director Ejecutivo un hijo de Constancio, Aníbal C. Vigil, nacido en Montevideo en 1901 y fallecido en Buenos Aires en 1994.

Desde la portada se advierte claramente que fue pensada como una revista para ser introducida en las aulas. Tiene por eslogan «*Billiken*,

⁴ Si bien en general en el texto se recurre al uso convencional de las comillas para destacar las frases y palabras tomadas de la revista –y de las simples cuando el caso es distinguir citas dentro de citas–, se emplean también (dentro de las citas) la tipografía bastardilla para el énfasis propio (no existente en la fuente), y fuera de los textos citados las comillas simples para indicar distancia o ironía respecto de ciertos términos.

⁵ Nació en 1876 en la ciudad de Rocha y falleció en Buenos Aires en 1954. Fue autor, entre otros títulos, de *Vida espiritual*, *Marta y Jorge*, *Alma nueva*, *Cartas a gente menuda*, *El erial*, *Vidas que pasan*, *La educación del hijo*, *el libro para la iniciación en la lectura ¡Upa!*, y los relatos infantiles *Misia Pepa*, *La reina de los pájaros*, *El bosque azul*, *La familia Conejola*, *Botón Tolón*, *La hormiguita viajera* y *El mono relojero*.

⁶ Las secciones principales en que se divide la página son: Formación ética, Mi Biblia, Ecología, El cuerpo humano, La Argentina, El mundo de la ciencia, y Lengua e Historia argentina.

diez puntos en material escolar». Es evidente que, si bien no dejaba de lado la función de entretenimiento (en sus orígenes tenía por consigna «la revista de los niños»), sus contenidos se diseñan como apéndices del material educativo propiamente dicho. Esto se demuestra claramente en la organización de sus cuatro secciones principales –Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Matemáticas– que corresponden a las áreas en las que se dividen los contenidos curriculares.⁷ La gama de ofertas de la revista es variada, en ella encontramos tanto contenidos vinculados a las mencionadas áreas curriculares así como también historietas, juegos, cuentos, actividades manuales, secciones de actualidad, recetas de cocina y explicaciones para fabricar artefactos de juguete además de, por supuesto, publicidades.

A continuación se transcribirán una serie de frases publicadas en 1969 en ocasión del cincuenta aniversario de la revista, entre las que se incluyen palabras de su fundador. Según la propia *Billiken*, surgió «como *expresión práctica* de un propósito de *pacificación espiritual* que era preciso *inculcar* en la *mente* de los niños nacidos en la época de *gravísima perturbación moral* de la [primera] posguerra y para reafirmar los derechos de la infancia a tener una publicación exclusiva y no sólo un rincón en los periódicos. Se quiso brindar a la niñez todo lo que ella *necesitaba* para su *formación integral*, para el desarrollo de las *facultades intelectuales y morales*

[...] *Billiken* se ha ido renovando constantemente para estar de acuerdo con las necesidades y gustos de los niños, a los que ha dado siempre lo más moderno y lo más adecuado [...] Yo quise que *Billiken* fuese bueno para ustedes, para vuestros padres y maestros, bueno ante Dios. Si más no se hizo es porque no se pudo. Vuestra felicidad fue siempre en esta revista lo primordial. Nunca ella fue manchada por un propósito mezquino, nunca se dio cabida a algo que os pudiera dañar. Se hace *Billiken* como para los propios hijos, más con el corazón que con las manos» (1969, N° 2599).

Billiken no duda en afirmar que tiene un objetivo de «re-moralización» y pacificación. Habla de la formación imprescindible en los niños, de lo que sería adecuado para ellos y de sus necesidades como si fueran esenciales. *Billiken* quiere ser una revista «buena» para niños, para grandes, para profesores y para Dios. Y pensó entonces Vigil que el mejor modo de ser bueno a los ojos de Dios sería pereciéndosele, adoptando un discurso que representaría la bondad y pureza total y absoluta. «Si más no se hizo es porque no se pudo»,

⁷ Este hecho no será casual ya que, según afirma Tedesco (1986), se volvió a promover la «materia» como eje central de la organización curricular en oposición a las tendencias interdisciplinarias.

limitación «natural» que niega que algo no se haya hecho, más que por no poder por no querer.

Pero esto no es todo, explícitamente dice Constancio C. Vigil, en la edición por sus «Bodas de Oro», que «Todo cuanto publica *Billiken* está cuidadosamente *seleccionado desde el punto de vista moral y religioso*, y el hecho de que aparezca en esta revista es la mejor garantía de que *nada hay en ello que pueda perjudicar a la niñez*, tan ávida de emociones y, por lo mismo, *propensa a lecturas altamente perjudiciales*» (1969, Nº 2599).⁸ El hecho de que la selección y presentación de los hechos desde una óptica específica sea propio de todo medio es evidenciado y dejado bien en claro. ¿Cómo darse cuenta de si algo es «bueno para los chicos»? Es fácil: si aparece en *Billiken* lo es. Su criterio moral y religioso garantizaría que los pequeños no se expusieran a «lo que los perjudique». Los lectores a quienes habla *Billiken* «no poseen ninguna capacidad para distinguir lo que les conviene de lo que los puede dañar», por eso ella se encarga de discriminarlo.

3. Historia, inocencia y memoria

La visión que *Billiken* tiene de la historia se pone en evidencia en una cronología que llevaba por título «Hechos importantes del país desde que nació *Billiken*» (1977, Nº 3000), aparecida en la edición especial de la revista en ocasión de su quincuagésimo octavo aniversario. Si bien la misma abarca desde 1919 a 1977 a continuación se mencionarán los únicos «hechos importantes» que destaca de los años 1976 y 1977. Del primero dice que el 4 de septiembre se celebró el centenario del nacimiento de Constancio C. Vigil, que la nave espacial automática estadounidense Viking I llegó a Marte, y que se inició la explotación del yacimiento uranífero argentino de San Rafael, en la provincia de Mendoza. Y de 1977, que se encontraron peces muertos en la costa sobre el Río de la Plata en el municipio bonaerense de San Isidro, que murió el artista plástico Quinquela Martín, que comienza a operar la plataforma submarina General Mosconi para extraer petróleo, que se comenzó a construir un nuevo edificio para la Biblioteca Nacional

⁸ Se advierte claramente el modo en que las palabras de Constancio C. Vigil apelan a criterios paternalistas. El paternalismo, -según citan Kaufmann y Doval (1995) del Diccionario de Ciencias de la Educación publicado por Santillana en 1993- es un «estilo de dirección autoritario con el que se pretende facilitar el bienestar del otro, imponiéndole las conductas que se estiman adecuadas y obstruyendo su progreso de autonomía». Asimismo, son evidentes los puntos de contacto entre las palabras de Vigil y los criterios personalistas moralizadores a los que se ha aludido más arriba.

y, finalmente, que *Billiken* ya es –ese año– la revista de tres generaciones de argentinos. Fin de la reseña, por si los niños o sus padres y maestros lo desconocían o habían olvidado *Billiken* les recordó qué cosas importantes sucedieron en esos años de historia argentina.

En esa cronología encontramos un silencio nodal de la publicación sobre los años 1976 y 1977. La criminal alteración de la legalidad constitucional no existió, la dictadura no existe. Como bien dice Héctor Schmucler (1997), «la memoria está construida por cosas que se recuerdan, pero necesariamente también está construida por cosas que se olvidan [...] Toda memoria está construida por olvidos, pero saber qué olvidar –y aquí interviene la ética– es saber qué recordar» (p.198). Y en el caso de *Billiken* a la dictadura no la niega, directamente «hace como que» la ignora. Pero sabemos que la revista no sólo no la desconoce sino que, de algún modo, contribuye a afianzar sus ideales, por eso podemos afirmar que allí opera una omisión no casual⁹. Y dicha lógica se repite en varias de sus notas.

En *Billiken* encontramos una suerte de visita guiada por la historia del país conducida por la propia revista. Y como en tales visitas, se la toma porque «no se sabe» pero «se quiere saber». Pero si no se sabe no hay cómo contrastar lo recibido, no se puede cuestionar lo que se cuenta y queda sólo la posibilidad de creer. Es de este modo que la historia es presentada a los lectores de *Billiken*. Visita de museo, orientada y dirigida, selectiva, silenciosa y «verdadera».

Cabe destacar que la revista, más allá de las omisiones señaladas, tiene un tratamiento particular de la Historia argentina. Siempre son recordados próceres y batallas del siglo XIX. Pero en este punto el mecanismo es curioso. Artículos que la revista encuadra dentro de la clasificación «actualidad» casi siempre tratan sobre temas vinculados a la ciencia y a la técnica. De este modo, las humanidades y las ciencias sociales están borradas o no tienen mucha cabida bajo ese título. Esto se advierte claramente cuando si bien la revista tiene una sección de ciencias sociales los temas que en ella se abordan mayoritariamente corresponden a la geografía (mapas, los puntos cardinales, regiones geográficas argentinas, etcétera) y poco o nada a la

⁹ Puede decirse que además de ignorarla pretende que la sociedad toda evite su mención. Uno de los recuadros de la sección «Zoom de noticias», en el que se aludía al tema de la contaminación auditiva lleva por título «El silencio es salud» (1976, N° 2958), exactamente la misma consigna que los dictadores impusieron instalándola inclusive en el popular obelisco porteño, y que, como se sabe, buscaba dejar claro un mensaje que iba mucho más allá de una campaña contra los excesivos ruidos urbanos.

historia¹⁰ y la decena de tópicos que abarcan aquellas. Asimismo, también encontramos que en dicha sección gran cantidad del material publicado dista mucho de poder calificarse como perteneciente a las ciencias sociales. Para ejemplificar: se han encontrado notas sobre el pararrayos, sobre cómo funciona un casete, qué es el acero, qué es el arco iris, cómo funciona una muñeca que habla, etcétera.

En este punto podría establecerse un paralelismo con el mecanismo que Henry Giroux (1996) señala respecto del «mundo de Disney». En éste – afirma – la inocencia «se convierte en el vehículo ideológico a través del cual la historia se escribe de nuevo y además se purga de su lado oscuro» (p.55). No es que se la ignore, por el contrario, se la tiene especialmente en cuenta pero para reinventarla. Algo similar cabría afirmar respecto del tratamiento que de ella aparece en *Billiken*. La revista de Vigil también promete que va a contarla, pero, como se sabe, a la historia se accede desde la coyuntura presente y es desde ésta que se la interpreta. No hay otro modo lógicamente posible. Y desde el presente en que la revista en cuestión se sitúa, la historia está purificada.

Ese tratamiento podría vincularse con lo señalado por Tedesco (1986) respecto de las políticas educativas llevadas a cabo por el Estado durante la última dictadura militar. El autor menciona que el resultado de tales políticas «puede medirse mejor por lo que se impidió aprender en las escuelas que por lo efectivamente internalizado en los alumnos» (p.14). Sus objetivos principales eran el disciplinamiento de la sociedad, y restaurar el orden y la autoridad. Es por ello que «se elimina cualquier presencia social en la determinación del currículum» (p.30) en otras palabras, la práctica pedagógica se desvincula del contexto social. Dicha supresión es la que se advierte en las páginas de la publicación, las que en ningún momento tocan las problemáticas más polémicas ni las verdaderamente actuales en términos sociales. Sí incluyen temáticas como el barrio o la familia pero nunca una nota dedicada, por ejemplo, a la pobreza o la desigualdad social¹¹.

En síntesis, en los momentos en que se representa lo «actual» mayoritariamente alude a la ciencia y la técnica. Y cuando la revista dice que

¹⁰ Geografía e Historia eran las materias que en el ciclo escolar primario englobaban las «Ciencias Sociales» durante el período observado.

¹¹ En el índice de uno de los números figuraba la siguiente frase «Las relaciones de igualdad y desigualdad. De menor a mayor y de mayor a menor» (1977, Nº 2986). Pero al interior de la revista se encontraba en la sección de matemáticas una serie de dibujos ordenados por su tamaño.

trata sobre las ciencias sociales se observan algunos desplazamientos. En primer lugar, da prioridad a los contenidos que corresponden a Geografía. En segundo, las pocas veces que alude a la historia argentina ésta es casi siempre de los siglos XVIII y XIX. En tercer lugar, hasta se incluyen bajo el título de Ciencias Sociales notas que directamente corresponden a las ciencias naturales, dando lugar a una indiferenciación entre ambas. Y en este punto el problema no es que se esté a favor de las divisiones estancas entre las áreas sino que *Billiken* incurra, queriéndolo o no, en una negación de las ciencias sociales dejando que se conserve el nombre de la sección pero incluyendo en ella contenidos propios de las ciencias naturales, o ni siquiera de ellas.

4. A sus órdenes

Que sea constante en *Billiken* la omisión de la dictadura inaugurada en 1976 no implica que las Fuerzas Armadas no aparezcan representadas. En primer lugar se puede decir que –más allá de sus «funciones específicas»– se las muestra como instituciones preocupadas por la difusión cultural. Para ilustrar al respecto sirve una nota publicada en la que el Ejército aparece patrocinando un concurso para premiar a «los mejores alumnos de séptimo grado». Allí se dice que «el comandante en Jefe del Ejército, el Teniente General Jorge Rafael Videla, dispuso otorgar a los egresados de las escuelas primarias:

un premio a aquellos alumnos que se hayan distinguido por su aplicación, compañerismo y conducta ejemplar». El premio consistía en un viaje y «recorrida por los lugares de tipo histórico, científico, cultural, tecnológico y turístico más interesantes de la región» (1977, Nº 2994).

Del concurso se desprenden tres cuestiones importantes. La primera, que el aspirante a «mejor alumno» debía cumplir con las condiciones exigidas en relación a sus rasgos personales de disciplina y obediencia. También que para las visitas priman los lugares importantes principalmente desde el punto de vista técnico-ingenieril. Y en tercer lugar puede decirse que este tipo de concursos, retomando a Tomás Abraham (1995), formaba parte de una estrategia de «humanización» que adoptaron varios medios de comunicación. Existió toda una actitud tendiente a hacer de los afectos un arma política mostrándose a los personajes del «Proceso» en «su calidad» humana, en una destacada condición de «seres tiernos» que ocultaba

la detentación del poder político. Los ejemplos de *Billiken* se enmarcan en una estrategia más general destinada a mostrar a los militares como «buenas gentes» que no tuvieron otra opción que tomar el poder por las armas –situación en la que a los escalafones más bajos no les quedó otra alternativa más que obedecer–, que una vez que hubieran restaurado los valores «occidentales y cristianos» desbaratados por la «subversión marxista» volverían a sus funciones originales, que más allá de los rumores ellos defendían los Derechos Humanos y que, por sobre todas las cosas, sólo querían una Argentina «saludable».

Tal es así que, para el «Día del Ejército», se dice que éste «recorrió un largo camino a través de la historia como *defensor de la soberanía de nuestro país*». Asimismo, se lo describe como «*una institución que realiza obras en beneficio de la comunidad [... y] también participa colaborando en múltiples campos, como la investigación y la educación*» (1977, Nº 2993). Es decir, las Fuerzas Armadas son presentadas por su función en la defensa de la Nación, pero también por su labor en campos que usualmente no le son específicos, como el educativo.

Por otra parte, se encuentra que en julio de 1976, a cuatro meses de la instauración dictatorial, la revista publica una historieta denominada «Operación 90» (1976, Nº 2949), la que refiere a la expedición al Polo sur realizada por el coronel Ricardo Leal el 26 de octubre de 1965. Pero más allá de que se haga alusión a un hecho realmente ocurrido lo que interesa destacar es el tono y las características con que los hombres del Ejército son presentados. Es muy ilustrativa –todo un *exemplum*–, dado que empieza cuando, frente a un desfile militar, un padre le relata a su hijo quiénes son los hombres que desfilan y por qué lo hacen.

A partir de esa escena se hacen claramente presentes componentes nacionalistas y militaristas. El padre explica acerca de los uniformados que desfilan y respecto de los vehículos que montan, especiales para desplazarse por la nieve. Entonces el hijo pregunta por qué necesitan andar por la nieve, a lo que el padre responde: «porque *nuestro ejército*, hijo, *custodia la patria hasta en sus confines*. Allá donde nadie se atreve a ir. Allá donde los *peligros* son muchos. Allá donde sólo hay *soledad*. Donde se necesita ser *muy hombre* y tener un *profundo amor por la patria* para ir». Y sigue: «estos son los hombres que *afianzaron nuestra soberanía en el último rincón de la república*».

Luego el niño pregunta por qué la gente los aplaude tanto, y entonces, con las palabras del padre a modo de narración de fondo la historieta

comienza a desarrollar la «Operación». Los cuadros muestran que se inicia una nevada muy intensa y uno de los oficiales del grupo se queja de ello, pero otro le responde: «tranquilo *moreno*, en estos casos, la *sangre fría es lo que nos salvará*». Luego de sortear el peligro de una grieta «que se puede tragar toda la expedición en un santiamén» siguen avanzando, ya que «*los hombres de la patria no dudan en el logro del objetivo final*». Se desata ya una terrible tormenta, «pero *nada detiene a esos hombres*, siguen hacia la meta. Rompen la soledad comunicándose periódicamente con la comunidad argentina por radio [...], *siguen adelante sin pensar en el riesgo de sus vidas, en cumplimiento a las órdenes recibidas, siempre adelante*» (sic). Cobijados por sus equipos, mientras toman mate, los expedicionarios de «Operación 90» relatan los momentos cuando extrañan a sus hijos pero no quieren desilusionarlos, y aunque tienen frente a sí muchos obstáculos «*las voluntades no ceden*».

Finalmente llegan a destino, «habían *triunfado*». Se muestra que los hombres bajo el mando del coronel cantan el *himno* e izan la *bandera* agradeciendo la ayuda de la «*Divina Providencia*». En ese momento «las lágrimas se congelaron en las mejillas. Esas *lágrimas de hombre*, lágrimas de alegría, *viriles*, por la misión cumplida». Por eso —concluye el padre— «*nuestra obligación de recordarlos*, aunque ellos no se sientan héroes. ¿Entendés ahora?». —«Sí papá. ¿Sabés?...quisiera llegar hasta él y decirle...¡gracias!»—. La historieta termina con la siguiente frase: «Sí, Coronel Leal. ¡Gracias! La Patria toda es la que se lo dice» (1976, Nº 2949).

Si bien no son numerosas en la revista las referencias a las Fuerzas Armadas, las veces que éstas aparecen están teñidas de la descripta tonalidad. Las que sí aparecen constantemente son las alusiones a la necesidad del resguardo de la tradición y la soberanía nacional. Por ejemplo se transcribe en una de sus páginas la letra de la Marcha de las Malvinas (1978, Nº 3070), así como notas tituladas «Nuestras Malvinas» (1978, Nº 3061) o «Nuestro país termina en la Antártida argentina» (1978, Nº 3064). También frases como «la integración de todos los argentinos es una condición imprescindible para mantener nuestra soberanía, es decir, para no perder territorio» (1978, Nº 3070), evidenciando alarma por «la influencia brasileña sobre nuestros compatriotas» en la provincia de Misiones.

Y hay más ejemplos: en la edición del 20 de marzo de ese mismo año, en un artículo sobre «El canal de Beagle», se explica que «Chile se adjudicó una vasta extensión marítima que llega hasta el océano Atlántico y que *indiscutiblemente* corresponde a la Argentina» (1978, Nº 3036). Alusiva

al día de la Fuerza Aérea que se conmemora cada 10 de agosto, una nota publicada el día ocho de ese mes de 1977 recuerda que desde su creación «la institución comenzó a formar oficiales aviadores capaces de cumplir las difíciles tareas que se necesitaban. Hoy, la Fuerza Aérea Argentina sigue realizando esa misión y colabora en las tareas militares y *civiles cuando el país necesita su apoyo y su trabajo*» (1978, Nº 3004).

El modo como la revista realiza la difusión de los objetivos y funciones de las instituciones militares guarda total fidelidad con la imagen que éstas querían dar de sí mismas. Las Fuerzas Armadas no descuidaron su imagen pública. Apelaron para ello a varias estrategias publicitarias y uso de los medios de comunicación de masas, como ya se describió. Los objetivos del «Proceso de Reorganización Nacional» no se propagaban sólo a través de las emisiones de radio y televisión en cadena nacional, sino que adoptaban formas mucho más sutiles para circular. En la historieta aludida y en las demás notas se advierten claramente las referencias a la autoridad, el orden, la pureza, la soberanía, la importancia de la familia, los componentes modernistas, nacionalistas y militaristas (caracterizados a partir del coraje y la valentía) así como el tinte religioso. Como afirma Tomás Abraham (1995), «la pureza y la eternidad del ser nacional y la ideología familiarista son la base metafísica del terrorismo de Estado» (p.12), pero no alcanzaría con la represión para afianzar dichos ideales.

5. El espacio: circulación pública y protección privada

Respecto del espacio se indagó en las formas de construcción que realiza la revista de los espacios público y privado, en las relaciones que plantea entre ellos y la carga valorativa con que aparecen descriptos a partir de las representaciones de las casas, la escuela, el barrio, etcétera. En principio se observa que en la revista el espacio es concebido como un sistema de magnitudes, como mera distancia, despojado al igual que el tiempo de toda cualidad vinculada a la experiencia subjetiva.

Se observa que las representaciones del espacio urbano, están conectadas con una pretensión de «gigantismo», que se evidencia tanto respecto de la gran ciudad en general, como también en el modo de describir sus construcciones. La ingeniería moderna desempeña una gran función en ello. Igualmente *Billiken* representa la «grandeza» ingenieril. Las «mega» construcciones, más allá de su función económica e instrumental, eran utilizadas como ejemplos para una retórica tendiente a generar o afianzar

ideales nacionalistas que se combinaban con la pretensión de dominio de la naturaleza y con cierto aire triunfalista que se hará especialmente evidente durante el Mundial de Fútbol de 1978¹².

Asimismo se encuentran en *Billiken* representaciones del espacio urbano en sus ámbitos más específicos. Si bien no abunda la representación de las viviendas, cuando aparecen siempre son muy amplias, ordenadas y equipadas con artefactos –para ese entonces– de alta calificación tecnológica: los receptores de televisión. En la revista, «casa» alude al ámbito del confort de la familia (al refugio idealizado y símbolo de la estabilidad de las cosas). Salvo en las contadas oportunidades que se muestran otros ambientes, como los dormitorios, el que más se representa es el cuarto de estar o *living*. La casa es el lugar donde la familia «ayuda y enseña a crecer» a los niños (1977, Nº 2983). Se la asocia por una parte con la protección de la familia hacia ellos, para quienes aquella siempre quiere buenas cosas y, por otra, con la protección que el hogar brinda al conjunto de la familia. Así, la familia es sujeto y objeto de esa protección. Como diría John Berger (1991), *Billiken* muestra una imagen de ciudadano viviendo «en un limbo bien atendido» (p.70).

La ciudad y el barrio, a su vez, aparecen asociados con la idea de movimiento y de orden, que a su vez se conectan con la idea de circulación, la que tanto es promovida como defendida. Cuando *Billiken* muestra al espacio público en general lo hace como lugar de circulación, de tránsito, y no como ámbito de reunión de las personas. En las representaciones de los cruces de calles todas «funcionan a la perfección», los chicos se mueven por las líneas blancas, siempre aparece un policía cuidando la seguridad de peatones y conductores. Cuando un dibujo expone una visión panorámica de varias manzanas se destaca la escuela con una gran bandera argentina flameando. Otras veces es de una plaza, y frente a ella se destacan la escuela y una iglesia con campanario y cruz. En ocasiones se particulariza un sector o una manzana y aparecen comercios, el hospital, un banco. No se han encontrado referencias a ruidos de bocinas o cláxones y nunca se mostró nada que remitiera a atascamientos o accidentes de tránsito. Este tipo de tratamiento del espacio se acompaña con cierta reiteración de notas vinculadas con la

¹² En una de las publicidades que surgen con motivo del Mundial de Fútbol figura: «Argentina 78. Para Ganadores. Porque lo que puede ganar Argentina va mucho más allá del ámbito deportivo» (1978, Nº 3034). Este cariz triunfal acompañará notas sobre la televisión a color, el merchandising temático aparecido en esos meses, las notas sobre los ídolos futbolísticos, etcétera.

educación vial, en las que se enseña a cuidarse en las calles y el modo de cruzarlas correctamente, ya que es «peligroso».

La escuela es el «segundo hogar», donde los niños son esperados por las «segundas madres». Una nota dice: «Te la presento: ésta es mi escuela» (1978, Nº 3036), y se muestra la disposición de sus instalaciones: las aulas, el salón de música, la biblioteca y el patio con un mástil en el centro. La directora, la vicedirectora y la maestra son las mujeres de la institución. El único varón al que se menciona es el portero. En la nota se genera un efecto de visibilidad total ya que, como en el dibujo la escuela está mostrada desde arriba y no hay techos, se puede ver –siguiendo una lógica panóptica– todo lo que pasa en cada lugar: qué está haciendo cada quien.

Las pocas veces que la revista, en el período analizado, muestra el espacio público como lugar de confluencia de las personas estos espacios y momentos están despolitizados. Un ejemplo que lo ilustra y que aparece reiteradamente es la plaza: el lugar más «lindo y alegre del barrio» (1977, Nº 2986). Los niños se reúnen en la plaza para jugar y divertirse entre sí, pero no aparecen espacios de reunión para «los grandes». Sí aparecen adultos en un mismo sitio cuando se trata, por ejemplo, de un supermercado: ámbito con fines instrumentales de intercambio de bienes y no un espacio donde la reunión sea un fin en sí misma. De más está decir que el espacio público no es expuesto como lugar posible de reclamos o protestas sociales. El espacio público no está tocado por la política¹³, no es un espacio de roces ni de conflictos. Mientras cada uno «cumpla su función» –sean adultos o niños–, no hay razón para que emerjan problemas. Es un espacio donde se encuentran iguales.

Podría pensarse entonces, como afirma Marshall Berman (2000), que «los espacios urbanos han sido sistemáticamente diseñados y organizados para asegurar que las colisiones y enfrentamientos no tengan lugar en ellos» (p. 165). El espacio público, en *Billiken*, es aquel donde las personas se trasladan, pero no donde permanecen. Si por definición el espacio público es de todos, para la revista no es de nadie.

Explica bien Richard Sennet (1978) que la circulación resulta dominante en las urbanizaciones preponderantemente sometidas a las necesidades del tránsito y del movimiento rápido de las personas, generando ciudades llenas de espacios neutros. Así, la vida pública se vuelve, en sus palabras, «una cuestión de obligación formal» (p.11). El espacio público se ha quedado sin

¹³ Cuando aquí se habla de política no se la piensa en términos partidarios, sino que alude a la dimensión en donde tienen lugar los conflictos entre relaciones de fuerza y poder diferenciales.

la vitalidad de un hacer común, vacío paralelo al repliegue y privatización de la cotidianidad. Lo ejemplifica la manera como la publicación comparte y promueve la lógica de lo público-apolítico y lo privado-confortable. Oscar Oszlak (1984) sostiene que, a partir de la instalación del «Proceso de Reorganización Nacional», se establecieron orientaciones para la desarticulación de lo público que supusieron políticas tendientes a la «despolitización de los ciudadanos y a la supresión de sus mecanismos de articulación de intereses y representación política. El individuo fue proclamado la unidad social por excelencia. La búsqueda de su felicidad y bienestar, la satisfacción de su propio interés individual, fue exaltada como el único medio conducente al bienestar general» (p. 36). Esta atomización, desde luego, buscó desactivar cualquier posible lógica de acción común y colectiva en la coyuntura, y es visible en el modo como *Billiken* trata el espacio.

6. Tanto tienes tanto vales

Una óptica crematística atraviesa a toda la publicación. Se ha dicho ya que ésta tiene cuatro secciones principales en las que esquemáticamente divide su contenido, y que están en correspondencia con las materias de la enseñanza primaria o básica. Sin embargo, abundan notas y textos breves que no tienen relación inclusiva con ningunas de aquellas a las que no se les debe restar atención.

Se encuentran ejemplos donde se hace alusión al respeto por la propiedad privada. En una carta dirigida a los padres de los lectores –abierta, pública, inserta en el cuerpo de la revista– advierte: «tolera que no respete [su hijo] la *propiedad ajena* y le faltará tranquilidad para gozar de la suya» (1977, Nº 2999). En un espacio de su sección de Ciencias Sociales *Billiken* trata sobre «Los *documentos comerciales*», dice que son «papeles y más papeles, para sacar dinero, para recibir dinero, para pagar al proveedor, y para muchas cosas más. Porque estos papeles son documentos que de una u otra forma nos sirven como testimonio o *prueba escrita de lo que adeudamos o nos deben*» (1978, Nº 3068).

Esos mensajes respecto del dinero –como en el ejemplo dado con la carta sobre el respeto por la propiedad– no están dirigidos solamente a los niños. Un texto publicitario de la entonces Dirección General Impositiva dice: «Lo mismo que los chicos, las personas mayores tienen *deberes* que cumplir antes de la diversión. Las personas mayores tienen deberes con sus vecinos,

con la ciudad y con el país en el que viven. Uno de esos deberes es *pagar los impuestos*. Cuando esta noche converses con papá sobre las cosas del día, contale cómo te fue en la escuela y cuánto estudiaste antes de salir a jugar con tus amigos. *Y contale qué leíste en este aviso. Y pregúntale qué opina»* (1978, Nº 3062). De esta forma se interpela al hijo para que interrogue a su padre sobre el cumplimiento de sus obligaciones. Se le indica a los niños que actúen como inquisidores de la DGI.

También en la sección de Ciencias Sociales se encuentra un ejemplo más que tiene por título *Organizamos nuestros gastos* (1978, Nº 3046). El artículo enseña que «un *presupuesto* nos permite *planificar* nuestros gastos en un período de tiempo determinado. Además nos ayuda a *clasificar* nuestras necesidades de acuerdo con su mayor o menor importancia. Es decir que *vamos aprendiendo a comprender el valor del dinero, y a utilizarlo correctamente*». A continuación dice que «algunos chicos deben administrar ellos mismos su *asignación semanal o mensual*. En cambio, a otros se la organizan sus padres...», y da un ejemplo muy ilustrativo que comienza así: «*Si tenés, por ejemplo, \$ 20.000 para gastar en un mes, y tus gastos fijos son: suscripción mensual de Billiken \$ 2.500, pago de la Cooperadora \$ 500, viajes hasta el colegio \$ 2.000, [...]*». Explica luego el texto qué operaciones matemáticas hay que hacer para saber cuánto se puede gastar por día, pero lo esencial que observamos no es sólo eso sino también el modo de plantear la jerarquía entre lo que supuestamente se consideran las necesidades más importantes. No casualmente encontramos a *Billiken* en la cabeza de la lista. Y otra cuestión más llamativa todavía es que se parte de la base de que mensual o semanalmente todos los niños reciben una cuota de dinero, no apareciendo ninguna mención sobre quienes no.

George Simmel (1986) sostiene que «el espíritu moderno se ha convertido cada vez más en un espíritu calculador. Al ideal de la ciencia natural de transformar el mundo en un ejemplo aritmético, de fijar cada una de sus partes en fórmulas matemáticas, corresponde la exactitud calculante a la que la economía monetaria ha llevado la vida práctica» (p.158). Así como resultan evidentes en *Billiken* la mirada monetarista y el afán de lucro, la intención de acostumbrar a esa óptica no sólo está presente en las alusiones directas al dinero sino también en desarrollos temáticos que aparentemente podrían no tener nada que ver con él. Otra cuestión vinculada con la preeminencia dada a la cuantificación es el tema de la competencia entre los niños, que no sólo no se analiza críticamente sino que aparece como «algo de todos los días». Puede decirse que desde sus páginas se acompaña y promueve la ideología

de un modo de producción que, «al oponerse tanto a la esterilidad como al gasto, coherentemente con la razón propia del *cálculo*, [...] no ha conseguido más que desarrollar la mezquindad universal» (Bataille, 1987, p.79).

Sin embargo, fue excepcional encontrar la nota sobre «Las cosas que *no* se pueden comprar» (1997, N° 2976), entre las que se mencionan «un amigo de verdad, un hermano, los documentos de identidad, el gol de chilena cuando íbamos uno a uno, la máquina que imprime el dinero, la facultad de hacerse invisible, un secreto bien guardado, la garantía de no tener pesadillas, un terreno que pertenece a Parques Nacionales, una conciencia tranquila, la imaginación, el amor, la vida, y tampoco se puede comprar lo que el otro de ninguna manera quiere vender». La lista encierra no pocas ironías.

7. ¡Qué otro tan distinto!

En cuanto a la representación misma de los niños lo primero que salta a la vista es que está fuertemente estereotipada en cuanto al color de piel (blanca) y la apariencia exterior (pulcra). No está de más poner énfasis en que se los muestra bien vestidos y alimentados y sonrientes. Así, estos rasgos se constituyen en el «deber ser» de los niños en absoluta consonancia con las políticas del momento –educativas y no solamente– que, entre otros, tenían como objetivos prioritarios la reglamentación y control de la exterioridad. Por ejemplo, en los referentes empíricos que se observan en las revistas los adultos que aparecen comparten el estereotipo. Los varones, indefectiblemente de pelo corto, en ocasiones llevan bigote pero nunca barba. Las mujeres siempre aparecen sonrientes, vestidas castamente. No hay abuelos representados (y aparecen escasamente mencionados en las notas sobre árboles genealógicos), y una franja generacional está ausente en la revista: los adolescentes y jóvenes. No hay referencias a hermanos, primos o amigos mayores y a sus actividades, si trabajan, si estudian en una universidad o escuela secundaria. ¿Cómo se explica que ni las mismas palabras figuren en la revista? ¿Cabría conectar esta omisión con el hecho de que los adolescentes y jóvenes en aquel momento tenían un grado importante de politización y militancia, o por lo menos recientemente lo habían tenido y que, como todo lo que se asociara con lo político estaba suprimido en *Billiken*, ellos no tenían lugar? ¿Podría tener que ver con que muchos de los detenidos-desaparecidos pertenecían a ese segmento etéreo?

Durante la dictadura se exacerbó la obsesión «higienista» de nuestra sociedad –perseverantemente promovida por el sistema educativo desde

sus orígenes—, y en *Billiken* la encontramos en las representaciones de niños y de adultos en las que lucen prolijamente pulcros. Esto se observa en la repetición de frases del tipo, «y preparó la ropa limpia que se pondría después del baño» (1977, Nº 2995). Podría pensarse entonces que la revista reforzaba esos ideales de limpieza al no presentar en sus páginas ningún cuerpo que desentonara con la norma idealizada. La salubridad (corporal y social) era un tema de preocupación común para los jefes militares y para los redactores de *Billiken*, quienes no escatimaron páginas para la inclusión de información sobre vacunas, antídotos, etcétera. Pero el higienismo es tratado de un modo singular, dado que se alude a él a través de metáforas bélicas (de uso permanente en la publicación). Para citar dos ejemplos: uno, «Guerra contra las caries» (1977, Nº 3020); otro, «Disparen contra la gripe», porque hay que «combatirla» (1976, Nº 2943).

En este punto se encuentra otra conexión entre el tratamiento que a los temas da *Billiken* y la propia retórica de los jerarcas y voceros dictatoriales, que también recurrían a la fusión de las metáforas bélicas con las biológicas. La lógica que frente a las enfermedades e infecciones indicaba que había que «librar una batalla» es la misma que planteaba la necesidad de «extirpar» los elementos anómalos del «cuerpo social». Siguiendo los principios organicistas y funcionalistas, *Billiken* entiende que «un grupo humano es un conjunto de personas que se reúnen con un fin. El fin puede ser trabajar, estudiar, jugar o simplemente estar juntos. Cada uno de los miembros de un grupo tiene una función y todos son importantes» (1977, Nº 2992). Esta concepción de los grupos humanos, combinada con las metáforas bélicas y biológicas, consecuentemente podía suscitar el razonamiento de que si un miembro de un grupo no «cumple su función» correctamente, o está «enfermo», hay que «extirparlo» (teniendo durante la dictadura esta «operación» las formas más diversas y cruentas).

Volviendo al tema de los estereotipos físicos —que son evidentes en *Billiken*— vemos que Tedesco (1986) alude al control de la apariencia externa, y de los comportamientos visibles (ropa, corte de pelo, etcétera), como la etapa *reactiva* del nuevo orden curricular en el ámbito educativo, control que también se practicaba en otros espacios públicos. El hecho de que en la revista este espacio fuese representado como «de paso», no implicaba que la apariencia no fuese tenida en cuenta. Al contrario, es materia de observación, hecho que se advierte en el fuerte control de la exterioridad. Lo mismo ocurría en la vida cotidiana de la dictadura, cuando, como afirma Guillermo O'Donnell (en Oszlak, 1984, p.16), existía un uniforme civil compuesto por

pelo corto, saco, corbata, y colores apagados. En oposición al estereotipo *hippie* o guerrillero, de apariencia, hábitos y lenguaje «libertinos».

Al respecto, Sennet (1997) plantea que «cuando una sociedad u orden político habla de manera genérica acerca de «el cuerpo», puede negar las necesidades de los cuerpos que no encajan en el plan maestro», produciendo un lenguaje genérico del cuerpo que reprime por exclusión. En *Billiken* no hay niños tristes, ni pobres, ni sin padres, ni distintos. En los tres años analizados sólo en una nota se alude a la posibilidad de que puedan adherir o practicar diferentes religiones y no hay mención alguna a la discapacidad. En suma, el niño de *Billiken* se muestra como un tipo universal, abstracto y ahistórico. No hay referencias a pertenencias de clase diferentes, pero, no obstante, puede pensarse que en *Billiken*, como sucedía en el ámbito educativo, se tomaba el modelo de niñez de las pautas culturales de los estratos urbanos medios.

La tipificación descripta corresponde al *sí mismo* del niño de *Billiken*. Pero toda identidad es relacional, y así como no hay referencias a un *otro* en términos de estratos sociales, no puede decirse lo mismo respecto de los *otros* «raciales». Basta un ejemplo para dar cuenta del modo en que la revista plantea las relaciones. Una nota en la que se explica que «diferentes razas humanas» tienen un origen común comienza diciendo: «*Vos y yo, de raza blanca, el negrito de cabello crespo y lanoso de raza negra, el japonesito de ojos oblicuos de raza mongólica y todos los grupos humanos que habitan nuestro planeta provenimos de un origen común*»¹⁴ (1977, Nº 2989). Supuestamente la nota presenta a dichos grupos desde la similitud y simetría, sin embargo el modo de describir dista mucho de denotar un mismo trato. Desde el «*Vos y yo*» ve y muestra a los *otros* con diminutivos, con los que más allá de pretender demostrar aparente igualdad termina con tono peyorativo calificándolos como seres inferiores e infantiles. Cuando el diminutivo se utiliza para describir la alteridad, y el *otro* es como si fuera pequeño, se está legitimando, nuevamente, que un «otro superior» lo guíe en su andar, ya que «solo no podría».

8. La niña sale de compras, de compras sale la niña

Para las niñas hay una sección especial: «Chicas». Sus contenidos refieren a dos temáticas. En primer lugar se incluyen recetas de cocina, en segundo,

¹⁴ Las fotografías que ilustran la nota son significativas, dado que hay una con muchos niños negros y otra con muchos niños japoneses, pero la que identifica a los blancos es la de *un solo* niño, de cabellos rubios y enormes ojos verdes.

se enseña a realizar tareas de corte y confección de vestidos. Es lo único que se encontró, una muestra tajante de cuál debe ser la dedicación de una niña: prepararse para el trabajo en el hogar (relegándola a permanecer en el ámbito de lo privado). Asimismo, se induce que las tareas que están reservadas como propias de las niñas son las mismas a las que debe dedicarse «la mujer» en general, ya que de modo explícito se dice a la niña que aprenderlas es «para ser como tu mamá» (1977, Nº 2975).

Esta caracterización está relacionada con el tipo de formación profesional, o su carencia, a partir de la cual *Billiken* representa a los diferentes géneros. Así vemos que el varón aparece identificado con detectives, científicos, comerciantes, profesionales, bomberos, soldados, inventores e ingenieros. Mientras que la mujer, a lo sumo, es maestra, o está confinada al ámbito hogareño como ama de casa. Su máxima aventura será la «expedición» al supermercado acompañada por su hija. Cabe citar un fragmento de un cuento en verso que dice: «La niña sale de compras, de compras sale la niña, porque ella sale de compras se pone más lindo el día» (1977, Nº 2993). También, en una nota titulada «De qué trabajan los grandes», los actores de oficios que se dan –con lacónica referencia al género– son el bombero, el médico, la modista, la maestra, el zapatero y los astronautas (1977, Nº 2988). En una nota sobre «matemáticas» hay un ejercicio denominado «La medida de las cosas» (1977, Nº 3020). Más allá de que se vislumbra una lógica cuantificadora lo que más llama la atención es que los niños varones miden su habitación según la cantidad de pasos que en ella pueden dar, y las niñas miden la cocina con cucharas y tenedores. Simultáneamente se observa en la revista que la mujer es mostrada como una persona «tonta» e ingenua, que sólo se preocuparía en la vida por cuidar hijos y realizar las tareas de la casa. Los cuerpos de los niños, de este modo, serán habituados a tareas diferenciadas en función del género.

En las notas que se refieren a las tareas del hogar, o a los supermercados y las ferias, siempre sugieren conductas a las chicas con frases como «acompañá a tu mamá a hacer las compras» (1978, Nº 3045), y en las imágenes hay madres e hijas recorriendo comercios o arrastrando «changuitos»¹⁵ pero no aparece ningún varón –ni grande ni chico– realizando esas actividades. Los que aparecen en la escena son únicamente los despachantes de las mercancías.

¹⁵ En Argentina carretilla de mano, de dos ruedas, para cargar bultos. Su nombre se originó como marca aproximadamente en la década de 1940, aludiendo a los muchachos y niños que solían ayudar en esos menesteres.

Siendo que en la revista existe esta sección especialmente dedicada a las niñas es destacable que no hay ninguna que se llame «Chicos», o que diga que es «especial para varones». Si claramente se especifica que una sección es para «ellas» podría pensarse que, por omisión, el resto de la revista está dirigida a los varones. Si bien puede conjeturarse que la generalidad de los contenidos de *Billiken* se emiten sin discriminar el género de sus lectores, sin embargo, los personajes de las historietas son mayoritariamente varones, también en cuanto a los oficios tratan siempre sobre los preponderantemente masculinos y los textos que versan sobre ciencia, técnica o tecnología también parecen estar dedicados a «ellos».

Suponer que la revista tiene por destinatarios principales a los varones se refuerza por la sobreabundancia de publicidad de: autos y camiones en escala, réplicas de armas, muñecos de luchadores, etcétera. No sólo la oferta de mercancías es más variada sino que las veces que estos anuncios comerciales aparecen es mucho mayor en relación con los dirigidos a las niñas, que únicamente promocionan muñecas.

Billiken no niega que lo que se transmite a los niños es diferente en función del género, y que por eso sus conductas serán distintas. Taxativamente explica que «como la educación que reciben los varones y las chicas es bastante diferente en lo que se refiere al *entrenamiento para soportar el dolor físico y psíquico*, es más difícil que los hombres lloren. Sin embargo, no está mal» (1976, N° 2961).

9. Yo Robot

Interesa destacar ahora la manera como la revista se refiere al cuerpo humano. Asunto que tiene una importancia capital ya que se dará cuenta de las constantes analogías que establece entre nuestros cuerpos y los artefactos tecnológicos. *Billiken* no escatima recursos para instalar la metáfora del cuerpo-máquina.

Por ejemplo, aparecen comparaciones entre el cerebro y la computadora así como entre el cuerpo humano y el automóvil. Una nota titula «El ser humano = una *máquina super compacta*». Debajo aparece un recuadro que tiene la distinción de «Primer premio» en su ángulo superior izquierdo, y dice: «*Concurso Mundial de Máquinas y aparatos*» (1977, N° 2988). Más abajo se describe que «cuenta con: computadora; estructura de soporte y protección de las partes más delicadas de la máquina; central de bombeo; sistema de oxigenación; sistema mecánico, comandado por la computadora,

que permite gran variedad de movimientos; central de transmisión y recepción de imágenes en colores, sonidos, olores, sensaciones de tacto y gusto; laboratorio químico completo y sistema para eliminar el material que no sirve.» También la máquina, destaca con letra algo más pequeña, tiene «una revolucionaria característica: sistema de autorreproducción», y también, «por si esto fuera poco: capacidad de reírse, de querer, de llorar, de pensar, de jugar. ¿Adivinaron? *Esta máquina somos nosotros, nuestro cuerpo, el aparato más perfecto y complicado creado hasta la fecha*». Antes, ya había afirmado que «*la computadora es nuestro cerebro*». De lo expuesto se desprende una forma de entender al cuerpo no como una totalidad indisoluble sino como posible de descomponer en partes, de pensarse en términos aislados e independientes, y, por ende, reemplazables.

Por otra parte —y volviendo al caso en cuestión—, la comparación entre el cuerpo y la máquina presupone la división entre el cuerpo y la mente, y la preeminencia dada a la última por sobre el primero. Para citar, son constantes en la revista las alusiones al niño «*genial*», a «*ser el primero de la clase*» o a los «*resultados brillantes*».

El mismo cuerpo, al parecer, funciona como una máquina. Sigue sus criterios de eficiencia y eficacia, de coordinación, de funcionamiento programado. La máquina no pregunta, no acepta contradicciones, y —más allá que algunos lo puedan sostener— no siente. En este caso, al aparecer la analogía como algo dado, no puede menos que suponerse que a quienes escriben la revista la metáfora les resulta feliz, que les convence, que para ellos da cuenta de como son las cosas.

Y así como en la modernidad la circulación se ha vuelto un valor en sí mismo en relación con la ciudad (que se buscaba que funcionara como un cuerpo sano y limpio, donde sujetos y objetos fluyeran sin obstáculos), este valor tocó también a los cuerpos, como señala Sennet (1997), que también debían «funcionar» sin que tuvieran lugar las contingencias.

Podría decirse, en consecuencia, que en su modo de presentar a la técnica *Billiken* cumple la función del «tecnócrata» quien pretende «lograr que los cuerpos sean compatibles con las nuevas tecnologías» (Ferrer, 1996, pp. 20 y 21). Comparar a los seres humanos con las máquinas tendrá amplias consecuencias en términos políticos, ya que un cuerpo-máquina que no cuestione, que se vuelva indolente, que no pueda dirigirse más que adonde le indiquen que vaya, que piense y mire como se lo orientan, que sólo reproduzca, habla de un proyecto de niño, de sujeto, funcional a los proyectos dictatoriales, y no solamente.

10. Orden y transparencia

Restaurar el principio de autoridad fue uno de los objetivos manifiestos de los autores y dirigentes civiles y militares del que llamaron «Proceso de Reorganización Nacional». La revista no escapó a ese designio. Son muchísimos los ejemplos de cómo se buscó justificar las órdenes, provinieran éstas de los padres, de los maestros o de los mayores en general. Pero siempre la autoridad aparece cumpliendo su función «porque quiere lo mejor para los niños». Veamos algunos casos: a propósito de «El día del niño» se dice que «a los mayores no les gusta que los manden. Creen que ellos solos pueden mandar. «Andá a lavarte las orejas», «ordená tu cuarto» [...] En fin, vos sabrás mejor que nosotros todo el repertorio de órdenes. Que en realidad, casi siempre están *pensadas para hacerte un bien. Sí, cuando los grandes te dicen «es por tu bien» son sinceros. Aunque a vos no te interese demasiado ellos están pensando en vos*» (1976, Nº 2951), legitimando así las órdenes que emite una «autoridad» porque siempre ésta buscará el beneficio de sus «subordinados», para este caso los educandos.

También otra nota, ahora «exclusiva para mamá y papá» y cuyo título es «Si quieres malograr a tu hijo» (1977, Nº 2999), explica que si se malcría al niño, si se le da siempre la razón y lo que quiere, si se pone en su lugar lo que desordena, si se reparan sus daños «*sin reconvenirlo [...] se convertirá [al niño] en un hereje y se estimularán [en él] los malos instintos que llevamos dentro*». ¹⁶ Otro ejemplo que demuestra cómo *Billiken* se empeña en preservar el principio de autoridad y jerarquía. En resumen, el respeto hacia la autoridad y sus complementos de obediencia y disciplina serán los valores más promovidos por los dictadores, y también encontramos en *Billiken* inclinación por restaurarlos, preservarlos y reforzarlos.

En primer lugar, puede decirse que un fundamento explícito del discurso de la revista es el orden. «Poniendo orden al desorden», «Cada cosa en su lugar» y «¿Ponemos un poco de orden?» son frases que se encuentran en textos pertenecientes a cualquiera de las secciones. Indistintamente se apela al orden hasta en ejercicios de matemáticas. Si para los mandos militares y sus intelectuales civiles finalmente se habían logrado «pacificar» el país luego del «caos» preexistente, puede decirse que contemporáneamente en

¹⁶ «La supresión ética es el resultado de una metafísica que prescribe los modos y la figura de los personajes que hacen peligrar el Ser, aquellos que atacan nuestra identidad sustancial y nuestra razón de ser como comunidad. El enemigo del ser es el hereje, aquel que fue definido en el Medioevo como el que tiene malos pensamientos, una intimidad satánica», en Abraham (199, p. 13).

Billiken la importancia del mantenimiento del orden también era una idea recurrente.

Pero no sólo deben ordenarse las cosas sino también las mismas conductas de los niños. Recordemos la reiteración de notas sobre educación vial u otras del tipo «Cómo comportarse en el mar» (1977, Nº 2975), la que explica qué puede hacerse en la playa y qué no. Reforzando este efecto también están las notas sobre educación para la salud, en las que se apela a la rigurosidad de los comportamientos higiénicos. Pero la preeminencia dada al orden de las cosas se combina con otra obsesión que a *Billiken* persigue: la búsqueda de visibilidad, de identificación y de localización constante. El caso más obvio lo encontramos en un relato de Ciencias Sociales del 2 de mayo de 1977 titulado «Mi Documento Nacional de Identidad». En éste, un personaje dice: «cuando me enteré que los chicos nacidos a partir del 1º de enero del año 1968 tenían que conseguir su documento les dije a mis padres que yo también lo quería. Claro, dijeron y mamá prometió acompañarme [...] Piensen que todos los chicos de 8 años ¡viva!, tenemos uno igual» (1977, Nº 2990).

Las actividades recreativas «Para los más chicos» y para los algo más crecidos caen insistentemente en el juego de identificar y separar lo diferente, por ejemplo en un conjunto de figuras: se acumulan las similares y se señalan y descartan las que no lo son. También, en otra «Para los más chicos», se propone que recorten figuras de colores y que las coloquen en los recuadros de una página contigua, pero «cuidando los contrastes», «que se vean bien» porque «verde sobre verde se pierde» y «anaranjado con anaranjado no se ve por ningún lado», pero «azul sobre rosa, eso sí es otra cosa» (1978, Nº 3070). Se repite la lógica del adiestramiento de la mirada de los niños pequeños para percibir las diferencias, semejanzas y contrastes.

Observamos también una serie de notas del tipo «Quién es quien en la esquina de tu casa» (1977, Nº 2983), en las que esa lógica se aplica para diferenciar entre sí a los funcionarios y trabajadores que se desempeñan en el barrio. Lo mismo se repite en las representaciones del espacio público, donde los lugares en general tienen un cartel que identifica lo que son: banco, panadería, verdulería, farmacia, etcétera. Se desprende de las páginas de la revista cierta reticencia a la posibilidad de que las cosas queden ocultas, en secreto.

El orden, la localización y la importancia que se da a la identificación de objetos y sujetos diferentes para luego segregarlos aparecen de manera reiterada, como modelos y ejercicios, hasta en los espacios más recónditos

de la revista. Podría parecer extraño o exagerado que se infiera de esto que así, en la *Billiken* de entonces, se manifiesta una vez más la funcionalidad con el ideario de la dictadura. Sin embargo, cuando ciertos valores y principios aparecen de manera tan pertinaz, aún en frases o proposiciones que pueden trivialmente pueden suponerse bienintencionadas, no se puede menos que dudar respecto de su inocencia. Cuando en un determinado contexto histórico el binomio desorden-orden está equiparado con un «antes y un después», y cuando con cada término se busca identificar a situaciones o actores sociales definidos –desorden con el conflicto, la protesta o, en la época la guerrilla, y orden con las fuerzas armadas, la «autoridad», etcétera– la repetición no puede menos que ser sometida a un análisis crítico que ponga en conexión las «insistencias» de *Billiken* con la coyuntura histórico-social.

La demanda de orden, advierte Sennet (1997), parte de un temor al roce, al contacto físico con los otros que son vistos como potencial amenaza. Y espacios en los que todo sea transparente, en los que nada se encuentre oculto ni haya obstáculos al movimiento ni a la visión, así, son los espacios que buscan construir quienes tienen por función la vigilancia y el control. Y, según Simmel (1986), la puntualidad, la calculabilidad y la exactitud representadas en el orden «debe[n] también colorear los contenidos de la vida y favorecer la exclusión de aquellos rasgos esenciales e impulsos irracionales, instintivos, soberanos, que quieren determinar desde sí la forma vital, en lugar de recibirla como una forma general, esquemáticamente precisada desde afuera» (p. 159). Por ende, el terreno de la creación tampoco quedaba exento de la obstinación ordenadora impuesta entonces por los dictadores, y que fuera reforzada por *Billiken*.

En la revista, la creación está cuidadosamente reglada. Las actividades a través de las cuales –en teoría– se buscaba «poner en juego la imaginación», consistían, por ejemplo, en poner en orden una historieta. Los cuadros de un relato están arbitrariamente dispuestos en una parte de la página, y se requiere del niño que los ordene en una secuencia lógica en el restante espacio en blanco. Otro ejemplo es una actividad similar, en una parte de la página dice «El escritor sos vos», y hay dibujos sin diálogo hablado al que hay que componer. En la otra lo que dice es: «El dibujante sos vos» (1978, Nº 3056). Aquí hay palabras pero no dibujos, que el niño deberá realizar. En ningún lugar se fomenta que desarrolle su imaginación e inventiva en forma singular.

Por tanto, puede afirmarse que el concepto de invención o creación que maneja *Billiken* es particular, dado a que está supeditada a las reglas

prefijadas por la revista la creación no puede desplegarse en su fase libertaria, está enmarcada, encaminada, dirigida, periodizada, etcétera. Es decir, no es creación sino reproducción. Otro modo de mantener el orden y la estabilidad de las cosas.

11. A modo de cierre

Como se ha mencionado, son muchas las conexiones entre el discurso de *Billiken* y el discurso de la dictadura, al punto de poder plantear que la revista contribuye a reforzar los ideales del «Proceso». Es decir, se ha llegado a la conclusión de que el discurso de la publicación infantil de Atlántida fue funcional a los objetivos de disciplinamiento de la vida cotidiana.

Pero su funcionalidad no se limita a períodos dictatoriales sino que también se extiende a toda coyuntura histórica en la cual, más allá de que se respeten o no las garantías constitucionales, la condición de sujeto pasivo y acrítico es requerida e indispensable para el mantenimiento del *statu quo*. Es decir, las políticas culturales de los responsables del gobierno de facto tendieron a la «despolitización» de los contenidos curriculares y la construcción discursiva de la revista estuvo en absoluta consonancia con ese proyecto. Sin embargo, habría que señalar que toda pretendida despolitización es ya, en sí misma, un hecho político-ideológico. *Billiken* también buscó generar una imagen ordenada, disciplinada y pacificada; triunfal, nacionalista y soberana; familiar, pura, moralizada, y tradicional; moderna y eficiente; feliz y optimista.

El discurso de la revista, de este modo, es propositivo y prescriptivo. Al mismo tiempo que nos dice algo, nos impone un modo particular de mirar y actuar, de habitar el mundo. Indica, en su condición de guía y protector abnegado, qué valores son los correctos e incorrectos, qué debe hacerse y qué no, lo delimita para que aquella materia amorfa y maleable que entiende por su niñez pueda ser configurada.

Se podría replicar que resulta muy drástico plantear la complicidad de *Billiken* con los objetivos dictatoriales. No obstante, la cooperación es determinable independientemente de si se hizo o se dejó hacer, si la acción fue directa o indirecta, si la supresión fue en el plano concreto o el simbólico. En la maquinaria del autoritarismo –devolviéndole sus propias metáforas técnicas– todos son parte y cada engranaje es necesario para la consecución de los objetivos propuestos.

Pero el discurso de la revista es engañoso, se pretende hacer creer a los niños que cuando lleguen a grandes serán finalmente autónomos. Pero en realidad, el objetivo principal es afianzar un estado de heteronomía que perdure independientemente de la edad cronológica de los sujetos. Las subjetividades acríicas tratarán de anclar en todos los cuerpos. Es por ello que no hay lugar para el secreto o el misterio, la opacidad está mal vista. No se conciben las preguntas, *Billiken* nos da todas las respuestas. Erigiéndose en un discurso de clausura, se vuelve centrípeta y tautológica. Todo debe estar en orden, ser localizable, identificable y ubicable. La revista no contempla azares ni contingencias, busca que en todo momento se mantenga el status quo.

Hasta aquí, ha tratado de demostrarse de algún modo por qué se cree que todas las características que se desprenden del discurso de *Billiken* estaban en íntima consonancia con los objetivos e ideales del «Proceso». Se espera que el presente trabajo colabore en alguna medida a desentrañar una serie de condiciones de posibilidad para cierto régimen de lo decible en una coyuntura trágica de nuestra historia argentina.

Los entonces niños lectores de *Billiken* ya dejaron de serlo. Tal vez lo que importe ahora sea indagar sobre qué relatos, sobre qué historias transmiten hoy en día la escuela y los medios. Sobre qué canciones, sobre qué cuentos nocturnos narran esos lectores que hoy están acunando y arropando a sus propios hijos.

12. Referencias

- Abraham, T. (1995). *Historias de la Argentina deseada*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bataille, G. (1987). *La parte maldita*. Barcelona: Icaria.
- Berger, J. (1991). *Puerca Tierra*. Madrid: Alfaguara.
- Berman, M. (2000). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Blaustein, E., & Zubieta, M. (1998). *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el proceso*. Buenos Aires: Colihue.
- Brafman, C. (1992). Billiken: poder y consenso en la educación argentina (1919-1930). *Todo es Historia*, 56(298), pp. 70-88.
- Duhalde, E. L. (1999). *El Estado terrorista argentino. Quince años después, una mirada crítica*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Ferrer, Ch. (1996). *Mal de ojo. El drama de la mirada*. Buenos Aires: Colihue.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Gociol, J., & Invernizzi, H. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1999). *Paternalismos Pedagógicos*. Rosario: Laborde editor.
- Oszlak, O. (1984). *«Proceso», crisis y transición democrática*. Buenos Aires: CEAL.
- Schmucler, H. (1997). *Memorias de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos.
- Sennet, R. (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- Sennet, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- Simmel, G. (1986). *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*. Barcelona: Península.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C., & Carciofi, R. (1986). *El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976- 1982*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Varela, M. (1994). *Los hombres ilustres del Billiken. Héroes en los medios y en la escuela*. Buenos Aires: Colihue.

página intencionadamente en blanco

CAPÍTULO 11

EL GENOCIDIO BLANCO. HISTORIA DE LA «EDITORIAL BIBLIOTECA» DE LA BIBLIOTECA POPULAR C. C. VIGIL, ROSARIO

Rubén Naranjo †, Raúl Frutos †

1. Introducción

En el año 1959 se realizó en Catamarca un Congreso Nacional de Bibliotecas Populares. A ese Congreso asistieron varios delegados en representación de la Biblioteca Popular «Constancio C. Vigil» de Rosario. El proyecto que ellos llevaban para ser discutido consistía en la creación y desarrollo de una editorial propia de las Bibliotecas populares, que constituiría su capital con un pequeño aporte de todas ellas. El objetivo era publicar obras de autores del interior del país y textos escolares para ser distribuidos a las bibliotecas, mediante una acción cooperativa. El proyecto se aprobó y tuvo comienzos de ejecución, luego diversas circunstancias hicieron que finalmente no pudiera llevarse a cabo. Pero el germen había quedado allí, en la Biblioteca Popular «Constancio C. Vigil» de Rosario.

¿Qué Institución era ésta?, ¿cómo se desarrolló?, ¿qué objetivos cumplió? Trataremos de explicarlo brevemente en este texto para luego desarrollar como llegó a constituirse en un momento dado su Editorial Biblioteca, en el mayor proyecto editorial que funcionó en las décadas del 60 y 70 del siglo pasado en el interior de Argentina.

La entidad nace en julio de 1944 como una pequeña sección de la Sociedad Vecinal de los barrios Tablada y Villa Manuelita, ubicados en la zona sur de Rosario, cerca del puerto y de extensas zonas ocupadas por precarias viviendas, que conformaron una de las primeras villas miseria en la década del 40. Así fue teniendo un pequeño desarrollo en un viejo armario con libros y revistas. La nueva actividad fue arrimando poco a poco a jóvenes y adolescentes que ya conformados en subcomisión de biblioteca, en la década del '50, comenzaron una más intensa labor que los vecinos fueron reconociendo y participando: ajedrez, teatro de títeres, exhibiciones de cine, charlas y conferencias, clases de guitarra, etc. Se organiza una rifa –diez pesos de la época y una moto como primer premio- para destinar el producto de su venta a la adquisición de libros, a la vez que se incrementa la campaña de nuevos socios. La programación de nuevas rifas-bonos de mayor envergadura y siendo que las actividades programadas excedían las posibilidades del reducido local de la Vecinal, se disuelve esta entidad y se crean en forma independiente la nueva Sociedad Vecinal y la Biblioteca Vigil, en noviembre de 1959. En la búsqueda de nuevo espacio se alquila una casa en la misma calle frente a la Vecinal y allí comienza una larga etapa de materializaciones. Ya en 1961 se había habilitado el Jardín de Infantes –la primera actividad sistemática emprendida, casi desconocida en la zona¹.

En 1963 se inaugura un edificio de tres plantas con salas de lectura para adultos y niños, hemeroteca, materiales especiales, depósitos de libros, estanterías abiertas, instalaciones para el Jardín de Infantes y salas para los inicios de la Universidad Popular. Posteriormente se fueron adquiriendo los terrenos aldaños, media manzana, en los que se levantó el edificio de nueve plantas que muestra su figura en Alem y Gaboto de la ciudad de Rosario en la provincia de Santa Fe. Este edificio fue diseñado y realizado para posibilitar múltiples emprendimientos educativos: la Escuela Secundaria, sus talleres y laboratorios, la Escuela de Artes Visuales, la Escuela de Música, la Escuela de Teatro, todos los ambientes para los distintos cursos que integraban la

¹ Los Jardines de Infantes se organizan en la Provincia de Santa Fe de acuerdo a la ley 3514, sancionada el 12 de Agosto de 1949.

Universidad Popular –ajedrez, expresión creadora infantil, educación física, astronomía y su observatorio, idiomas, entre otros.

La Escuela Primaria, el Jardín de Infantes y la Guardería Infantil –con niños de los empleados a partir de los 45 días de edad- ocupaban un predio de una hectárea situada a 300 metros del edificio central. En locales ubicados en la sede y sus proximidades funcionaban el Departamento de Ciencias Naturales y Museo, la Caja de Ayuda Mutua entre Asociados, Dependencias del Departamento de Construcciones, talleres de herrería, carpintería, automotores e imprenta, consultorios médicos, psicopedagógicos.

Más de diez mil alumnos –párvulos, niños, jóvenes, adultos, estudiaron en algunas de estas escuelas, talleres y cursos sin abonar un solo centavo, porque la Institución, abierta a todos los sectores sin discriminación alguna, adhirió desde el comienzo mismo de su existencia a los principios de laicidad y gratuidad².

Familias enteras asistían a las distintas unidades atendidas por reconocidos docentes del medio que disponían de la infraestructura necesaria: aulas, gabinetes, laboratorios, instrumentos científicos, bibliotecas especializadas, mapoteca, hemeroteca, diapoteca, discoteca.

La venta de aquella lejana rifa-bono de diez pesos se convirtió en una actividad que, íntegramente realizada y administrada por la propia institución, permitió su expansión, concretándose así quizás la experiencia de educación popular más importante que se realizó en América Latina. Concebida y llevada a cabo bajo la dirección de vecinos del barrio -sin títulos ni diplomas importantes- pero conocedores de las carencias acumuladas durante años y decididos a superarlas desde su propia realidad. Además de tener el buen tino de saber concitar la participación de la gente adecuada, formada intelectualmente, que se sumara al proyecto. La ciudad primero y el país después aportaron sus esfuerzos para que miles de personas pudiesen estudiar y mantenerse en el sistema educativo mediante la utilización de los distintos planes asistenciales, que se programaron para hacer cierto el enunciado de iguales posibilidades para todos.

² El art. 6º del decálogo denominado *Los principios educativos* que rigió la actividad correspondiente dice: «La educación que se imparta en todas las escuelas e institutos de Biblioteca será integral, co educativa, popular, gratuita, laica, no dogmática, científica y asistencial. La institución procurará en consecuencia compensar las diferencias sociales, económicas, culturales y de toda índole, que impidan o dificulten a muchos la iniciación o la conservación de sus estudios, haciendo cuanto esté a su alcance para colocarlos en igualdad de condiciones con los que pueden costearse por sí mismos».

La última dictadura corrupta y genocida que asoló al país, la intervino en febrero de 1977. Consecuencia: se desarticuló la organización institucional, se persiguió y detuvo a sus dirigentes, se liquidó el sistema educativo cerrando numerosos cursos y escuelas, se cesanteó a docentes, empleados y obreros, se interrumpieron prestaciones esenciales (guardería, servicio materno-infantil), se vendieron sus propiedades, se destruyeron o robaron no menos de 60.000 libros. Todo cuanto creó el pueblo para afirmar la educación como uno de los derechos fundamentales de la sociedad fue desjerarquizado o destruído.

Los gobiernos constitucionales provinciales que se sucedieron desde 1983 mantuvieron la intervención —aún se mantiene— y convalidaron el despojo realizado a los sectores más humildes que demostraron la auténtica capacidad creadora que los anima. Recién en el 2004 el gobierno provincial manifestó inquietud por la devolución a la comunidad de la Biblioteca Vigil, no concretada hasta el momento (octubre de 2005) y muy discutible en sus intenciones y alcances.

Pero no pudieron destruirla. En las calles Alem y Gaboto se levanta su perfil inconfundible. Las escuelas curriculares que creó resistieron las agresiones y mantienen las actividades que les son propias, aunque desconectadas y distantes de la concepción original, el servicio bibliotecario —mermado en su calidad— continúa prestándose y los libros que editó fueron —y son— utilizados por investigadores, docentes, estudiantes, vecinos³.

2. Desarrollo de la Editorial Biblioteca

Era necesaria la anterior breve descripción de lo que fue la Biblioteca Vigil de Rosario, para comenzar luego a explicar el funcionamiento, proyección y realizaciones de su Departamento Editorial: la *Editorial Biblioteca*. Luego de aquella primera intención presentada en el Congreso de Bibliotecas Populares en 1959, durante el año 1964, en momentos que el gobierno provincial estaba ejercido por representantes elegidos democráticamente —Aldo Tessio era gobernador y Ricardo Arribillaga ministro de educación y cultura— la Biblioteca Vigil ofreció al ministerio la posibilidad de hacerse cargo

³ Mayores informaciones acerca de la historia de la Biblioteca Popular «Constancio C. Vigil» se pueden consultar en: Diario *Democracia*, de Rosario. Notas publicadas entre el 12-3 y 6-4-1984; Frutos, Raúl. «Relato de las experiencias en una Biblioteca Popular», en el *Boletín Asociación de Bibliotecarios Profesionales de Rosario*. Vol. Extraord. 1979: 59-78; Frutos, Raúl. *La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil*, Rosario: AMSAFE, 1997. 32 p.; Naranjo, Rubén. *La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil*. Rosario: Ediciones De Aquí a la Vuelta, Rosario, Fascículo N° 16, 1991. 24 p.

de imprimir los manuales para uso de las escuelas primarias, facilitándose a las cooperadoras escolares su distribución y venta para que la utilidad resultante de la comercialización quedase en el ámbito escolar, con el consiguiente beneficio, además de la posibilidad de redactar textos regionales que atendieran a la problemática, historia, actividades y necesidades de la provincia.

La gestión fue bien recibida pero funcionarios del más alto nivel – algunos de carrera y otros políticos- manifestaron que la propuesta implicaba muchos riesgos porque las empresas intervinientes en la producción y comercialización de este tipo de textos, representaban un grupo de poder de tal peso y magnitud que intentar enfrentarlas acarrearía serias dificultades a la institución (Vigil) y al gobierno. Obviamente las conversaciones no prosperaron, frustrándose así una efectiva propuesta para modificar una situación que «prima facie» parece congelada. Pero a partir de entonces en la Biblioteca Vigil quedó la inquietud de editar obras que pudiesen ser útiles al magisterio sin resultar onerosas.

En 1966 fructificó aquella inquietud con la creación del Departamento de Publicaciones conocido con el nombre de *Editorial Biblioteca*. Hasta la fecha de la intervención militar publicó 92 libros que integraron 16 colecciones de distintos géneros: ficción (poesía y prosa), ensayos (literarios y políticos), arte, historia, cuentos infantiles, entre otros.

La Institución contaba con los recursos financieros necesarios ya que su estructura económica se había afirmado con el éxito en la venta de sus bonos y ello permitía disponer valores para asignar a tareas culturales y educativas.

El libro como herramienta educativa cultural era apreciado como el mayor aporte que se podía concretar desde la Biblioteca Vigil. Se producían obras de valor económico reducido, de bajo costo que facilitase su difusión y por otra parte ofrecer a toda la comunidad de Rosario obras que creadas en el medio diesen posibilidad a los autores locales de mostrar sus capacidades. En momentos que estas ideas rondaban las mesas de discusión en la Biblioteca Vigil, no había ningún sello editor en la ciudad ni en la provincia que pudiese canalizar las aspiraciones de tantos escritores, especialistas, legisladores que no tenían acceso a las estructuras de comunicación que si existían en Buenos Aires.

Eran una constante las charlas entre los responsables de la institución acerca de este hecho de poder hacer libros, ante esas circunstancias sucede un hecho impensado que tiene mucho que ver con el desarrollo posterior. Efectivamente un poeta español José Carlos Gallardo que entonces se

desempeñaba como periodista en el diario *La Capital* había escrito un extenso poema sobre el río Paraná y recibido una donación de 11 pintores argentinos de altísimo reconocimiento en la plástica nacional: Carlos Alonso, Juan Batlle Planas, Francisco García Carrera, Mario Grande, Roberto González, Oscar Herrero Miranda, Matías Molina, Ricardo Supisiche, Carlos Uriarte, Julio Vanzo y Roberto Viola, pintores de Rosario, Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe que cedieron sus trabajos a Gallardo para que éste intentase la venta de los mismos a efectos de editar su poema. Gallardo conocía muy bien a la Biblioteca, había hecho muchas notas referidas a aspectos de sus actividades y una noche comentó que tenía esos cuadros y el deseo de publicar su poema. Fue el hecho inusual al que se hace referencia. Fue la circunstancia que motorizó esos anhelos que habían empezado en el Congreso de Catamarca del 59, que habían intentado concretarse en las conversaciones con el gobierno de Tessio en el 64 y que un año después, estamos en el 65, Gallardo actualiza haciendo centro en un interés que definía los anhelos de la Biblioteca en esta relación de hacer libros además de facilitarlos desde su servicio bibliotecario.

Se acordó entonces la publicación del poema, su título «Oda al Paraná». Gallardo, por propia decisión, entregó los cuadros a la Biblioteca y la obra fue editada en 1965. Se imprimió en Buenos Aires; los cuadros están reproducidos a color, no ilustran partes del libro, no son ilustraciones de libro, simplemente son un complemento que acompaña al poema. Por otra parte la impresión tampoco tiene carácter de libro, sino es un catálogo-libro sin índice, que no tiene ficha bibliográfica y que se editó con el nombre de Editorial Biblioteca Popular C. C. Vigil, Colección *Artes Visuales*, incluyendo una foto de la entidad con un pequeño desarrollo de su historia.

La vinculación que tenía la Biblioteca Vigil con la familia Vigil era muy cordial. Cuando se inauguró el edificio de tres plantas que albergó a todos los servicios de biblioteca, eso fue en noviembre de 1963, miembros de la familia Vigil de la zona de Rosario estuvieron invitados; no era un emprendimiento habitual que un edificio de tres plantas hecho para biblioteca, recibiese el nombre de Constancio Vigil. Esta permanente y cordial relación que se tenía con la familia y su empresa Editorial Atlántida, motivó que cuando el libro fue publicado se les enviase ejemplares del mismo. La respuesta fue una citación en Buenos Aires. Un día, algunos directivos de la Biblioteca se encontraron en la sede de la Editorial Atlántida con el representante legal de la familia Vigil y con miembros de ella que expresaron su deseo de que las ediciones futuras no tuviesen el nombre de Constancio C. Vigil, porque ello podría

acarrear malos entendidos e inconvenientes con muchas publicaciones que la Editorial Atlántida hacía con el nombre de Constancio Vigil.

A pesar de que algunos de los siguientes títulos se siguieron editando con el sello editorial «Biblioteca Popular Constancio C. Vigil», la familia se mostró inflexible en la postura de que se evitase el nombre Constancio Vigil. La respuesta a esta imposición fue que luego todas las ediciones de la entidad aparecieron bajo el sello «Editorial Biblioteca», aclarando más abajo *Departamento Editorial de la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil*.

Uno de los objetivos que se cumplieron con la posibilidad de editar fue el destinar una cantidad importante de ejemplares de cada edición, no menos de 300, al canje nacional e internacional de publicaciones, actividad auspiciada por la UNESCO. Esto permitió conectar y recibir publicaciones con alrededor de 500 instituciones de todo el mundo, incrementando así notablemente el acervo de la biblioteca al incorporar obras importantes que usualmente no era posible conseguir a través del comercio corriente.

Otro de los objetivos fue la determinación de que se hiciesen estudios destinados a definir la política a llevar a cabo en cuanto a la elección de los títulos. En esas circunstancias se estableció que era inapelable recurrir a autores locales, o por lo menos a autores del interior del país. En esa instancia fue necesario un relevamiento de autores que trabajaban, que tenían ya producción realizada. Mientras tanto, se proyectaban colecciones que debían ser preparadas especialmente para Biblioteca, es decir se abría una etapa de investigación para determinar contenidos que debían ser emitidos, explicitados, respondiendo a un criterio general que tenía objetivos muy concretos de llegada al público general, unidos a satisfacer deseos de conocimientos referidos a situaciones no debidamente difundidas a nivel masivo para comprensión de la población.

2.1. Colecciones de Ficción

Así se inició la actividad en el campo editorial con obras de ficción, atendiendo a la producción de poetas, novelistas, cuentistas. Se conversaba en aquel momento de la necesidad de establecer diferentes niveles de vinculación con el hecho estético literario. A partir de sus publicaciones se entendió necesario cubrir, en una colección que albergase o diese a conocer la obra de autores mayores ya, que hubiesen dedicado su vida a la creación, tal el caso de José Pedroni y Juan L. Ortiz que integraron las dos primeras presentaciones de la Colección *Homenaje*. Se previeron otras colecciones

que comprendieran a autores maduros, con un recorrido consagrado en el campo de la creación, pero que nunca habían podido trascender los límites de las barreras culturales locales. Para responder a este deseo se crearon las colecciones: *Poetas argentinos* y *Narradores de Argentina*. Se previó inaugurar como una circunstancia inaudita para aquel tiempo una colección con textos escritos por jóvenes literatos del medio, que no habían nunca editado o habían tenido experiencias muy limitadas con anterioridad; la colección que se llamó *Alfa* los albergó.

Al disponer la iniciación de una tarea sistemática en la publicación de libros se dispuso de un tiempo para estudiar cuidadosamente las características y los hechos culturales, del medio donde la Vigíl ya desarrollaba sus tareas. Como consecuencia de esta determinación, se encontraron con autores que habían realizado obras a través de muchos años con muy pocas posibilidades editoriales. Es decir, muy pocas posibilidades de acceder a una difusión que permitiese colocar sus creaciones a disposición de un público más. Ahí sí se comprendió que había esfuerzo no reconocido a esas personas que tenían muchos años de trabajo en el campo literario. Allí se comprendió que esos esfuerzos, considerados como aislados, fueron reconocidos por otros hombres y mujeres más jóvenes que también estaban en el camino de la creación, tanto del área literaria como educativa y que tampoco accedían a las grandes editoriales, sin recursos para afrontar los costos personalmente. Además, había otro nivel aún de autores, los jóvenes que empezaban sus recorridos en el campo del arte y que eran ignorados por la sociedad en la cual ellos estaban incluidos, si bien estaban en contacto con la cultura a partir de las realizaciones de Biblioteca.

Este análisis determinó la creación de tres colecciones de ficción, que era lo que había, lo que existía. Por ello se pensó que era insoslayable editar las obras, por ejemplo, de Juan L. Ortiz, poeta de Entre Ríos o de José Pedroni, radicado en Esperanza, ambos dos fuera de Rosario, donde habían escrito toda su obra. Autores que tenían resonancia a nivel nacional, pero que nunca habían tenido acceso a una difusión amplia, nunca preocuparon a los editores comerciales la producción de esos poetas. Ahí se planteó que la Biblioteca Vigíl debía posibilitar la edición a quienes habían dedicado su vida al hacer creativo, como una estricta necesidad, imperiosa necesidad interior, sin perseguir ninguna instancia distinta, ni un espacio, en otras palabras sin tener aspiraciones a ocupar un espacio en los niveles del prestigio oficial que las grandes editoriales de Buenos Aires posibilitan a sus creadores. Así nace la Colección *Homenaje* Para poder disponer un espacio de reconocimiento

muy amplio. El libro de Juan L. Ortiz demandó varios años de gestión, porque Juan L. tenía hábitos personales muy particulares, por ejemplo, escribía con una máquina regalada por un amigo de Francia, que tenía un tipo cuerpo 6, un aspecto muy menor con respecto a los tipos de las máquinas comunes, y además escribía en papel arroz, papel transparente, y él corregía entre líneas con tinta, correcciones minúsculas. Todo ese trabajo que Juan L. hacía de esa forma fue necesario pasarlo a tipos de una máquina común porque ninguna imprenta podía tomar ese material como un original para ser reproducido. Estamos hablando de una época donde los libros se hacían todavía con plomo, o sea eran los clásicos tipos de plomo fundidos en linotipos. En pocos años eso se transformó, pero en aquel momento era así, sumamente dificultoso, muy costoso. La técnica de creación del libro de aquellos años, los sesenta, presentaba el aspecto de un taller de impresión que respondía a antiguas formas de la imprenta. Y cada vez que era necesario introducir una corrección en el texto, determinaba mover una columna de cajas de plomo donde el libro estaba incluido. Porque aparte el libro de Juan L. Ortiz, *En el aura del sauce* se previó hacerlo en tres tomos, que correspondían a los tiempos de la evolución de las correcciones que hacía Juan L. Ortiz. Las mismas eran lentas, minuciosas, muy espaciadas, con algunas particularidades tan imprevisibles como que Juan L. facilitó a un amigo las pruebas de galera del tomo II, ese amigo nunca las devolvió y Juan nunca recordó a quien se las había dado. Esta circunstancia determinó tener que volver a copiar todo el tomo con aquellas técnicas lentas, muy lentas; casi un año de demora representó esta circunstancia, porque Juan apelaba a que su amigo devolviese en algún momento la obra, ya que no comunicó inicialmente que las había perdido. Cuando finalmente ante los pedidos para no interrumpir el trabajo que se le hicieron, comunicó lo sucedido, había pasado un año.

En ese lapso se fue concluyendo el libro de José Pedroni, un poeta que entregó su obra completa, bajo su selección, revisadas cuidadosamente, todas sus páginas y entregadas en un original que no tenía ningún tipo de dificultad para la imprenta. Pero la imprenta de la propia biblioteca Vigil tenía limitaciones profundas, no poseía máquinas rápidas como las de empresas comerciales que permitían una publicación en tiempos más o menos rápidos. La lentitud, obedecía, además a que la imprenta de también tenía que atender y solucionar las necesidades de papelería que tenía la institución en la totalidad de sus distintas oficinas y departamentos. La confección de libros era un capítulo aparte. La impresora era única en cuanto a sus características

y ello hacía el proceso de impresión mucho más lento. Hablamos siempre de procesos en caliente, porque todo se hacía a partir del plomo.

Estas dos obras, *En el aura del sauce* 3 tomos, *Obra poética* de Pedroni en 2 tomos, constituyeron las dos primeras obras de la Colección *Homenaje*. La continuidad de esta colección se había previsto con la obra completa de Juan Carlos Dávalos, cuentista salteño, por lo que se llegó a firmar un contrato con la Viuda de Dávalos en Salta. Un cuarto título, acordado con el autor por la obra de Raúl González Tuñón no pasó de las primeras conversaciones porque González Tuñón falleció pocos meses después. Estas eran las obras de *Homenaje* que se planteaban desde la Biblioteca Vigil a grandes creadores del interior que indudablemente no tenían el prestigio para las editoriales comerciales de otros autores que sí podían editar libremente en Buenos Aires, o por lo menos con más posibilidades. El caso de Tuñón es particular, un porteño nacido en Buenos Aires, sus obras editadas en vida fueron siempre costeadas por sus amigos, las editoriales comerciales lo ignoraron hasta la fecha de su muerte. Después de ella hubo sí editoriales que publicaron su obra con cargo de las editoriales, todas las que anteriormente habían pagado sus amigos. Está desde ese punto de vista igualado en cuanto a la imposibilidad de acceder a la difusión que suponía la edición por parte de los sellos comerciales.

2.2. Colecciones *Prosistas y Poetas argentinos*

Si bien Juan L. Ortiz y José Pedroni vivieron en soledad desde el punto de vista de haber mantenido vías o acciones con los integrantes de la cultura nacional, lo cierto es que ambos eran reconocidos por cenáculos especialmente de la zona del litoral. Poetas y prosistas como Francisco Urondo, Francisco Madariaga, Hugo Gola, Rodolfo Alonso, Juan José Saer, Jorge Riestra, Miguel Brascó, mantenían un diálogo con los poetas mayores, aparte del grupo de amigos con quienes podían tratar temas estéticos y políticos.

Se trataba de hombres jóvenes pero que ya habían tenido oportunidad de publicar obras en editoriales locales y de Buenos Aires. Tampoco habían trascendido más allá de los círculos próximos a sus propias relaciones y pareció conveniente en la programación de la Editorial de la Vigil abrir colecciones para estos autores, suponiendo que ya habían andado mucho camino en el campo de la creación, pero que en el aislamiento del interior, no tenían difusión nacional. También como un homenaje de la Vigil a estos

autores jóvenes en aquel momento, que habían demostrado, que habían afrontado la angustia, la gratificación de la creación, con una exigencia espiritual muy grande al margen de cualquier tipo de especulación. Estas colecciones justificaban la existencia de la propia editorial. El grupo de autores nombrados, algunos eran de Rosario, otros de Santa Fe, otros de Buenos Aires, Córdoba.

Colección *Alfa* constituyó el tercer eslabón en esta programación de editar a autores locales, próximos, mayores entre medio de los más jóvenes, hombres y mujeres que escribían sus primeras pasos, daban a conocer sus primeros textos, y que por supuesto carecían de todo tipo de posibilidad editorial. La Biblioteca, insertada en el medio, los conocía, sabía de su preocupación y cuando el proceso editorial fue dispuesto los libros de esos jóvenes autores fueron los inaugurales porque en el año 1966, al comienzo de la actividad, los primeros títulos que se publican son los de estos jóvenes con una producción totalmente inédita convocados para abrir ese nuevo espacio. Hubo mucho reconocimiento y apoyo por la presencia editorial de la biblioteca, porque tampoco la producción de estos autores era extensa. Sin embargo eran libros muy cuidados, trabajados con mucho esmero. Así en julio del año 1966 se editan los dos primeros títulos de la Colección *Alfa* que correspondieron a Rubén Sevlever y Rafael Ielpi. Al año siguiente Jorge Garramuño, Lidia Alfonso y Alberto Vila Ortiz, Alberto Lagunas, Jorge Conti, Martín Alvarenga. En el arranque, en el comienzo del proyecto editorial de Vigil las prácticas de estos jóvenes poetas son fundamentales.

El valor de la poesía reside en que es la forma inicial de comunicación, que debe ser alentada desde el comienzo en quienes han recibido esa forma de plantearse una relación con el mundo, que pueden hacerlo y creen en esa forma, por eso se hizo esta colección. Una colección sin precedentes en la Argentina, editando en forma sistemática libros de poetas y narradores desconocidos.

2.3. Colecciones de Educación

Una preocupación latente fue siempre programar obras destinadas al magisterio de Santa Fe. Al principio no se tuvo la infraestructura necesaria para emprender grandes realizaciones pero se pudieron concretar tres colecciones específicas que el tiempo ha jerarquizado, tanto por sus intenciones como por sus contenidos: *Apuntes, Praxis y Pedagogía*. Libros

para maestros escritos por maestros y profesores que se desempeñaban la gran mayoría en el litoral argentino.

Ese año de 1966 es uno de los tantos nefastos que marcan la vida contemporánea de nuestro país, ya que los militares –una vez más– destituyeron a las autoridades constitucionales y produjeron infames acciones que alcanzaron a toda la sociedad. Una de ellas fue la perpetrada contra la Universidad argentina a partir de la «Noche de los bastones largos» que representó para docentes, empleados y estudiantes soportar apremios, cárceles y expulsiones. Muchos de los docentes de la Universidad Nacional de Rosario separados de sus cátedras, se vincularon a la Biblioteca Vigil y ellos formaron el grupo de colaboradores que dieron fisonomía a la Editorial. Rodolfo Vinacua se integró como asesor permanente y Nicolás Tavella fue uno de los primeros en participar de la experiencia que inauguraba la Biblioteca. Con Rodolfo Vinacua se comenzó a perfilar la colección *Apuntes*; Nicolás Tavella hizo posibles las colecciones *Praxis* y *Pedagogía*. Se intentará una aproximación a las colecciones creadas por ambos.

2.3.1. Colección *Apuntes*

Fue prevista como una serie de pequeños libros (32 páginas ilustradas) que desarrollaban temas vinculados a preocupaciones sentidas por integrantes de sectores humildes, referidas a problemas de la niñez, de la adolescencia, del hogar, de la sociedad.

Se le asignó frecuencia mensual y por los contenidos de la temática tratada –psicopedagogía y sociología– tuvieron favorable recepción. La colección de 12 libros (uno por mes) con una tirada por título de 5.000 ejemplares, se vendió inicialmente en los quioscos de diarios y revistas de la ciudad, a un precio equivalente a un atado de cigarrillos; en una etapa posterior se envió a las librerías del país. Conocida esta publicación en medios educacionales fue difundida en otras latitudes, produciéndose la insólita situación de ser pedida por librerías de Nueva York. Atendido este reclamo se tuvo conocimiento que los libros eran utilizados en escuelas de la referida ciudad dedicadas a la enseñanza de pobladores centroamericanos que residían en ella. Obviamente fue una inesperada derivación de un proyecto, creado para los moradores de Rosario, que resultó apropiado para satisfacer necesidades absolutamente impensadas en oportunidad de presentarse la colección.

Cada uno de los títulos trata un tema particular. Entregado el original por el autor se le hacía leer a vecinos del barrio que, en alguna medida,

enfrentaban problemas similares o idénticos a los analizados en el texto. De esta lectura y conversación posterior se acordaban con el autor algunas modificaciones en la utilización de palabras o en la redacción de los párrafos para facilitar la comprensión. Este método de trabajo representó uno de los mayores logros de la colección, porque los autores desarrollaban los temas de su especialidad atendiendo únicamente a las necesidades de los asuntos tratados y la gente a quien se dirigía la publicación podía expresar su adhesión a la forma de ser vertidos sus contenidos⁴. Los títulos publicados y sus autores se incluirán al final de este artículo, así como la totalidad de las obras publicadas.

2.3.2. Colección Praxis

Fue editada con el objetivo de facilitar a los docentes la posibilidad de acceder a información veraz y actualizada vinculada a la problemática que el aula revela cotidianamente. En oportunidad de presentarse los primeros títulos la Biblioteca confeccionó un prospecto que, en su parte general, expresaba:

Pensando en el maestro, para apoyar su diaria labor en el aula Editorial Biblioteca ha creado su Colección *Praxis*. Esta Colección presentará problemas que deben ser habitualmente atendidos y resueltos por el maestro. Para cada uno de sus temas, aportará soluciones desarrolladas por distinguidos especialistas.

A partir de un primer título preparado por el Doctor Juan E. Azcoaga, *¿Qué es la dislexia escolar?*, se estructuró un plan confeccionado por su creador, Nicolás Tavella, quien dirigió la colección hasta su partida a Venezuela, en 1968. Desde entonces y hasta la intervención a la Biblioteca en 1977, la dirección de la publicación fue responsabilidad del profesor Raúl Ageno.

Los libros que integraron la colección tuvieron particularidades que la singularizan en el panorama editorial del país como una experiencia única: sus 22 títulos fueron escritos por docentes, muchos de los cuales se desempeñaban en escuelas públicas de la provincia de Santa Fe. Algunos habían publicado con anterioridad, pero la mayoría lo hacía por primera vez.

⁴ En uno de los libros de la *Colección Apuntes* se decía en un párrafo que «tal situación modificaba la relación causa-efecto». Esta expresión debió ser explicada por el autor con otras palabras para posibilitar la comprensión de la situación, ya que la expresión ofrecida superaba el nivel de conocimientos de los improvisados «lectores» que en la emergencia fueron consultados para determinar, precisamente, si las formas de comunicación adoptadas eran las adecuadas.

La Biblioteca Vigil posibilitó que ricas experiencias acumuladas por los maestros en años de trabajo pudiesen ser conocidas en el sistema educativo –para posibilitar su aplicación- sin exigir a los autores más avales que los que le otorgaban su práctica y su reflexión sobre la realidad pedagógica y social en la que estaban incluidos.

2.3.3. Colección Pedagogía

Esta colección, que también se estructuró con el aporte de Nicolás Tavella, pretendió desarrollar conocimientos teóricos inherentes a la pedagogía entendida como «ciencia de la educación». La producción de las obras, algunas de las cuales reclamaban soluciones formales complejas, requirieron importantes aportes económicos por parte de la institución y la preparación de equipos de trabajo adecuados para la concreción de las distintas etapas de realización. Los autores son especialistas reconocidos y sus escritos representan el resultado de la elaboración en gabinetes, consultorios y aulas, en áreas tan distintas como pueden serlo el aprendizaje y el comportamiento de los niños.

La colección se inauguró con una obra de Rosa Ziperovich, *Enseñanza moderna de la matemática* que necesitó ingentes esfuerzos para su impresión, ya que se trata de uno de los primeros libros realizados en el país sobre el tema (1969) y entonces no había demasiada experiencia en las imprentas de Buenos Aires para preparar la composición de los textos y la inclusión de los signos dibujados, de acuerdo a las tecnología de impresión de la época. Su aceptación fue significativa y la edición se agotó rápidamente. También fueron solicitados los restantes títulos habiendo sido necesario reeditar algunos de ellos.

2.4. Colecciones infantiles

La preocupación por los libros también alcanzó al mundo infantil. Por esos años se hicieron los breves cuentos de María Granata y Syria Poletti, conocidas escritoras de Buenos Aires, ilustrados por artistas de Rosario, Napoleón Ricci (Napo) y Helena Homs. Esto era muy ambicioso porque era imprescindible editar los libros a todo color representando un costo, una erogación muy alta.

Se evaluó que era importante poder hacer el esfuerzo, porque los respectivos libros, ocho páginas cada uno, 22x30 cm. de medida, iban a ser distribuidos entre niños de Rosario y de todas las ciudades que el personal

de Vigil. estas visitas por planes inherentes a su gestión entendiéndose como un medio de comunicación muy importante , que en Rosario se pudiese pensar la posibilidad de efectuar impresiones muy valiosas sin tener como impedimento los aspectos económicos de estas ediciones. Fueron miles de libros que se distribuyeron como mariposas por todo el país. Y hubo respuestas a través de cartas que llegaban de distintos lugares, en algunos de los cuales quizás raramente habían visto entrar un libro con anterioridad. Importante historia ésta la de difundir sin tener presente al rostro del destinatario. Con el mismo criterio también se presentó, un poco después, aparecieron *Las Papirolas del tulipán*. Helena Homs hizo los dibujos a los cuales se añadían las papirolas hechas a mano. Se hicieron miles de papirolas, de acuerdo a modelos determinados que permitiesen a los niños abarcarlos sin inconvenientes, presentados en una carpeta que tenía la particular circunstancia, no repetida en libros de este tipo, de poseer impreso una representación del paisaje, una ambientación en relación con el mundo, el habitat de los animalitos representados con el plegado de papel. Fue un emprendimiento muy valioso en aquel momento porque estas carpetas de papirolas fueron puestas a disposición de los maestros, del magisterio, para ser trabajadas como unidades, no solamente como manualidades sino también en su aspecto geográfico o en ciencias naturales.

Todo este material, *Las Papirolas del tulipán*, la Colección *Molinillo* y la colección *Cometa* se agotaron en forma inmediata. Lo cual demostró que la intencionalidad de la Biblioteca al producirlos había sido absolutamente correcta, más allá que desde el punto de vista económico no habían producido ganancias. Supuesto éste previsto en la estructuración de las colecciones citadas dirigidas a los niños.

2.5. Colección Imagen

En el año 1968, los directivos de la Biblioteca habían resuelto empezar una campaña para incentivar la venta de bonos. Resolvieron asignar a las terminaciones de una cifra de los números de los bonos que se sorteaban todos los viernes, un premio que por la cantidad de bonos que se vendían trascendió las exigencias internas, se necesitaba disponer de 20.000 unidades; así en un momento fueron entregadas afeitadoras eléctricas, otro año bolígrafos de marca, en algún momento se vio la posibilidad de cambiar este tipo de premios, que no fuesen utilitarios en sentido práctico. Dado el carácter de Biblioteca entregar un presente que fuese una directa

vinculación con el libro. Así surgió la posibilidad de otorgar diccionarios como premio a una cifra. Y se entregó después de consultas de precios el llamado Magíster, dos tomos, Sopena, que en Buenos Aires tenía la distribución un señor llamado Juan Carlos Granda. A quien finalmente se le compraron los 20.000 ejemplares.

Fue muy bueno el efecto que se produjo entre los receptores, entonces la Biblioteca insistió al año siguiente y con el mismo proveedor se acordó la entrega de 20.000 Atlas, universales, encuadernados, a todo color, pensado como complemento para escuelas secundarias y primarias. No había en el depósito del editor, Granda, esa cantidad de libros, tampoco estaba en sus planes producirla, así que los produjo para la Biblioteca Vigil de Rosario. Los Atlas fueron entregados y sí ya el público en general valorizó enormemente este esfuerzo porque los libros objeto entregados eran efectivamente valiosos.

Mientras tanto, se esperaba la llegada de los libros se charlaba en Biblioteca una continuidad de esta iniciativa y se resolvió editar sus propios libros para premios, y como era lógico se priorizó a Rosario, algo de la ciudad, dado que un porcentaje altísimo de los compradores de bonos era oriundo de Rosario. Se hizo entonces un libro destinado a la gente de la ciudad, no al turista. Un libro donde la gente se encontrase representada.

Pero los libros sobre ciudades generalmente muestran las mismas imágenes, muestran los elementos valiosos que tiene cada ciudad, muy importantes a veces desde el punto de vista de la dimensión arquitectónica, de edificios, de lugares reconocidos, siempre vinculados a las estructuras internas del poder. Entonces, se ven en los libros de ciudades, como muestra inevitable, las calle esenciales, casa de gobierno, iglesias, catedrales, fachadas de grandes clubes, grandes avenidas, obras arquitectónicas valiosas, monumentos, pero habitualmente este tipo de libros no muestra a la gente de la ciudad, nunca la mostraron. La idea era hacer un libro para la gente de Rosario, con exclusión de todas estas señales que hay en las ciudades. Se confeccionó en el Departamento editorial un listado de temas, extenso listado donde aparecían villas miseria, canillas públicas, gente jugando al truco, picados de fútbol, chicos de la calle, el carácter de la gente humilde, los estibadores, carteros, vecinos, vecinas charlando, colas en una esquina cualquiera de la ciudad frente a una parada de colectivos, el descanso de los niños jugando en los parques, todo esto ofrecido en blanco y negro. Se acordó que ninguna de estas imágenes llevaría pie de foto indicando el lugar preciso de la ciudad en que las fotos fueron tomadas. Con la coordinación de

Carlos Saldi, fotógrafo muy valioso, que puso al servicio del proyecto toda su capacidad y la participación de muchos fotógrafos a quienes se entregaron listas para que sacasen lo que cada uno entendía necesario, se hizo el libro.

El texto tuvo una estructura interna, no anunciada en índice alguno, que hacía referencia a cuatro hechos concretos: la ciudad como urbe, el río, su trabajo y el descanso. Se obtuvieron cientos de fotos, se seleccionaron cien de ellas, incluyendo breves textos de cuatro escritores locales Jorge Riestra, Rodolfo Vinacua, Carlos Garramuño, Juan Carlos Martini. Como fueron confeccionadas muchas planillas con indicación de los lugares, sitios y circunstancias que se querían retratar en el libro, algunas de ellas, una por lo menos, llegó a la Intendencia de Rosario y fueron citadas autoridades de la Biblioteca Vigil a una entrevista con el Secretario de Gobierno, respecto a ese emprendimiento. Después de recibir las felicitaciones por el mismo, inaudito, no había una obra de este tipo en Rosario, preguntaron si era necesario que esa obra mostrase las villas miseria y las canillas públicas. La respuesta fue la única posible: era imprescindible, estaban en la ciudad. Si las políticas oficiales llevaran a una superación de esos cuadros sociales por supuesto no estarían en el libro, podía la Intendencia crear otras condiciones; al día, a la fecha de editarse el libro existían como referencia humana inapelable. Por otra parte otras personas, con buenas intenciones, planteaban que era lógico suponer que después de haber entregado los dos tomos diccionario de Sopena como premio y al año siguiente un Atlas a todo color y gran formato se iba a desmerecer la propuesta de preparar material para los ganadores con un libro más pequeño, en blanco y negro, que mostrase en parte villas miseria y chicos carenciados. También de este libro se hicieron 20.000 ejemplares, que el público en general recibió con absoluta y total adhesión. Una necesidad de tipo económico posibilitó un proyecto pensado en un tiempo totalmente breve. La Biblioteca Vigil con su poder de voz en la ciudad hacia quienes muy especialmente componían su clase gestora y beneficiaria, la gente de los barrios, les devolvió con total dignidad las imágenes que ellos construían todos los días en el hermoso libro de imágenes *Rosario esa ciudad*. Dos obras que integraron la Colección *Imagen* son destacables: *Santa Fe: el paisaje y los hombres* y *Paraná, el pariente del mar*.

Por otra parte, obras enciclopédicas, destinadas a lectores de conocimientos generales, fueron reconocidas y absorbidas por el sistema educativo como piezas infaltables para estudiar la realidad local y regional. En cada una de ellas se pretendió reunir información veraz sobre la historia, la fauna, la flora, la economía, la cultura, la educación, el deporte, entre

otros aspectos de la provincia y del sector litoral de la llamada «cuenca del Plata». Un tercer título *Cuyo, una respuesta al desierto* estaba listo para ser impreso cuando la barbarie de la intervención militar también arrasó con su texto, perdiéndose los originales que nunca pudieron recuperarse. En su proyección esta colección aspiraba a convertirse en una especie de enciclopedia general del país.

Historiadores, sociólogos, economistas, educadores, geógrafos, cartógrafos, artistas, músicos, escritores, deportistas, periodistas, fotógrafos, dibujantes, radicados desde Puerto Iguazú y Clorinda hasta Campana, fueron convocados y aportaron sus conocimientos. Más de 200 personas en tres años de trabajo, que contaron con la colaboración de instituciones culturales, educativas, técnicas y científicas, museos y archivos, permitieron su concreción.

Volúmenes de formato mayor –alrededor de 500 páginas cada uno– cientos de reproducciones en color y negro, mapas regionales y de departamentos, cuadros, ilustraciones, relevamiento de pueblos y ciudades, estuvieron concebidos para niveles de comprensión superior al de los niños de la escuela primaria, pero por las particularidades que los definieron y por la rigurosa información que poseen se han convertido en auxiliares imprescindibles para los docentes de la escuela primaria, la secundaria e inclusive para estudios particulares en algunas facultades de la universidad.

Después de treinta años de publicados, son permanentemente requeridos sin que se los pueda hallar fácilmente, pese a que se imprimieron 40.000 ejemplares de *Santa Fe: el paisaje y los hombres* y 30.000 de *Paraná el pariente del mar* que, por otra parte, no se vendieron en el circuito de comercialización porque se destinaron a los programas de premios de los bonos de la institución o se los entregaban como donación o en canje.

Los libros fueron enriquecidos con materiales testimoniales, recogidos en los lugares donde se instalaba la Editorial para obtener información sobre aspectos que habían sido estudiados previamente. Así se obtuvo mucha información, de gente que no respondía a los habituales informantes de los libros de historia o geografía; era gente del pueblo. Los pescadores, hacheros, musiqueros, los tallistas, imagineros populares, los que hacían *San La Muerte*⁵ en Corrientes. Personas que vivían en las picadas de Misiones, maestros que ejercían en escuelas rurales, fueron dando testimonio de sus

⁵ *San La Muerte* es un culto católico no permitido por la Iglesia oficial, que generalmente se representa con la talla de un pequeño esqueleto que sostiene una guadaña. Es muy frecuente su culto y venta semi clandestina sobre todo en la provincia de Corrientes.

particulares circunstancias de vida. Y los libros se fueron enriqueciendo, en convivencia con la transcripción de leyendas y también de oficios. Por ejemplo en el tomo *Santa Fe: el paisaje y los hombres* está transcrito el contrato que los colonos de Alcorta en 1912 rechazaron al terrateniente Bigand y que dio origen a lo que hoy conocemos como «El Grito de Alcorta», movimiento del cual posteriormente nace la Fundación Agraria Argentina, con mártires como Francisco Netri. Todo esto registraron los libros. No es común, nunca fue fácil encontrar documentación con estas propiedades, pero la Biblioteca Vigil logró reunir un archivo cuantioso, desconocido, de todo lo que había quedado de «La Forestal» e inclusive recibió actas de lo que se llamó «La marcha grande», el antecedente más inmediato de los movimientos contestarios del año 1968, dado que esta marcha se produjo en Villa Ocampo, norte de Santa Fe, en marzo del 68. Midiendo la magnitud de lo que se podría llamar un «genocidio blanco» contra la página impresa y todos sus componentes y formadores, la intervención que el proceso militar produjo desde febrero de 1977 arrasó con el Archivo editorial que disponía, entre otros muchos materiales, de 20.000 fotos y diapositivas perfectamente registradas y catalogadas. Por circunstancias totalmente casuales, varios años después se recuperó parte de este material, que no llegó a ser destruido por los militares. Parte de él se envió a la Universidad de Cuyo en Mendoza porque correspondían a la preparación del libro sobre la región que no alcanzó a editarse, el resto se encuentra depositado en la Federación de Cooperadoras Escolares del Dto. Rosario.

2.6. Colección Ensayos

Al tratar la Colección *Alfa* se hacía referencia a que el primer título, escrito por Rubén Sevlever y con fecha de colofón 30 de junio de 1966 inicia la actividad orgánica del Departamento Editorial de la Biblioteca Vigil. Tomada ya la decisión de crear la Editorial se apeló a la producción de artistas, escritores, poetas y narradores que existían en la ciudad, en la zona, y se les ofreció la posibilidad de imprimir sus obras con la Biblioteca. Con el mismo criterio de apelar a las producciones existentes y que por las temáticas que trataban agregaban valiosos aportes a la cultura se inauguró una colección llamada *Ensayos* cuyo primer título se editó también en 1966.

En esta última Colección se pretendió destacar obras que tenían una difusión muy limitada, pese a que sus autores en su mayoría ya eran reconocidos en el mundo editorial, y que tenían inclusive obras editadas.

En el lapso de ocho años, solamente se publicaron 6 títulos. Así se editaron obras con temas de análisis más profundos, como por ejemplo Edgar Bailey, un poeta valioso de la literatura argentina, que además reflexionó sobre su hacer, escribió un libro que se le reclamó *Realidad interna y función de la poesía*. Esta colección se integró con otros autores muy importantes: Adolfo Prieto, Roger Plá, Jorge Vázquez Rossi, literatos mayores con temas vinculados todos a la creación.

2.7. Colección Apertura

Al desarrollar la Colección *Imagen* se ha hecho referencia al deseo de la Biblioteca Vigil de que sus libros tuviesen una amplia difusión, una adhesión masiva que permitiese por una parte afirmar el proyecto de venta de los bonos y por otra parte facilitar a los ganadores el acceso a material de alto nivel cultural. En otro momento se proyectó una colección específica de tono especial que se llamó *Apertura*, destinada no a los ganadores de bonos sino a todos los compradores. Una colección formada por libros que eran llevados a los domicilios de cada uno de los compradores de bonos sin cargo alguno. Por el solo hecho de haber comprado un bono de Vigil recibían de regalo estos libros.

Todo pensado en atención a la pasividad frente a la lectura que suponía, y era por otra parte real, el amplio sector social que adquiriría los bonos. Estaban diseñados con un formato muy próximo a los cuadernos escolares, con una extensión de 64 páginas, con tipografía mayor a la que usaban los libros comunes de aquel momento, y con textos que tuviesen que ver con una calidad literaria efectiva, real, y por otra parte con actos y acciones que remitiesen al lector a la captación del hecho en sí mismo que producía la distribución de los textos. Se apeló a literatura producida en el país y se incluyó de la extensa historia de San Martín de Mitre el capítulo referido a «Falucho» y «El sorteo de Matucana», así como «El crucero de La Argentina», aquel que el Comandante H. Bouchard llevó a cabo por todo el mundo. Se entendió entonces que ambos relatos, adheridos a aspectos de la vida argentina, presentaban en sí mismos una historia donde lo épico tenía una importancia mayor que lo reflexivo, donde la acción justificaba el interés por conocer el sentido final del relato.

Se imprimieron seis títulos y cada uno de ellos con una tirada de 200.000 ejemplares, es decir un total de 1.200.000; la Biblioteca Vigil los regaló entre los años 1968 y 70 a los compradores de bonos. No existió ningún

antecedente en las políticas culturales, ni de sellos particulares, ni del estado en ninguna de sus instancias nacional, provincial o municipal, en todo el país, que haya intentado algo similar. Fue necesario que transcurrieran casi 40 años para que el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación intentara algo parecido con su programa de entrega de libros en las canchas de fútbol, pero de ninguna manera lo mismo.

Obviamente, producir 1.200.000 ejemplares de 64 páginas rondaba una inversión enorme para el momento que este proyecto empezó a visualizarse como un programa de edición. La Vigil pudo en aquel momento plantearlo como una posibilidad. El fundamento de esta colección fue muy simple: a las personas que habitualmente no acceden a la lectura de textos hay que ponerles a su alcance material que no los aleje del mismo, por eso la elección del formato como el de la tipografía tenía tanto que ver como el contenido: que a todo el mundo le fuera significativo lo que pudieran transmitir las palabras reunidas por los autores incluidos en la colección.

Esta colección exhibió uno de los más importantes y trascendentes proyectos editoriales de la Vigil. Una vez más cabe repetir que se hizo este esfuerzo con respeto hacia las personas. Se puso en manos de los adquirentes de bonos, en su propio domicilio, libros y cuentos que la Biblioteca Vigil sabía perfectamente que en muchos de esos hogares el libro era un desconocido. Fue una manera de abrirse al diálogo. El tiempo, otra vez, dio sus palabras, cuando se recibía en la entidad no solamente los elogios por la colección, sino los pedidos de promoción para escuelas, que los solicitaban en forma continua.

2.8. Colección Conocimiento de la Argentina

Fue interés de la Biblioteca Vigil publicar obras destinadas a interpretar aspectos de la vida argentina, y para concretar esta idea fue vinculado a la editorial el Profesor Adolfo Prieto, reconocido especialista de temas vinculados a la cultura literaria; en momentos de iniciarse las conversaciones ya acreditaba la publicación de muchos libros en editoriales comerciales y oficiales del país. Adolfo Prieto presentó un plan consistente en tres secciones distintas: una primera denominada «A» llamada Análisis e interpretación, una segunda «B» denominada *Escritos testimoniales* y una tercera «C» *La Argentina contemporánea*.

Para las tres secciones fue necesario abrir tiempos de investigación, de búsqueda de material, que conformasen en conjunto esta visión que se quería

dar de la Argentina a partir de los testimonios de quienes protagonizaron el país, como Belgrano, Saavedra, Sarmiento. Otra visión dada a partir de obras producidas por escritores como Ramos Mejía, Hernández, en el caso de este último haciéndose hincapié en la obra poco conocida, poco difundida, ya que nadie había publicado sus artículos como periodista del diario «La Capital» durante su residencia en Rosario, ni paradójicamente el propio diario. A estas dos secciones, la testimonial y la ofrecida a través de obras y ensayos de escritores argentinos, cada una de las cuales tenía una extensión de 5 títulos, o sea que en total serían 10, solamente se publicaron 5 títulos, quedando los otros 5 en elaboración. También quedó en plena elaboración el proyecto para la concreción de la parte «C», es decir la centrada en la Argentina contemporánea, para la cual Prieto había interesado a un grupo de sociólogos, historiadores y literatos nacionales para que emitiesen su opinión con respecto al tiempo contemporáneo.

Lamentablemente no se pudo terminar esta colección porque la intervención a la entidad y el proceso trágico para el país significaron el cese de las actividades de la Biblioteca Vigil. Quedó trunco un proceso que de todas maneras mostró 5 obras importantes, que son las que corresponden al catálogo editorial que incluye lo editado de esta Colección *Conocimiento de la Argentina*.

2.9. Colección Testimonios

El caso de esta colección tiene en cuenta dos factores importantes para su estructuración. El primero de ellos difundir aspectos particulares de hechos acontecidos en el devenir histórico del país y que no siempre tuvieron la relevancia de estar vinculados debidamente. Por lo tanto difundir estos hechos y acontecimientos fue el fundamento. La segunda instancia que define a la colección es que los temas debían ser investigados, no eran producciones existentes en momentos en que se la imaginó. En el Departamento Editorial se había trazado, se había originado esta colección a partir del conocimiento que ya el período de trabajo efectuado, el contacto con autores por una parte y con públicos diversos por otra, habían hecho surgir la necesidad de convertir en realidad observaciones consideradas como de conocimiento público.

Justamente se suponía que tales hechos, acontecimientos, sucesos, eran conocidos en las charlas, en las conversaciones con la gente amiga, de Rosario y del interior del país, con quienes la Biblioteca estaba tan vinculada.

Sucedía que no era así, que eran supuestos, pensar por ejemplo que todo el mundo sabía de que se estaba hablando cuando se referenciaba a la «década infame». Y se entendió que esta experiencia señalada del contacto con la gente, evidenció las apreciaciones erróneas. Que no solamente la gente común no tenía acceso a niveles superiores del conocimiento, que no conocían, sino que tampoco muchos estudiantes, muchos profesionales y muchos políticos tampoco los conocían.

Entonces, la Editorial planteó investigaciones muy precisas y breves en cuanto a esa incompreensión, creando esta colección que se pensó reduciría esa incompreensión. En las 64 páginas se condensan una unidad de impresión habitual en libros de baja tirada, páginas de las cuales la mitad debían estar destinadas a relatar el hecho que motivaba cada uno de los libros, y las otras 32 páginas a adjuntar documentos que avalasen las palabras y los conceptos expresados en la primera mitad. Generar pequeños espacios de investigación. Por una parte se iba a narrar un hecho y en el mismo libro, en las páginas siguientes se reunían una serie de documentos, transcripciones de los documentos de época correspondientes, que sirviesen de soporte a lo expresado previamente. Este fue el criterio de la colección. Y con este criterio surgieron las charlas, las conversaciones con autores. Y se resolvió en aquellos momentos hacer una presentación unitaria especialmente con cinco títulos en esta línea.

Vale una consideración especial dentro de la colección para el libro *El fusilamiento de Penina*, escrito por Aldo Oliva, un poeta e investigador de la historia política argentina de Rosario, fallecido hace poco tiempo. El tuvo a su cargo la investigación de un tema que solamente estaba en conocimiento de quienes estudiaron la historia en profundidad: era desconocido para el público normal que tiene acceso a una cultura media. No fue simple la tarea que llevó adelante Aldo Oliva, porque hubo que rastrear en documentos difíciles de obtener y armar todo lo que fuese movimiento del anarquismo al que pertenecía Penina hasta su fusilamiento, inaugurando las muertes de la dictadura de Uriburu en la Argentina.

Esta colección tuvo un extraño sino, porque producida por imprentas de Buenos Aires, que tuvieron a su cargo este trabajo poco antes de la intervención militar, los libros llegaron a la Biblioteca Vigil en 1975, se hicieron 5.000 ejemplares de cada uno de ellos y se incorporaron al depósito que existía en la entidad ubicado en el 4º piso de su edificio central. Como ocurría habitualmente cuando llegaban los libros de las imprentas, de los paquetes correspondientes a cada uno de ellos se retiraban dos solamente, uno se

destinaba a la Tesorería de la Institución para especificar toda tramitación comercial correspondiente y el otro ejemplar iba a la Editorial que había hecho el proceso de producción, hasta tanto se hiciesen las presentaciones oficiales de distribución comercial. En el caso de esta colección aconteció lo mismo, se llevaron al depósito los libros, fueron separadas de los paquetes las cantidades señaladas y como no hubo una posibilidad inmediata de llevarlos e integrarlos al circuito de librerías, los 25.000 ejemplares quedaron en la Biblioteca y fueron destruidos. Son parte de los libros que fueron ¿incinerados, guillotizados, «desaparecidos»?

Esos diez ejemplares tuvieron distintos destinos, con los años se logró reconstruir por lo menos un grupo de 5, entre los que aparecieron en aquel momento está el libro mencionado sobre Penina del que solamente quedó un ejemplar, con el que se había quedado uno de los miembros de la Comisión Directiva de la Biblioteca, que pudo rescatar antes de la intervención militar. De ninguno de estos libros se hicieron presentaciones oficiales en ningún momento, porque las ediciones se destruyeron y no hubo reimpressiones. Cabe por lo tanto mencionar que los títulos que figuran en catálogo existen, fueron producidos, se mantienen en distintas bibliotecas de quienes participaron de este proceso, uno o dos ejemplares como máximo de ellos, porque el resto quedó en el depósito mencionado.

La Colección *Testimonios* no estaba limitada al tema de «la década infame». Se pensó en aquel momento que era importante ofrecer esos cinco títulos como una expresión de conjunto, para tener una visión más amplia de lo que fue la década, pero había en los programas de la colección, tomada a su cargo como director intelectual por Rafael Ielpi, escritor y colaborador de la editorial, una cantidad más de títulos que se perdieron.

3. Apreciaciones finales

La Biblioteca Vigil al determinar crear una actividad permanente en el campo editorial, no se limitó a publicar unos pocos libros, fue necesario conocer las estructuras de funcionamiento de una editorial, pero que además se adaptasen ciertos conceptos básicos de la entidad: respeto a los autores, respeto a los lectores, apertura de un abanico de posibilidades a distintos públicos, asegurando altos niveles de conocimiento. Se resolvió entonces entrevistar a Boris Spivacov, el mítico fundador de Eudeba y después de su cesantía por el gobierno de Onganía, creador del sello Centro Editor de América Latina que indudablemente ha aportado a la cultura popular en

nuestro país un enorme bagaje de conocimientos. Boris Spivacov recibió a personas responsables del proyecto Editorial, muchas veces asesoró en problemas fundamentales que pasaron desde los aspectos legales hasta la descripción de ciertos contenidos de colección.

El proyecto Vigil suponía, además de todo lo dicho en cuanto al rescate de los autores locales, la posibilidad de instalarlos como presencia en el ámbito de la cultura nacional, para lo cual era necesario también tratar de ocupar espacios en la Capital Federal, donde indudablemente transcurrían y siguen transcurriendo, las líneas generales de lo que son las producciones culturales. Para posicionar a la Biblioteca, a la Editorial, en el ámbito del espacio cultural de Buenos Aires, se operó con un antiguo conocido que fue el escritor Miguel Brascó. Un hombre de Santa Fe radicado en Buenos Aires, que estaba absolutamente incluido en el tema cultural de la metrópolis. Se hizo partícipe del proyecto y lo apoyó brindando todas sus relaciones, todos sus contactos y todas las posibilidades que tenía a su alcance para que pudiese crecer en ese sentido nuestro país del interior, como finalmente ocurrió.

Hubo presentaciones muy importantes de autores que nunca habían estado en Buenos Aires y otros como el caso de Juan L. Ortiz que fugazmente habían pasado y no habían dejado ningún tipo de relación. Cuando se planteó la publicación de su obra *En el aura del sauce*, 3 Ts., se lo presentó en Buenos Aires y fue muy importante, el punto de partida para su consideración como uno de los más importantes poetas nacionales. Así también se aprendió como era este sistema, las mecánicas de las presentaciones en muchos lugares del país, con distintos autores que siempre posibilitaban un interés por el conocimiento de la Editorial y del autor correspondiente.

La investigación fue un factor determinante en la creación de la Editorial, mejor dicho desarrollado a partir de la asistencia de la editorial a proyectos donde la investigación fuese su fundamento. Así el problema se puede decir que, salvo las colecciones de ficción y las colecciones que incluían los mismos ensayos, básicamente el grueso de las distintas colecciones siempre la editorial requirió los trabajos a los autores. En muchas oportunidades los programas fueron elaborados conjuntamente con los autores. La propia editorial creó pautas puntuales para ser consideradas. Aún las colecciones que más salida tuvieron, desde el punto de vista de las tiradas (*Apuntes*, *Praxis*), destinadas a la divulgación fundamentalmente hacia padres y docentes, también supieron de la investigación necesaria para que esa divulgación pudiera lograrse.

Toda esta operatoria, esta relación entre el conocimiento, la divulgación, la investigación, la edición, se pudo hacer con una editorial que no perseguía fines de lucro. Se desarrolló con temas particulares el hecho concreto de haber sido pensados y realizados para la donación. La Colección *Apertura* editó 5 títulos con 1.200.000 ejemplares. La colección *Imagen entre Rosario esa ciudad, El Paraná pariente del mar, Santa Fe: el paisaje y los hombres* se trataba de 100.000 ejemplares. O sea que 1.300.000 ejemplares fueron pensados para ser entregados a la gente. Por fuera de esto se editaron más de 500.000 volúmenes que constituyeron el resto del bagaje editorial. Parte de ellos estuvo destinada también a la donación, en otra escala, a escuelas, a bibliotecas, a entidades culturales, no pudiéndose determinar en estos casos la cantidad, pero sí decir que fueron miles los libros que se distribuyeron a escuelas de todo el país.

El porcentaje de libros que se destinó a las librerías fue menor con respecto a las tiradas de los libros editados y tampoco en estos casos el público abonaba los precios comerciales habituales. En más de una oportunidad surgieron serios problemas con distribuidores nacionales porque estimaban que los precios de los libros no les permitían cubrir una venta que justificase económicamente la ocupación del tiempo dedicado por los distribuidores. De todas maneras, además de tener circuitos de donación, también se establecieron circuitos comerciales. Así los libros se vendían en Rosario, Buenos Aires, todas las provincias del país, América Latina y también de España, mediante convenios hechos con distribuidores nacionales que tenían sus plazas más allá de Rosario. Y estas instancias representaban particulares cualidades de tener que discutir el precio de los libros, inclusive en algunos casos hasta la necesidad de cambiar el tipo de papel de la tapa de los libros para justificar unas pocas monedas en los costos determinantes de un más alto precio de venta. Sin embargo cierta venta real, efectiva, que acercaba a los públicos que no eran públicos dependientes, cautivos de la Biblioteca Vigil, se pudo concretar cuando la editorial creó su propio departamento de ventas, donde la llegada al público masivo se hacía con personal propio. Vale como recordación la colección *Praxis* destinada al magisterio fundamentalmente, que tenía una colocación mínima por fuera de las escuelas, en cuanto a la compra que hacían los maestros en las librerías; cuando la biblioteca organizó sus equipos de venta propios para la venta de esta colección, se convirtió en un hecho de resonancia que posibilitó inclusive la reedición de varios de sus títulos, uno de ellos incluso llegó a tener tres ediciones en un año, cada una de 5.000 ejemplares, un

hecho inusual para el mercado de aquella época y que también lo sería para la realidad de hoy.

Se ha señalado que la efectiva vinculación habida entre los docentes separados de la universidad y la Biblioteca Vigil le permitió a ésta asentar y proyectar su incipiente editorial. Los directivos de la institución y los directores de las colecciones programadas resolvieron apelar a los docentes que se desempeñaban en la zona para concretarlas. La lectura de la nómina de los autores que integraron las colecciones *Apuntes, Praxis y Pedagogía* que se realiza treinta años más tarde, señala que aquellas determinaciones iniciales eran correctas porque la mayoría de los escritores fueron docentes radicados en el litoral y muchos de ellos maestros de escuelas primarias.

Es importante señalar estas circunstancias porque la Biblioteca Vigil fue un emprendimiento popular –que por serlo- creyó en las posibilidades de los docentes que se desenvolvían en su medio. Los maestros de la provincia de San Fe –permanentemente desconocidos y ofendidos por los gobiernos de turno que les niegan las condiciones básicas para vivir dignamente- hicieron posible con su trabajo intelectual la concreción de uno de los proyectos más ambiciosos realizados en la actividad editorial de nuestro país. Las obras por ellos escritas no solamente satisficieron demandas locales y nacionales sino que se proyectaron al ámbito de América Latina y España. En muchos países integrantes de estas geografías los requirieron para ser aplicados en escuelas e institutos.

La permanencia de estos libros, no solamente en la memoria sino en las manos de los educadores, es una prueba de la presencia de la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil. Cada vez que un maestro o un escolar, en Rosario o en algún lejano país, recorre las páginas de los libros que la gente de un modesto barrio del Sur de la ciudad editó para el magisterio, es posible afirmar que la Biblioteca de «Tablada y Villa Manuelita» no pudo ser destruida, pese al empeño de los representantes de los asesinos y corruptos gobiernos militares que la intervinieron y a la indiferencia de los funcionarios «democráticos» que los sucedieron, sin duda partícipes de la misma ideología.

Por otra parte, la Biblioteca respetó aspectos tradicionales. Para eso tenía el Departamento Editorial conformado por equipos de trabajo con gente tan capaz como los escritores Jorge Riestra, Hugo Gola, Rafael Ielpi, quienes tuvieron a su cargo todas las operaciones necesarias para que los libros entregados por los realizadores llegasen al lector, una vez impresos, respetándose todas las condiciones intelectuales y formales planteadas

por los autores. Además, parte entregaban sus originales con la confianza de saber que la Biblioteca los iba a convertir en objetos preciados y que los autores jamás fueron requeridos económicamente. Por el contrario la Biblioteca Vigil pagó los derechos a los autores de acuerdo a las normas vigentes en el país en aquel momento y que rigen todavía, representando el 10 % del valor de tapa del libro. Se cumplió estrictamente ese requisito. Los autores entregaban sus libros, el consejo asesor de la editorial determinaba las condiciones posibles para la edición, se elaboraba un proyecto para el libro, se lo remitía a la Comisión Directiva para su aprobación, a disposición todo tipo de consulta, y una vez que se cubrían todas esas instancias se hacía el libro y el autor percibía juntamente con la edición la retribución porcentual. Todas estas circunstancias son las que permiten asegurar que no hubo nunca en Rosario una editorial de estas características, que tampoco existe hoy porque los hábitos de la plaza responden a otros conceptos.

Una editorial que respetase los originales, que esmerase a todos sus cuadros de trabajo para que el libro presentado llegase a la imprenta en las mejores condiciones. Que asegurase la mejor impresión posible, que el autor cobrase sus derechos, que posteriormente la propia editorial organizase sus presentaciones en distintos ámbitos del país. Esa fue una línea de trabajo que no tuvo parangón. Y esto se hizo y fue posible por la decisión de una biblioteca popular, de un barrio de Rosario, Tablada, y de directivos, casi absolutamente todos, obreros y empleados, que entendieron, que tuvieron la sensibilidad suficiente para entender que hay un mundo de posibilidades en los libros, en las formas diversas del conocimiento que están incluidas, encerradas en un libro y le pusieron toda su capacidad de trabajo, su vocación de servir a la gente en este proyecto editorial.

4. Fuentes documentales

Diario Democracia de la ciudad de Rosario (1984). Notas publicadas entre el 12.03 y 06.04.

5. Referencias

Frutos, R. (1979). Relato de las experiencias en una Biblioteca Popular. *Boletín Asociación de Bibliotecarios Profesionales de Rosario*. vol. extra.

Frutos, R. (1997). *La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil, Rosario*. Rosario: AMSAFE.

Naranjo, R. (1991). *La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil, Rosario* (Fascículo nº 16). Rosario: Ediciones de Aquí a la Vuelta.

6. Anexo: Títulos editados

Colección Ensayos

1. Bayley, Edgar. *Realidad interna y función de la poesía*. 1966. 117 p.
2. Prieto, Adolfo. *Literatura y subdesarrollo*. 1968. 192 p.
3. Plá, Roger. *Proposiciones (La novela nueva)*. 1969. 271 p.
4. Vázquez Rossi, Jorge. *El fuego fatuo*. 1972. 160 p.
5. Scrimaglio, Marta. *Literatura argentina de vanguardia (1920-1930)*. 1974. 286 p.
6. Lagmanovich, David. *La literatura del noroeste argentino*. 1974. 250 p.

Colección Alfa

1. Sevlever, Rubén. *Poemas*. 1966. 2ª. ed. 1968. 94 p.
2. Ielpi, Rafael. *El vicio absoluto: poemas*. 1966. 2ª. ed. 1968. 48 p.
3. Garramuño, Carlos Alberto. *Caramba: narraciones*. 1967. 59 p.
4. Alfonso, Lydia. *Tiempo compartido: poemas*. 1967. 32 p.
5. Vila Ortiz, Alberto Carlos. *Poemas de la flor*. 1967. 37 p.
6. Lagunas, Alberto. *Los años de un día: cuentos*. 1967. 86 p.
7. Conti, Jorge. *El destierro: poemas*. 1967. 56 p.
8. Dorra, Raúl. *Aquí en este destierro: cuentos*. 1967. 85 p.
9. Alvarenga, Martín. *Catarsis: poemas*. 1968. 32 p.
10. Mandón, Hugo. *De la isla triste: cuentos*. 1968. 95 p.

Colección Praxis

1. Azcoaga, Juan E. *¿Qué es la dislexia escolar?* 1969. 64 p.
2. Menin, Ovide. *Conocimiento del niño en edad escolar*. 1969. 76 p.+ sobre con 5 planillas.
3. Luna, Emilio. *Los repetidores en la escuela primaria*. 1969. 64 p.
4. Tavella, Nicolás. *Dificultades en la lectura y escritura*. 1969. 52 p.
5. Conde, Carola. *La actividad creadora en la escuela primaria*. 1969. 88 p. 13 reproducciones en color.
6. Azcoaga, Juan E.? *¿Qué son los estereotipos del lenguaje?* 1970. 96 p.
7. Accastello, Valentina. *Ortografía en la escuela primaria*. 1970. 96 p.
8. Nidelcoff, María Teresa. *La escuela y la comprensión de la realidad*. 1971. 96 p.
9. Tavella, Nicolás. *Las pruebas de comprobación*. 1972. 112 p.

10. Fischer, Rosa. *Periodismo escolar*. 1972. 88 p.
11. Azcoaga, Juan E. *Criterios para diferenciar los trastornos del lenguaje en el niño*. 1972. 96 p.
12. Cambiaso de Ageno, Ethel y Raúl Ageno. *Una experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales* 1972. 56 p.
13. Caropresi, Ramón Félix. *Supervisión escolar*. 1972. 120 p.
14. Santos, Hilda. *Aprendizaje y medios audiovisuales*. 1973. 96 p.
15. Azcoaga, Juan E. *Lenguaje interno y lenguaje externo*. 1973. 116 p.
16. Onega, Gladys. *La enseñanza del resumen en la escuela primaria*. 1973. 76 p.
17. Nidelcoff, María Teresa. *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?*. 1974. 2ª. Ed. 1975. 88 p.
18. Firpo, Arturo Roberto. *El teatro en la escuela primaria*. 1974. 64 p.
19. Villaverde de Nessier, María del Carmen y Clelio Pedro Villaverde. *Literatura infantil y juvenil de base folklórica*. 1974
20. Desinano de Osanna, Norma. *El planeamiento en el área de lengua*, 116 páginas; tirada de 5000 ejemplares. 1974.
21. Pardo Belgrano, María Ruth. *La literatura infantil en la escuela primaria*. Faltan datos.
22. Azcoaga, Juan E., Carlos Bohorquez, Ester Alperín y Angélica Iglesias. *Pautas para el desarrollo de la inteligencia en el niño*. Faltan datos

Colección Pedagogía

1. Ziperovich, Rosa W. *Enseñanza moderna de matemática*. 1969. 225 p.
2. Azcoaga, Enrique E., Berta Derman y Walter Frutos. *Alteraciones del lenguaje en el niño*. 2ª. Ed. 1971. 228 p.
3. Tavella, Nicolás. *Apreciación objetiva del rendimiento escolar*. 1972. 304 p.
4. Ojeda, Pilar. *Enseñanza y ejercitación de la ortografía*. 1972. 180 p.
5. Luna, Emilio. *Problemas de conducta infantil*. 1972. 136 p.
6. Azcoaga, Juan E. *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. 1974. 158 p.

Colección Prosistas argentinos

1. Saer, Juan José. *La vuelta completa: novela*. 1966. 354 p.
2. Riestra, Jorge. *Principio y fin: cuentos*. 1966. 229 p.
3. Brascó, Miguel. *De criaturas triviales y antiguas guerras: cuentos*, con 14 ilus. del autor. 1967. 116 p.

Colección Poetas Argentinos

1. Urondo, Francisco. *Del otro lado*. 1967. 109 p.

2. Madariaga, Francisco. *Los terrores de la suerte*. 1967. 53 p.
3. Gola, Hugo. *El círculo de fuego*. 1968. 56 p.
4. Alonso, Rodolfo. *Hago el amor*. 1969. 154 p.

Colección Cometa

1. Poletti, Syria. *Inambú busca novio*. Cuento infantil con ilus. a todo color de Napoleón Ricci. Formato 23x30 cm. 8 p. Faltan datos.

Colección Molinillo

1. Granata, María. *El niño azul*. Cuento infantil con ilus. a todo color de Helena Homs. Formato 23x30 cm. 8 p. Faltan datos
2. Poletti, Syria. *El rey que prohibió los globos*. Cuento infantil con ilustraciones a todo color de Martha Greiner. Formato 23x30 cm. 8 p.. Faltan datos

Colección Imagen

1. *Rosario, esa ciudad. Fotografías y textos*. 1970. 120 p.
2. Tabbush, Berta y Carlota Boero de Izeta. *Desde el camino*. 1970. 220 p.
3. *Santa Fe: el paisaje y los hombres*. 1971. 533 p.
4. *Paraná, el pariente del mar*. 1973. 463 p.

Colección Artes Visuales

1. Carlos Gallardo, José Carlos. *Oda al Parana*: poemas. Ilustraciones en color de Alonso, Batlle Planas, García Carreras, Grande, R. González, Herrero Miranda, Matías Molinas, Supisiche, Uriarte, Vanzo y Viola. 1965. 62 p.
2. Slullitel, Isidoro. *Cronología del arte en Rosario. Reproducciones en citocromía y blanco y negro*. 1968. 136 p.
3. Rodríguez, Ernesto B. *Juan Grela G.: análisis y crítica de su obra pictórica*. Reproducciones en citocromía y blanco y negro. 1968. 80 p.

Colección Homenaje

1. Pedroni, José. *Obra poética*. 1968. 2 Tomos 760 p.
2. Ortiz, Juan L. *En el aura del sauce*. 1970-71. 3 Tomos 1.036 p.

Colección Las Papirolas del Tulipán

1. Homs, Helena. Carpeta 1. *Plegados a todo color*.

Colección Apuntes

1. Tavella, Nicolás. *Los juguetes*. 1968. 32 p.
2. Grande, Enrique. *Su hijo de los dos a los seis años*. 1969. 36 p.
3. Reca, Telma. *La conducta de los niños*. 1969. 24 p.
4. Sonzogni, Elida. *La mujer: ¿ama de casa o algo más?*. 1969. 26 p.
5. Tavella, Nicolás. *Los niños que repiten grado*. 1969. 26 p.
6. Mazzei, Miguel A. y Alicia H. de Mazzei. *El mundo del lactante*. 1969. 30 p.
7. Bonaparte, Héctor. *La radio y la televisión ¿modifican su vida?*. 1969. 32 p.
8. Rofman, Alejandro. *Países ricos, países pobres: ¿qué es el subdesarrollo?*. 1970. 32 p.
9. Menin, Ovide. *Relaciones entre los padres y la escuela*. 1970. m 30 p.
10. Tavella, Nicolás. *Ayuda de los padres en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. 1970. 28 p.
11. Luna, Emilio. *Los problemas del niño en primer grado*. 1970. 30 p.
12. Habichayn, Hilda. *Problemas actuales de la familia*. 1970. 30 p.

Colección Testimonios

1. Galasso, Norberto. *La década infame*. 1974. 64 p.
2. Onega, Gladis Susana. *La revolución de Uriburu*. 1974. 64 p.
3. Oliva, Aldo. *El fusilamiento de Penina*. 1974. 64 p.
4. Arocena, María Luisa. *Levantamientos de la década infame*. 1974. 64 p.
5. D'Angelo, Graciela. *El grupo F.O.R.J.A.* 1974. 64 p.

Colección Apertura

1. Mitre, Bartolomé. *Falucho y el sorteo de Matucana. El crucero de La Argentina 1817-1819*. 1968. 62 p.
2. Gutiérrez, Eduardo. Juan Moreira.- Mansilla, Lucio V. *Una excursión a los indios Ranqueles (selección)*. 1968. 59 p.
3. Prado, Manuel. *Guerra al malón*. 1968. 60 p.
4. Prado, Manuel. *Conquista de La Pampa*. 1969. 60 p.
5. Tarnopolsky, Samuel. *Alarma de indios en la frontera sud*. Primera parte (selección). 1970. 55 p.
6. Tarnopolsky, Samuel. *Alarma de indios en la frontera sud*. Segunda parte (selección). 1971. 55 p.

Colección Conocimiento de la Argentina

Sección A: Análisis e Interpretaciones

1. 3. Hernández, José. *Prosa y oratoria parlamentaria*. . 1974. 342 p.
2. 4. Ramos Mejía, José María. *Las multitudes argentinas*. 1974. 243 p.

Sección B: Escritos Testimoniales.

1. *Los años de la emancipación política*. Manuel Belgrano, Cornelio Saavedra, Pedro José Agrelo y otros. 1974. 387 p
2. *Las Guerras civiles*. El Rosismo. Gregorio Aráoz de La Madrid, Tomás de Iriarte, José María Paz y otros. 1974. 425 p.
3. *El Rosismo*. La Reorganización Nacional. Santiago Calzadilla, Carlos Guido y Spano, Lucio V. Mansilla y otros. 1974. 274 p.

página intencionadamente en blanco

SOBRE LOS AUTORES

Fabiana Alonso

Profesora en Historia y Magister en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Litoral. Docente de la Universidad Nacional del Litoral y de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Argentina). Directora del Programa Historia & Memoria de la Universidad Nacional del Litoral.

Teresa L. Artieda

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, Mg. en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE. Profesora Titular Regular de Historia de la Educación Argentina y de Historia General de la Educación en dicha universidad. Directora de Proyectos de investigación. Especializada en problemáticas vinculadas a los pueblos indígenas en la historiografía educativa de Argentina.

Gonzalo De Amézola

Diploma Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Director de Programación Académica de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Profesor Titular Regular de Planeamiento didáctico y prácticas de la enseñanza en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Graciela M. Carbone

Doctora en el Área de Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Extraordinaria Emérita del Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Miembro Académico pleno del Centro de Estudios en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR) de la Universidad Nacional de Rosario. Coordinadora y docente del Programa de Posgrado «Libros de texto e itinerarios hipertextuales en la historia reciente de la educación argentina: temas y problemas vinculados a la formación docente y al curriculum de la educación formal». Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.

Julia Coria

Magíster en Educación por la Universidad de san Andrés. Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires.. Especialista en Educación (UdeSA). Es docente de Sociología General en la UBA. Trabajó en el Programa de Derechos Humanos y Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Delfina Doval

Magíster en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación y Docente de Historia Social de la Educación en dicha Universidad. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Directora de Proyectos de investigación. Se especializa en temáticas vinculadas a la historia educacional reciente en Argentina y a temas relacionados con la manualística escolar.

Raúl Alberto Frutos (†)

Bibliotecario profesional. Bibliotecario Mayor de la Biblioteca Popular «Constancio C. Vigil» de Rosario 1960-1977 y Vice-Presidente de su Consejo Directivo 1965-1977. Docente de la Carrera de Bibliotecarios, Rosario 1984-1987, autor de artículos y ponencias sobre temas

bibliotecológicos. Director Biblioteca Central Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UCA, Rosario 2001-a la fecha.

Paula Guitelman

Magister en Comunicación y Cultura y Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Docente en la Carrera de Ciencias de la Comunicación e investigadora del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma Universidad. Desempeña su labor profesional en capacitación docente en temas relativos a los derechos humanos.

Carolina G. Kaufmann

Doctora por la Universidad de Valladolid, España; Mg. en Educación con Orientación en Historia y Prospectiva por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER); Licenciada y Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora Titular Regular del Núcleo Histórico Epistemológico de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Directora del Centro de Estudios en la Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR). Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Rubén Naranjo (†)

Artista plástico. Docente universitario, Universidad Nacional de Rosario. Director de la Escuela de Artes Visuales, Instituto Secundario y Editorial Biblioteca de la Biblioteca Popular «Constancio C. Vigil» de Rosario e integrante de su Consejo Directivo 1963-1977. Primer Director de la Escuela de Bellas Artes de Universidad Nacional de Rosario a partir de la recuperación democrática (1984-1987).

Gabriela Ossenbach Sauter

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Lic. en Pedagogía y en Historia de América (Universidad Complutense de Madrid). Es docente e investigadora del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la (UNED), Madrid desde 1980, obteniendo la Cátedra de Historia de la Educación en el año 2007. Es directora del Centro de Investigación MANES de la UNED, cuyo objetivo

es la promoción de investigaciones sobre los textos escolares en España y América Latina en los dos últimos siglos.

Pablo Pineau

Doctor en Educación (UBA). Es Profesor Titular Regular de Historia de la Educación Argentina (FFyL-UBA) y de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 “Mariano Acosta”. Presenta una vasta experiencia en cursos de formación y capacitación docente, y de posgrado en instituciones argentinas y extranjeras, así como en la dirección y participación en proyectos de investigación. Es Director del Departamento de Ciencias de la Educación (UBA), y del Proyecto “Espacios de Memoria” (ENS N° 2).

Viviana Postay

Magister en Investigación Educativa con orientación en Socioantropología por la Universidad nacional de Córdoba. Profesora y Licenciada en Historia por dicha universidad. Directora y docente en el Instituto de Formación Docente perteneciente al Instituto de Enseñanza Secundaria y Superior (IFD-IESS), Villa Carlos Paz, Córdoba, Argentina.

Claudio Silvio Suasnábar

Doctor en Ciencias Sociales por FLACSO Argentina. Posdoctorado en Educación del Programa ERASMUS MUNDUS Universidad de Lisboa - Portugal. Mag. en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y Diploma Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa. (FLACSO). Prof. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Miembro Académico pleno del Centro de Estudios en la Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR) Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Profesor Regular de Política y Legislación de la Educación y de Historia y Política del Sistema Educativo en la UNLP.

OTRAS PUBLICACIONES DE FAHRENHOUSE

www.fahrenheit.com

LIBROS

- Kaufmann, C. (Ed.). (2018). *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*.
- Marim, V., & Manso, J. (2018). *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*.
- Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.). (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*.
- Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques*.
- González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*.
- Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*.
- Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*.
- Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*.
- Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*.
- Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*.
- Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*.
- Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*.

REVISTAS

- Foro de Educación* (www.forodeeducacion.com)
- Espacio, Tiempo y Educación* (www.espaciotiempoyeducacion.com)
- El Futuro del Pasado* (www.elfuturodelpasado.com)

«El estudio de los textos escolares es (...) una necesaria tarea de reconstrucción de la memoria colectiva e individual, sobre todo cuando se trata de asimilar procesos traumáticos del pasado reciente, que han afectado a varias generaciones que están intentando vivir auténticamente el presente y construir futuros esperanzadores. La recuperación de la memoria de las dictaduras de la segunda mitad del siglo XX se ha manifestado con insistencia, tanto en la investigación histórica como en la literatura, e incluso en el cine, recurriendo a las imágenes de la escuela y a los viejos libros de texto. La mirada necesaria hacia los libros escolares de la última dictadura argentina, cuyas heridas están todavía tan abiertas, no constituye en ese sentido una excepción. Esta obra es una muestra más de la confrontación, sin duda muy dolorosa, del pueblo argentino con su propio pasado (...). El estudio de los contenidos (...) de los textos escolares, así como de los métodos y estrategias didácticas que ellos proponen, contribuye en gran medida no sólo a conocer el énfasis dado a determinados contenidos, sino sobre todo a desentrañar cuáles han sido las intenciones a las que esos libros han servido en lo concerniente a la transmisión de ideas, actitudes, valoraciones e imaginarios».

Gabriela Ossenbach Sauter
Universidad Nacional de Educación a Distancia