



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Del manual del alumno a la enciclopedia en hipertexto

Vol.1

Autor:

Carbone, Graciela M.

Tutor:

Escolano Benito, Agustín

2007

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS 12-8-5 V.1

FACULTAD de FIL.	LETRAS
Nº 228.020	.SA
06 JUL 2006	
Agr.	ENTRADAS

DEL MANUAL DEL ALUMNO A LA ENCICLOPEDIA EN HIPERTEXTO.

ARGENTINA, 1958-1998

Tomo I

TESIS DOCTORAL

TESISTA: LIC. GRACIELA M. CARBONE

DIRECTOR DE TESIS: DR. AGUSTÍN ESCOLANO BENITO.
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN.

CONSEJERO DE TESIS: LIC CARLOS CULLEN SORIANO.
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

DEDICATORIA

A mis padres y a mis maestras de la escuela primaria, por mis primeras lecturas.

AGRADECIMIENTOS

A Agustín Escolano Benito, por la originalidad de su concepción de los géneros textuales y por la riqueza de sus investigaciones, en las que cobraron vida. Las lecturas de esas obras y sus orientaciones metodológicas fueron guías de este intento.

A Carlos Cullen, por sus orientaciones filosóficas y de teoría de la historia. Por su intervención en los momentos clave, su presencia tácita en los otros momentos y su prudencia. También le agradezco esas conversaciones que contribuyeron a recuperar el sentido de algunas producciones que fueron compartidas y que considero precedentes de esta investigación.

A Carolina Kaufmann, por nuestros diálogos en torno a los géneros textuales y a los manuales de la última dictadura. Estoy especialmente agradecida por su lectura del capítulo sobre el currículum real. Asimismo, el haber sido invitada a participar en el proyecto "Dictadura y educación" que dirigió fue una oportunidad de perfeccionar el relato de toda una etapa de mi tesis.

A mis compañeros del proyecto "El libro de texto en la escuela". Trabajamos largos años esforzándonos en interpretar los textos y las lecturas de los escolares, compartiendo convicciones sobre la necesidad de democratizar los primeros en múltiples sentidos. Mis compañeros son: Luisa Coduras, Gabriela Cruder, Silvia Martinelli, Luis María Rodríguez y María Teresa Watson.

A Susana Muraro, por su evaluación del capítulo "La enciclopedia en hipertexto" y de las conclusiones.

A los supervisores y directores de las escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por su cooperación en mi propósito de encontrar huellas de la escuela real, en la que los manuales adquirieron diversos sentidos en la mediación pedagógica. El diálogo que entablé con ellos me enriqueció y fue una contribución decisiva para mi relato. Ellos son: Herminia Caputo - Nilda Espina - Clara Matranca - Rubén Miranda - Oscar Muia - Héctor Pastorino - Zulma Prina - Luis María Rodríguez - Alberto Scheffini - Carlos Tomé - Roberto Zúgaro -

A Agustina Giallorenzi, por sus iniciativas y su compromiso profesional y solidario para presentar el informe.

El intento de relatar una historia de los manuales encuentra numerosos escollos en nuestro país, porque se trata de una de las dimensiones de la construcción de la memoria, en este caso, de la vida escolar. Entre los escollos puedo mencionar los anaqueles vacíos de esos documentos en numerosas bibliotecas que fueron escolares, el descuido de ese patrimonio, la subestimación de su valor. También debo mencionar las operaciones irresponsables de su eliminación. Por esos dolorosos motivos, estoy agradecida a quienes contribuyeron a construir el corpus de mi investigación:

A Luis María Rodríguez, por los préstamos de sus manuales, documentos de todas las épocas que recorrí;

A la biblioteca popular Antonio Devoto, por haberme asociado para que pudiera recorrer todo su patrimonio y también, a través del préstamo domiciliario, registrara lo que necesitaba de las escrituras y de las imágenes;

A la biblioteca "El Castillito", por la diligente atención recibida para estudiar en el ámbito acogedor de su sala, cerca de los estudiantes, libros de su importante documentación;

A la Biblioteca Nacional del Maestro, por haberme brindado la oportunidad de lectura de algunos libros de las primeras etapas;

A Elva Dalmasso, por ayudarme a ordenar la voluminosa información de los manuales de los últimos períodos.

Los afectos de familiares y amigos ayudan a sostener el esfuerzo. En mi caso, las demostraciones genuinas de interés y acompañamiento espiritual en esta tesis han sido numerosas. Temo que al mencionar algunas, omita injustamente otras. Pero en particular, expreso mi reconocimiento a mi hijo, Luis María Palma, por nuestras conversaciones sobre ética política, que circundaron las interpretaciones de todo mi relato.

Plan de tesis

ESTADO DE LA CUESTION.....	1
LA INVESTIGACIÓN DE LIBROS DE TEXTO EN EUROPA Y ESTADOS UNIDOS.....	1
I.- La sistematización de Johnsen.....	1
A.- Investigaciones históricas.....	1
B.- Las tradiciones de la investigación ideológica.....	1
II.- La clasificación de Alain Choppin	2
III.- La clasificación de Agustín Escolano.....	4
IV.- Las líneas de trabajo del Proyecto MANES.....	5
PANORAMICA DE LA INVESTIGACION EN ARGENTINA ¹	6
OBJETIVOS E HIPOTESIS.....	9
OBJETIVOS GENERALES	9
OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	9
HIPOTESIS	9
DEFINICIONES DEL OBJETO	11
I.- LOS MANUALES	11
1.1.- Las definiciones de los diccionarios.....	11
1.2.- Las definiciones de un productor	12
1.3.- Las definiciones de los investigadores.....	13
II.- LOS HIPERTEXTOS.....	16
DEFINICIONES DE LOS GENEROS TEXTUALES.....	18
1.- Las definiciones de los diccionarios.....	18
2.- Las definiciones de los investigadores.....	19
La noción de género textual en los libros de texto.....	19
a) Libros de iniciación.....	19
b) Series cíclicas.....	19

¹ Segunda mitad de los noventa

c) El modelo enciclopédico.....	20
d) Lecciones de cosas.....	21
e) Centros de interés y concentraciones.....	22
f) Libros-guía.....	22
g) Libros de consulta.....	22
h) Libros activos.....	22
Los modelos textuales que incorporó la segunda generación de manuales.....	22
a) Unidades didácticas.....	23
b) Libros activos.....	23
c) Fichas, materiales autoinstructivos.....	23
d) Libros programados, materiales autoinstructivos.....	23
e) Libros de consulta.....	23
f) Paquetes didácticos.....	24
g) Programas informáticos.....	24
h) Guías didácticas.....	24
Aproximaciones a la noción de género en los textos informáticos.....	25
3.- Definiciones y aproximaciones teóricas a los géneros textuales de los manuales argentinos de última generación.....	25
a) El currículum por proyectos.....	26
b) La incorporación de los temas transversales.....	29
c) Transposiciones en los libros de texto.....	31
LOS GENEROS: DIMENSIONES CURRICULARES Y LINGÜÍSTICAS.....	35
I.- JUSTIFICACION Y DELIMITACION.....	35
1.1.- Perspectiva epistemológica.....	35
1.2.- Perspectiva curricular.....	36
1.3.- Perspectiva tecnológico-educativa.....	37
II.- GENEROS Y COMPETENCIAS.....	37
2.1.- La dimensión curricular.....	37
2.2.- La dimensión lingüística.....	39

LA IMAGEN EN LOS LIBROS DE TEXTO	44
METODOLOGIA	47
I.- Acerca de la delimitación temporal	47
II.- Acerca de la documentación	48
2.1.- Los documentos.....	50
2.2.- El análisis de contenido como técnica para el estudio documental	51
III.- La entrevista a los educadores	54
3.1.- Acerca de la historia oral y las historias de vida	54
3.2.- Acerca de la entrevista cualitativa como técnica para construir relatos históricos.....	55
3.2.1.- Potencialidad de la técnica	56
3.2.2.- Los ejes del intercambio	57
IV.- Las técnicas de delimitación de unidades de análisis	58
4.1.- Para el estudio documental.....	58
4.2.- Para el diseño y administración de las entrevistas	59
4.3.- Para el diseño del análisis de contenido de los libros de texto	60

Primera etapa: 1958 a 1969
La herencia de la escuela tradicional

Introducción.....	62
I.- Los géneros textuales.- Conceptualización.....	62
a) El manual enciclopedia	62
b) Los manuales denominados De Desarrollo	63
c) Motivos de trabajo	63
II.- Análisis de los géneros	64
2.1.- Los caracteres generales.....	64
2.2.- Los caracteres específicos.....	65
Geografía. Dimensión didáctica	65
Dimensión textual.....	66
Historia. Dimensión didáctica	69

Dimensión textual	70
Moral y Civismo. Dimensión didáctica.....	73
Dimensión textual.....	74
Ciencias Naturales. Dimensión didáctica	74
Dimensión textual.....	75
Lenguaje. Dimensión didáctica	75
Dimensión textual.....	76
Matemática. Dimensión didáctica.....	77
Dimensión textual.....	78
III.- Comentarios.....	78
3.1.- los géneros textuales.....	78
3-2.- Géneros y docentes.....	81
3.3.- El sujeto educativo que se infiere de los géneros textuales y la metáfora del archivo.....	81
ANALISIS DE CONTENIDO - LISTA DE COTEJO	84

Segunda etapa: 1970-1978
Entre la inercia y las modernizaciones descendentes

Introducción.....	109
I.- Los Lineamientos curriculares de 1972	109
Marco general	109
Elaboración	110
II.- Análisis de los géneros	113
2.1.- Los caracteres generales.....	113
III.- Aproximación a los caracteres específicos: la norma curricular y algunas tendencias mundiales.....	114
3.1.- Las ciencias sociales en los Lineamientos de 1972.....	114
3.2.- La educación del ciudadano y las Ciencias Sociales en tres estudios de educación comparada (normas curriculares y libros de texto)	115
El Estudio del Medio en la Escuela. UNESCO.1968.....	115
La Educación para la Comprensión Internacional. UNESCO.1968.	117

Las tendencias de los manuales en América. OEA. 1964	118
IV.- Los caracteres específicos de los libros de texto por áreas o asignaturas y su comparación con los Lineamientos Curriculares de 1972	119
Geografía. Dimensión didáctica	119
Historia. Dimensión didáctica.....	120
Geografía. Dimensión textual.....	121
Historia. Dimensión textual.....	124
Civismo. Dimensión textual.....	126
Ciencias Naturales e Iniciación a la Tecnología.	129
Los Lineamientos Curriculares de 1972.....	129
Ciencias Naturales en los manuales. Dimensión didáctica	130
Dimensión textual.....	131
Lengua. Los lineamientos Curriculares de 1972.....	133
Lengua en los manuales.	
Los estudios sistemáticos	
Dimensión didáctica	134
Dimensión textual.....	135
Iniciación a la redacción y a la literatura	
Dimensión didáctica	135
Dimensión textual	136
Matemática. Los lineamientos Curriculares de 1972.....	138
Los manuales. Dimensión didáctica.....	139
Comentarios.....	140
1.- Los géneros textuales.....	140
2.- Géneros y docentes	140
3.- El sujeto educativo que se infiere de los géneros textuales.....	141
ANALISIS DE CONTENIDO - LISTA DE COTEJO.....	143

Tercera etapa: 1980-1984

**Descentralización autoritaria, reformas curriculares y libros de texto.
Géneros estables, progreso lineal, "voces" en los textos**

Introducción.....	179
I.- Los objetivos y contenidos mínimos en el orden nacional	179

El diseño curricular 1981.....	179
II.- Los caracteres específicos de los libros de texto por áreas o asignaturas y su comparación con el Diseño Curricular 1981.....	184
Estudios Sociales. La norma curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA)	185
Las Ciencias Sociales en los manuales	
Dimensión didáctica	186
Las imágenes en las Ciencias Sociales	190
Características textuales	192
Educación Cívica. El diseño curricular 1981 y los manuales	200
Ciencias Naturales. La norma curricular	201
Ciencias Naturales en los manuales	202
Dimensión didáctica	202
Características textuales	203
Lengua. El diseño curricular 1981.....	203
Lengua en los manuales. Dimensiones didáctica y textual.....	203
Matemática. El Diseño curricular 1981.....	206
Matemática en los manuales.....	206
Comentarios.....	206
Los géneros textuales. Continuidades, cambios e intersticios.....	206
Géneros y docentes	207
Los manuales y la construcción del sujeto lector	208
ANALISIS DE CONTENIDO - LISTA DE COTEJO.....	210

Cuarta etapa: 1984-1993

**Recuperación de la democracia, dispersión curricular y libros de texto
Renovaciones y persistencias en los géneros y las ideas**

I.- Las tendencias curriculares de la primera década.....	227
El Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1986)	228
II.- Los caracteres específicos de los libros de texto.....	229
1.-El peso de la enciclopedia	230

2.- Los libros organizados como unidades didácticas.....	231
2.1.- El caso Aula Taller, de Estrada.....	231
Ciencias Sociales. Dimensión curricular.....	233
Dimensión textual.....	233
Ciencias Naturales. Dimensiones curricular y textual.....	234
Lenguaje. Dimensiones curricular y textual.....	234
Acerca de Aula Taller.....	234
2.2.- El caso Santillana. Los manuales de la segunda década de los ochenta.....	235
Ciencias Sociales. Dimensión didáctica.....	235
Dimensión textual.....	237
Ciencias Naturales. Dimensión didáctica.....	238
Dimensión textual. Transposiciones mediáticas.....	238
Lengua. Dimensión didáctica.....	239
Dimensión textual. La transposición mediática empleada en función productiva.....	240
Matemática. Dimensiones didáctica y textual.....	240
2.3.- El caso del Manual Esencial Bonaerense Santillana.....	241
Ciencias Sociales. Caracterización curricular.....	242
Caracterización textual.....	243
Ciencias Naturales. Caracterización curricular y textual.....	244
Lengua. Caracterización curricular.....	244
Matemática. Caracterización curricular.....	245
Acerca del Manual Esencial Bonaerense Santillana.....	245
3.- Las unidades didácticas por áreas.....	245
3.1.- Lengua y Ciencias Sociales. El caso Aique.....	245
3.2.- La colección 12+1 de Estrada.....	247
Caracterización del portador.....	248
Educación Cívica. Caracterización didáctica.....	248
Caracterización textual. Transposiciones mediáticas.....	250

Otras características textuales.....	251
Ciencias Naturales. Caracterización didáctica.....	251
Dimensión textual.....	252
Lengua. Caracterización didáctica.....	254
Dimensión textual.....	255
Matemática. Caracterización didáctica.....	255
Dimensión textual.....	256
Acerca de la colección 12+1.....	256
Comentarios.....	257
Libros de texto y normas curriculares.....	257
Libros de texto y formación docente.....	258
La construcción del sujeto lector que se infiere de las producciones editoriales.....	258
Tablas. Cuarta etapa. Géneros textuales.....	260

Quinta etapa: 1993-1998
Curriculum nacional y fortalecimiento editorial

Introducción. 1.- Los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (CBC) Resolución 39/94.....	308
I.- Tendencias: Descentralización/recentralización.....	308
1.1.-Las políticas de descentralización en un documento latinoamericano.....	308
1.2.- La Ley Federal de Educación.....	309
1.3.- Los embates políticos provenientes de los ámbitos académicos y gremiales.....	310
Tendencias: la clasificación de contenidos.....	312
Embates: Estructura. El documento curricular.....	313
II.- Los caracteres específicos de los libros de texto.....	314
Géneros textuales.....	315
Las Ciencias Sociales en los CBC.....	317
Las tendencias curriculares en los países europeos y de habla hispana coetáneos de los CBC.....	317
Los CBC de Ciencias Sociales.....	318

Quinta etapa. Tablas .Géneros textuales. Características.....	348
---	-----

**La enciclopedia en hipertexto.
Continuidades, adaptaciones, rupturas del género**

El caso Encarta ²	372
------------------------------------	-----

**Los libros de texto y el curriculum real.
Discursos de algunos docentes de alta visibilidad institucional**

INTRODUCCIÓN	378
Los pasos técnicos.....	378
CARRERA DE LOS SUPERVISORES	379
OTROS ESTUDIOS.....	381
CARRERA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.....	382
PRACTICAS DE ENSEÑANZA Y LIBROS DE TEXTO	383
USOS Y VALORACION DE LOS MANUALES	386
LAS PRACTICAS INNOVADORAS	387
INTERCAMBIOS	391
REFLEXIONES PARCIALES	392
VALORACION DE LOS MANUALES EN PERSPECTIVA DIACRONICA	393
De ayer a hoy, en líneas generales.....	394
Libros de texto y dictaduras	394
Libros de texto y nuevo modelo político y económico.....	395
Factores de cambio.....	396
REFLEXIONES PARCIALES	397
REFLEXIONES GENERALES	397

² La elección de la Enciclopedia Encarta se justifica en criterios congruentes con los de la elección de manuales; el alcance de públicos que se puede comprobar en el contexto escolar. En este sentido, si bien en la última década estudiada en esta tesis las enciclopedias multimedia en hipertexto no alcanzaban la característica de difusión masiva, Encarta era la más extendida.

En lo que respecta al trabajo metodológico encaminado a comparar el corpus de Encarta con el de otras enciclopedias de similares características, con fines de validación, el análisis que presento ha sido cotejado exhaustivamente con el de las siguientes enciclopedias:

1.- Larousse Multimedia Enciclopédico. Barcelona 1999. Impresión en México DF s/f.

2.- a) Viajero de la Historia Argentina – b) Enciclopedia Didáctica Interactiva. Buenos Aires. Editorial Interactiva Oriente.

Conclusiones

Conclusiones.....400

Bibliografía

Bibliografía.....405

Plan de tesis

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El libro de texto como objeto de estudio encuentra en la actualidad numerosos cultores. La actividad tiene lugar en países en los que la investigación educativa cuenta con tradiciones. Asimismo, despierta crecientes adhesiones en otros cuya producción de conocimientos en la materia es más reciente.

Aproximaré un panorama, en el que tendré en cuenta tendencias reconocibles en Europa y Estados Unidos, y a continuación me concentraré en Argentina.

LA INVESTIGACIÓN DE LIBROS DE TEXTO EN EUROPA Y ESTADOS UNIDOS

I. La sistematización de Johnsen

La temática se originó, siguiendo a Johnsen, después de la primera Guerra Mundial. Desde entonces, una de las notas que ha caracterizado la preocupación investigativa es la diversidad de objetivos, abordajes disciplinarios y métodos de investigación.

El mismo autor señala que en las décadas de los setenta y los ochenta, los medios audiovisuales ampliaron y aún desplazaron el espectro de problemas de investigación. Una de las preguntas relevantes que Johnsen propone es si en la actualidad las escuelas se han beneficiado con el empleo de libros de texto.

Acudiré en primer lugar, para abordar el estado de la cuestión, a la clasificación que ofrece este investigador, pues recoge las tendencias que han ido perfilando las búsquedas y también, han terminado configurando intereses hegemónicos que perduraron por décadas y tuvieron repercusión en nuestro país.

En primer lugar, diferencia las investigaciones históricas y las ideológicas. Reconoce que la distinción es complicada, pero la sostiene y propone criterios para precisar la primera de las categorías: esos estudios no han hecho explícitos propósitos ideológicos; las considera históricas por la perspectiva disciplinar de su estudio y por abocarse a materiales del pasado, en el sentido de que ya no son usados para sus fines originales.

Dentro de la clase de estudios que sintetizo, Johnsen lista diferentes tipos de investigaciones:

A. Investigaciones históricas

- 1) Historias de género, es decir *"la historia de los propios libros de texto, de su contenido y de cómo han sido confeccionados y considerados en diversos momentos"*...Destaca que esta clase de estudios no es abundante, y se ha limitado en la mayor parte de los países a los libros de lectura.
- 2) Historia de materias particulares. Esta categoría muestra dos tendencias: o los libros de texto apoyan el estudio de las materias, o juegan un papel principal. Observa que la importancia de los libros de texto en las prácticas escolares y en el conocimiento histórico de ellas se acrecienta en los estudios alejados del siglo XX, en virtud de que su lugar en la producción era mucho más destacado como fuente, por la escasez en cantidad y variedad de las producciones curriculares. A pesar de ese rasgo, Johnsen profundiza los estudios de diversos historiadores para realzar un hallazgo en el que coinciden distintos autores: los libros de texto constituyen las fuentes más fiables para elucidar los rasgos del desarrollo ideológico y metodológico de las materias. Johnsen, 1996, 37 a 41.
- 3) Historia de las disciplinas concretas. Estos estudios analizan cómo se encuentra representada una determinada materia en los libros de texto. Se trata de una clase de estudios vinculada al nivel educativo, pues en el nivel primario aún los textos más viejos contienen presentaciones más globales. A su vez, algunas investigaciones de determinadas materias pueden contener delimitaciones: lectura inicial, habilidades de escritura, gramática, historia de la literatura, para ejemplificar con el caso de Lengua.

B. Las tradiciones de la investigación ideológica

Johnsen precisa que la primera mitad de la década de 1970, en Alemania, la Universidad de Duisburg, es el escenario de la inauguración de las investigaciones sistemáticas de los libros de texto como medios de

comunicación política. Ese enfoque de la investigación estaba encaminado a entablar vínculos entre pedagogía y ciencia política, a la vez que a promover estudios desde la multiperspectiva y la interdisciplinariedad. Sus logros fueron académicos, ya que atrajeron el interés de nuevos profesores hacia el campo, pero no tuvieron influencia en la producción ni en el mercado editorial.

Esta tendencia se ha fortalecido y sus hipótesis acerca del carácter ideológico de los libros de texto, cualquiera sea la materia abordada, han motivado la diversificación de investigaciones. El autor fuente considera que los investigadores que marcaron la tendencia fueron Horst Schallenger y Gerd Stein.

El instituto de Duisburg ha trabajado en colaboración con el Instituto Georg Eckert de Braunschweig. Un jalón de importancia para dicha colaboración ha sido la conferencia internacional "Europa en el libro de texto", que tuvo lugar en Duisburg en 1977.

El Instituto Eckert es considerado por Johnsen como el más importante de la investigación europea en el tema del libro de texto. Anualmente publica bibliografías de investigación, en particular, de autores alemanes. La filosofía inspiradora, que se debe a su fundador, es la de promover a través de los libros de texto la tolerancia y la voluntad de paz.

En los últimos años las temas de interés de los investigadores se ha multiplicado. Johnsen, 1996, 57 a 64.

En Estados Unidos las décadas de 1970 y 1980 mostraron una producción creciente de investigaciones de libros de texto focalizadas en los análisis de las ideologías, que se extiende hasta la actualidad.

Acercándonos al fin de siglo, la preocupación investigativa se ha extendido a países como Suecia, Austria, Canadá, Reino Unido, Japón, Australia. La vocación por la paz, el internacionalismo, el estudio de los prejuicios subyacentes, la imagen de determinada nación en relación a las restantes o a los países colonizados, la diversidad, son temas que también se han extendido, con especial énfasis en el análisis de las presentaciones que los libros de texto hacen de las etnias de países que fueron colonizados y de los inmigrantes.

Como ejemplo de verificación de las preocupaciones señaladas por Johnsen se puede citar a Foster, quien destaca como rasgos de los libros de texto el conservadorismo, la ausencia de conflicto, el desconocimiento de las minorías étnicas y sus respectivas historias, la omisión de toda pregunta significativa acerca de la pobreza y sus orígenes. El investigador, en su panorámica histórica, sienta postura en cuanto a los fines perseguidos: los enfoques hegemónicos están encaminados a generar sentimientos de identidad excluyentes. Foster adjudica notable importancia a los libros de textos, "guardianes de ideas", en virtud de las fuerzas sociales que los respaldan como avales. También, históricamente, reconoce el vigor de su rol social por el papel cumplido de llenar los vacíos de profesionalidad de los docentes y ofrecer respuestas a los obstáculos que presentan las clases numerosas. Coincidiendo con los más representativos autores de estudios comparados, Foster señala que la crisis de la ideología hegemónica de los sesenta tuvo entre sus consecuencias la de introducir algunos cambios en los libros de texto, pero éstos siempre preservaron los límites de una visión conservadora de la sociedad. Foster, S., 1999.

II. La clasificación de Alain Choppin

Alain Choppin, director de la Banca Emmanuelle, en un estudio bibliométrico de la primera mitad de los noventa, plantea como eje de justificación del interés por la investigación de los manuales escolares el hecho de que éstos no son solamente herramientas pedagógicas. Son también productos de grupos sociales que buscan, a través de ellos, perpetuar sus identidades, valores, tradiciones y culturas. Choppin, 1993, 5.

Este investigador consigna que antes de 1960 las publicaciones en el dominio de la historia de los manuales escolares eran sesenta, de las cuales la tercera parte correspondían a la década anterior. También destaca el carácter incidental que tenía en esos trabajos el abordaje de los libros de texto. Con estos datos y otros, de carácter cuantitativo, Choppin destaca lo reciente de este dominio de investigación, al que reconoce un gran dinamismo. Choppin, A., 1993, 168 a 171.

El autor atribuye este crecimiento a cuatro grupos de razones:

- a) La participación de este tema en otros, como las disciplinas, la historia de la lectura o la lingüística, lo que hace que no quede limitado a un sector de la historia de la educación.
- b) Las acciones desarrolladas en diversas instituciones para recuperar y conservar el patrimonio representado por los manuales escolares.
- c) La especificidad del manual: su carácter accesible y la posibilidad de deslindar disciplinas, temas y problemas para la indagación.

- d) La multiplicidad de aproximaciones posibles, no circunscriptas a los temas sino, también, referentes a las perspectivas.

En cuanto a los dominios de la investigación, en un estudio de tendencias, distingue ocho categorías:

- 1) Bibliográficas, que abarca esa clase de referencias, los catálogos de biblioteca o las exposiciones.
- 2) Económica, técnica o editorial. Comprende: concepción, traducción, difusión del manual, historia de una obra, un autor o editor.
- 3) Ideológica o sociológica. Se trata del análisis de contenido sobre uno o varios temas en lo relativo a la sociedad o a las mentalidades.
- 4) Lingüística. Se refiere al análisis del lenguaje utilizado en los manuales.
- 5) Metodológica. En este caso, alude a los métodos de análisis, los inventarios de fuentes y los estudios bibliométricos.
- 6) Pedagógica. El análisis del contenido educativo o de los métodos puestos en acción en los manuales
- 7) Reglamentaria. Abarca la recolección de textos oficiales o análisis de prescripciones administrativas relativas a la concepción, la producción, la elección o la difusión de los manuales.
- 8) Estructural. Se refiere a la organización interna del manual, al estudio del portador en todos sus aspectos: diseño, tipografía, texto e iconografía.

De estas ocho categorías, Choppin destacaba que la investigación ideológica representaba el treinta y nueve por ciento y la pedagógica el treinta y siete por ciento. No obstante, el autor precisaba que la tendencia a la investigación ideológica había sido declinante en la última década de su estudio, y que cuantitativamente el interés se había desplazado a la investigación pedagógica.

Destacaba el predominio cuantitativo de investigaciones que abordan el nivel primario y las ciencias sociales por sobre los restantes niveles y disciplinas. Comentaba, también, que hubo una saturación de estudios de manuales de enseñanza de la historia entre 1960 y 1980, que llevó a una reorientación de las investigaciones a otros campos disciplinares de las ciencias sociales (Instrucción Cívica, Educación Moral y Geografía).

Al abordar las delimitaciones de los estudios ideológicos, la agrupación es la siguiente: nacionalismo y patriotismo, colonialismo, el feminismo y la condición femenina y las minorías étnicas.

Los estudios de estos temas han estado ligados a hechos históricos contemporáneos. Así, los relativos al colonialismo preceden a 1980, en tanto que los de las minorías y de las mujeres son más recientes. Choppin, 1993, 173 a 186.

En otra obra de carácter didáctico, Choppin listó algunas líneas de producción y las omisiones más notables de la investigación de textos escolares a comienzos de la década. Señalaba en esa obra una cualidad de los manuales con incidencia en la investigación: dado que su producción es continua, los manuales se prestan a estudios seriados y los historiadores pueden así seguir, en la larga duración, a través de diferentes títulos o a través de las ediciones de un mismo título, la aparición y evolución de una noción científica, de un método pedagógico, de una técnica de impresión o el tratamiento de un acontecimiento histórico o literario.

Al referirse a los dominios de la investigación, su repaso ofrecía el siguiente balance:

"El contenido más que la forma." Los investigadores, ajenos a las prácticas de la escuela y, por consiguiente, a los usos del manual, suelen elegir la exploración de un tema desarrollado en los manuales, por motivos frecuentemente asociados a la actualidad. La perspectiva es, con mayor frecuencia, sociológica o cultural. Si el análisis del discurso sigue siendo privilegiado, hay cada vez estudios más numerosos interesados en los aspectos lingüísticos o destinados a la iconografía. También destacaba que comenzaba a crecer la producción de investigaciones didácticas. Por el contrario, los estudios dedicados a la presentación, como la diagramación o la tipografía – globalmente, el aspecto co - textual -, continuaban siendo escasos.

"*Manuales de primaria más que de secundaria*". Entre las razones de la proporción diferencial, Choppin estimaba que los libros de la enseñanza secundaria, debido a su menor esquematización y a la menor masividad, aparecían menos atrayentes a la investigación sociológica.

Entre los estudios de la década analizada, al inicial predominio de investigaciones sobre disciplinas humanísticas se iban sumando las científicas.

"*El aspecto histórico*." El autor señalaba el avance francés en el estudio de la legislación regulatoria de los libros de texto en Francia, y la sensible diferencia con respecto a otros países. Indicaba también el crecimiento de un espacio de investigación destinado a los editores escolares. La importancia del tema, a juicio del autor, debía tener repercusión en otros países.

"*Los estudios comparados*". Choppin señalaba la carencia de estudios comparados sobre libros de texto, tema que merecía, a su juicio, la constitución de redes internacionales de investigadores. Los estudios, a menudo bilaterales, sobre la "representación del otro" constituían la excepción a esa carencia. Choppin, A., 1992, 198 a 202.

III. La clasificación de Agustín Escolano

Agustín Escolano, director de un programa de investigación que abarca toda la producción de ediciones escolares de la historia española, desde el Antiguo Régimen hasta las últimas reformas, introduce a los lectores en la consideración del lugar que ocupa, simbólicamente, la investigación histórico - didáctica de los libros escolares: forma parte de la "arqueología material" de la escuela, relegada durante mucho tiempo, como atestiguaban los libros en desuso. Los investigadores, al interesarse en forma sesgada por los discursos teóricos y políticos, "olvidaron la intrahistoria" de la escuela. Forman parte de ésta los manuales, incluidos entre los objetos didácticos materiales y las prácticas asociadas a ellos, como parte de la vida cotidiana de la escuela, así como de las representaciones que se crean acerca de ella.

La investigación en España se acrecentó rápidamente, y su perspectiva histórica abarcó múltiples dimensiones y temas.

En una apretada síntesis que intentaré para esta presentación inicial, según Escolano los manuales, como "espacio de memoria" de la vida de la escuela, testimonian:

- Los programas de la cultura que la escuela sostiene y transmite, respecto de los cuales los libros juegan el papel de "soporte curricular". En este sentido, constituyen una "*representación textual reducida, formalizada pedagógicamente, del universo científico o cultural a que se refiere*".
- Aspectos de las ideologías dominantes que, al formar parte del imaginario colectivo, integran el curriculum oculto.
- Indicios de la cultura académica y pedagógica de los docentes y, por eso, "*testimonios de los modelos pedagógicos dominantes que informaron el oficio docente y la condición de aprendiz*".

Los géneros aproximan al estudio de la historia del curriculum, de las disciplinas y de su organización, de las técnicas de enseñanza.

Escolano anuncia, en la introducción al segundo volumen de la obra de referencia, que en las décadas que abarca este estudio se constituye la "*manualística*", *corpus de conocimientos teóricos y prácticos especializados relativos a la producción y uso de los textos que pueden configurar una disciplina académica y una tecnología profesional.*" Por un lado explica el espacio que los manuales escolares han ocupado en la investigación histórica y didáctica en numerosos países. Pero a su vez, el propio desarrollo de la producción editorial permite observar cómo la investigación incide sobre las prácticas. "*Los estudios sobre el lenguaje, los modelos textuales, la función de la imagen, la estilística de los nuevos géneros, e incluso los análisis sociométricos de impacto y difusión de los libros escolares, pueden ser contemplados, desde la lógica sistémica, como elementos ordenados al control interno y a la autorregulación de una tecnología sometida a sucesivos procesos de cambio y acomodación*". Escolano, A. 1998, 15 a 17.

Los temas abordados en el vasto programa al que me refiero, comparten la perspectiva histórica del abordaje, pero el espectro temático es altamente diversificado:

- 1) La política del libro escolar. El tema cobra fuerza a lo largo de la obra, pues no sólo tiene autonomía de desarrollo, sino que permea todas las otras dimensiones de análisis. Una aproximación a los motivos de este atravesamiento la brinda el director de la obra: *"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, A., 1998, 17.
- 2) Las diversas clases de libros, según criterios de uso en los distintos niveles de escolaridad: de iniciación, manuales, libros por materia, de consulta, de lectura extensiva y literaria, cartillas de alfabetización de adultos, el nuevo software, los libros para el maestro. Estas categorías están enfocadas a partir de la identificación de los distintos géneros textuales, que representan una síntesis de características didácticas y lingüísticas que dan identidad histórico - curricular al trabajo.
- 3) La historia de la producción editorial, sus relaciones con la tecnología, con la iconografía y los elementos que conforman la presentación de los textos; la producción, el comercio y el consumo de libros de enseñanza.
- 4) Cuestiones vinculadas a la legitimación de las identidades culturales: los libros en lenguas regionales, desde el Antiguo Régimen hasta la actualidad.

Entre las estimaciones introductorias a los temas enunciados, elijo para cerrar esta presentación de los intereses de la investigación en España, una reflexión del autor consultado: *"...los registros etnográficos del recuerdo, además de invitar a la hermenéutica, pueden inspirar proyectividad, esto es, algo parecido a lo que Emilio Lledó ha llamado la "memoria del futuro", una especie de esbozo de las virtualidades que prolongan la tradición de la cultura de la escuela"*. Escolano, 1998, 18..

IV. Las líneas de trabajo del Proyecto MANES (Manuales Escolares)

El origen de esta iniciativa data de 1992 y, según Alejandro Tiana Ferrer, su razón de ser fue la de constituir un soporte para los estudios específicos de la materia. Concurrentemente, el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia, de España) convocó a los interesados en la investigación a un doctorado focalizado en Historia del Curriculum a través de los manuales escolares, cuyo plantel docente reúne a destacados investigadores de distintas universidades. El autor citado, en la presentación de un volumen que sistematiza el trabajo del Segundo Simposio MANES, que tuvo lugar en 1996, destaca como relevantes las presencias docentes de Agustín Escolano Benito, de la Universidad de Valladolid, de Antonio Viñao, de la Universidad de Murcia y de Julio Ruiz Berrio, de la Universidad Complutense.

El proyecto MANES, que reconoce su inspiración en la Banca Emmanuelle, se propuso: censar los manuales publicados en España entre 1808 y 1990, recopilando y ordenando la información en una base de datos. Del derrotero inicial se desprendieron otros campos, que actualmente son de interés de los investigadores y sus discípulos: la legislación que reguló la producción y publicación de libros de texto, la relación entre los manuales y el curriculum, el estudio de las características textuales de los manuales.

En la presentación citada, los resultados del segundo Simposio MANES se organizaron en los siguientes tópicos:

- a) los manuales escolares y la historia de las disciplinas. A juicio de Tiana Ferrer, los trabajos reunidos coinciden en aportar evidencias sobre los manuales como "elementos destacados en el proceso de construcción social de las disciplinas académicas". Si bien los trabajos son numerosos, el espectro disciplinar del curriculum supera ampliamente el abordado por los autores. En la nómina aparecen la Historia, la Geografía, la enseñanza de la Lectura, disciplinas agrupadas bajo la denominación Lecciones de Cosas y temas transversales de diversa naturaleza: enseñanza de la urbanidad, enseñanza agrícola, técnicas del trabajo intelectual.
- b) Las normas que han regido la producción, difusión de manuales escolares y su empleo en las escuelas. El balance de los trabajos presentados culmina con la reflexión acerca del carácter no lineal de la relación entre regímenes políticos y la naturaleza de la legislación que regula las producciones editoriales escolares. En ambas categorías de temas, según Tiana Ferrer, está presente el análisis de las ideologías que traman la elaboración de manuales escolares.

- c) Otra categoría, minoritaria en lo cuantitativo, es la que se ofrece como "Instrumentos para la investigación sobre los manuales escolares". En este apartado, se destaca la presentación de la base de datos del Proyecto MANES, en la que se justifica el instrumento y se ofrecen algunas descripciones.

El aporte central de este apartado es la sistematización de tipos de textos basada en criterios didácticos y de teoría del texto que se debe a Agustín Escolano Benito, que trataré en el capítulo correspondiente valiéndome de este capítulo y de los dos volúmenes de la Historia Ilustrada del Libro Escolar en España, dirigidos por Escolano.

Tiana Ferrer, al concluir su presentación ordenada de ese jalón de la investigación española que fue el Segundo Simposio MANES, además de evaluar logros, destaca los vacíos o insuficiencias de la investigación: los usos del manual en las escuelas; las editoriales y los autores; los efectos de los manuales resultantes de determinadas políticas; el papel de la investigación de los manuales en la construcción de la Historia de la Educación, del Libro y de la Cultura. (Tiana Ferrer, 2000, 17 a 44).

PANORÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN EN ARGENTINA

A partir de la recuperación de la democracia, la investigación nacional dedicada a los libros de texto intentó, por una parte, restablecer vínculos con las preocupaciones que dieron lugar a la inauguración de la temática: el análisis de la ideología. Este había despuntado, en los tempranos años de la década del setenta, acompañando el fervor suscitado por las primeras investigaciones nacionales y regionales de la semiología de los mensajes masivos (Nethol, A. y otros, 1986).

La transición democrática de los ochenta, registra una producción muy exitosa en su difusión a través de la prensa en el momento de su aparición, dedicada a los contenidos ideacionales de los libros de lectura. Las autoras explicitaban su postura acerca de la escuela como aparato ideológico y consideraban que los libros de lectura, en este contexto, no eran medios sino "receptáculos ideológicos". El tema del género se abría camino, desde una vertiente sociológica. Wainerman, C. y Barck de Rajjman, R. 1987.

Simultáneamente, en el ámbito de una gestión de gobierno de la educación, se llevaba a cabo otra investigación que compartía la herencia de las preocupaciones por la ideología, pero pretendía articular esa mirada con un abordaje pedagógico. El propósito era lograr una identidad didáctico - comunicacional en la investigación de los libros de texto, cuya productividad tuviera repercusión en la escuela real, a partir de un debate que debía entablarse con los responsables de las editoriales. (Bertoni, A. y col., 1986).

La investigación evocada formaba parte de un programa de evaluación curricular. Puesto que se ubicaba en la incipiente recuperación de la institucionalidad, justificaba el papel de la evaluación: "*Son diferentes los productos de los textos escolares y los que formulan las políticas educacionales del sistema, lo cual lleva a que se den entre esos textos y estas políticas posibles articulaciones y desarticulaciones. Es obvio que el texto escolar es un campo estratégico fundamental en esa construcción de hegemonías que se opera en la educación sistemática. Es decir, junto a la pertinencia didáctica, hay una cuestión de coherencia estratégica*". Bertoni, A. y col. 1986, 16.

El propósito de provocar un debate profundo acerca de la coherencia ideológica y la pertinencia didáctica fue rápidamente impedido, en virtud de la celeridad con que los representantes de los intereses editoriales actuaron para sofocar la difusión de los hallazgos de los investigadores.

De todas maneras, el camino estaba abonado y el informe se difundió en ámbitos académicos, lo que suscitó interés y abrió camino a nuevas investigaciones. Tanto la perspectiva de diálogo entre las disciplinas como la metodología ejerció influencia en las primeras investigaciones producidas en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, en un período que se extiende a los primeros años de la década del noventa. Su corpus de datos fue construido a partir de los libros de texto de enseñanza media y sus publicaciones se encuadraron bajo el sugestivo título "*Curriculum presente, ciencia ausente*". (Frigerio, G. comp. 1991; Lanza, H. Y Finocchio, S. 1993). Simultáneamente, la producción de FLACSO, sintetizada y reunida en la revista Propuesta Educativa, daba cuenta de la preocupación disciplinar que, preferentemente, elegía las ciencias sociales para profundizar los estudios del libro de texto como componente del curriculum. (Sábato, H. ; Romero, L.A.; 1992).

Estas notas dan cuenta de la reapertura del campo histórico a la investigación, que, como recuerdan Cucuzza y Pineau, había tenido valiosos esfuerzos destinados a las recopilaciones documentales en la segunda mitad del siglo XIX y en la década del treinta del siglo XX. (Gutiérrez, 1868, un catálogo de libros didácticos del período 1790, y Chaneton, 1939, otro del mismo tenor, hasta 1810. Citados por Cucuzza, R. y Pineau, P. 1998).

El creciente interés de los miembros de las cátedras de Historia de la Educación por la investigación sobre los libros de texto produjo, entre los hallazgos más promisorios para su desarrollo, la vinculación con dos espacios cuya producción y difusión tiene influencia en toda la región latinoamericana. Me refiero a los proyectos MANES (manuales escolares), que agrupa a los investigadores españoles, dirigido por Alejandro Tiana Ferrer, y a la banca EMMANUELLE (ya citada), radicada en Francia, bajo la dirección de Alain Choppin. La participación en redes ha hecho multiplicar las iniciativas y los intercambios, de manera que es factible hoy identificar sectores de preocupaciones que los convocan, manteniendo la pertenencia a la historia de la educación.

Volviendo a Cucuzza, las pugnas por introducir, en carácter de prácticas hegemónicas, nuevos contenidos y textos escolares, así como las que las resistían, son parte constitutiva de la Historia Social de la Educación, desde el comienzo de la escuela. Toda su transmisión da cuenta de saberes legitimados y marginados, así como del antagonismo entre ortodoxias y heterodoxias, que reflejan las luchas sociales y de las ideas. Es por ello que la indagación del discurso ideológico que atraviesa las prácticas del aula, entre las que se incluyen los libros de lectura y los de texto, convoca numerosos esfuerzos de los investigadores nacionales. Como especifica el investigador que evoco, en los últimos años el arco de temas abarcado por los historiadores se ha ampliado, ya que comprende temas como la historia del curriculum, de la infancia, del género, de los cuadernos escolares, entre otros. Cucuzza, R., 1997.

En un estudio dedicado a las tendencias en la producción de investigaciones sobre libros de texto en Argentina, Carolina Kaufmann realiza una sistematización en la que diferencia el aporte de mayor presencia y antigüedad, que es el de los historiadores, de otros aportes que diversifican los ejes de los primeros y abren otros, provenientes de la incorporación de diversas disciplinas. Comenta que las producciones más numerosas se han ocupado con frecuencia de las relaciones entre los libros de texto y las normas curriculares, los enfoques historiográficos, la estructura formal y didáctica, la *"distancia entre la producción académica y el contenido, los aspectos dogmáticos y las orientaciones político-ideológicos de los manuales escolares"*. Kaufmann C, 2...4.

La investigadora da cuenta del papel decisivo que en la producción de investigaciones sobre manuales ha tenido la relación entablada entre el Instituto George Eckert (nombrado más arriba) y los investigadores argentinos. A partir de esa vinculación, en 1988 se inaugura una nueva etapa, tanto en la producción nacional como en las conexiones entre los argentinos y las fuentes bibliográficas del mundo. El espacio institucional de FLACSO en Buenos Aires, a partir de un evento celebrado en 1991 constituyó un espacio de intercambio. Las publicaciones de la revista "Propuesta Educativa" de esa institución, testimoniaron además de libros como los que he citado, el interés por el tema.

Otras áreas que comprueba la autora en su exhaustivo recorrido por libros y publicaciones universitarias dedicados a la investigación de manuales son:

- Disciplinas y marcos interpretativos: la lengua y la literatura, los aportes de la semiótica, del análisis del discurso, de la teoría de la lectura, de la teoría de la comunicación y las preocupaciones epistemológicas de la investigación interpretativa.
- Ejes de interés, como el circuito de producción, circulación y difusión de los manuales, y las relaciones entre los textos y los tejidos institucionales y sociales.

Kaufmann comenta que a pesar de este importante crecimiento y de la presencia de nuestros investigadores en eventos internacionales, persisten áreas de vacancia. También destaca que el manual como objeto de problematización es hoy elegido como tema de tesis de carreras de cuarto nivel.¹

Entre los eventos académicos que mostraron el crecimiento de nuestra producción, Kaufmann cita el II Seminario Internacional sobre Textos Escolares en Iberoamérica, celebrado en la Universidad Nacional de Quilmes, 1997; Las XI Jornadas de Historia de la Educación en la misma universidad en 1999, las XII jornadas de Historia de la Educación, celebradas en la Universidad Nacional de Rosario en 2001. Para rubricar esta tendencia creciente, destaca que en el encuentro convocado por la Internacional Standing Conference for the History of Education (ISCHE) en Alcalá de Henares, año 2000, se presentaron veinte trabajos argentinos.

Al iniciar este título destacaba la relevancia que para mi elección de problemas de investigación en la materia tuvo la investigación realizada en el ámbito de una gestión de gobierno de la incipiente democracia. Es importante destacar que la preocupación por desenmascarar la ideología de la dictadura fructificó en numerosas investigaciones

¹ Además de la presente investigación sobre el eje de los manuales, cito, a título de ejemplo, tres que pueden dar idea tanto de la importancia de los ejes como de la apertura de sus intercambios disciplinares:
Kaufmann Carolina. 2 Universidad de Valladolid. Tesis doctoral
Probe, Claudia. 2000. El caso del Manual Berrutti. Tesis de maestría. Universidad de Buenos Aires.
Cruder, Gabriela. Las imágenes....2006. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.

focalizadas en libros de texto de educación cívica y en manuales de diversas asignaturas, en los niveles primario y secundario. (Kaufmann y Doval, 1997 y 1999; Kaufmann (directora), 2006.

En la Universidad de Luján, desde 1991 hasta 2005, tuvo lugar el desarrollo de un proyecto de investigación, cuya dirección ejercí. Desde su comienzo, sus integrantes hicimos explícita la intención de dar continuidad a los propósitos de indagación, reflexión y transformación de las prácticas didáctico - comunicacionales inauguradas por la investigación realizada en el ámbito de la educación municipal citada más arriba.²

La primera fase de la investigación de la Universidad de Luján, desde el punto de vista del encuadre, eligió como punto de partida las relaciones que los actores sociales de la escuela – alumnos, maestros, padres, autoridades, personal técnico de las escuelas - entablan con los libros de texto. Ese punto de partida fue elegido para contextualizar el problema. Como aspecto importante del enfoque adoptado, cabe señalar la influencia que durante ese período había cobrado la obra de Apple (1989), dedicada a los textos escolares. La discriminación educativa padecida por pertenencia a una clase, raza o género constituía una preocupación central, que sensibilizaba a docentes e investigadores a buscar oportunidades de constatación de semejanzas o diferencias en nuestra realidad. Simultáneamente, Gimeno Sacristán, con su prestigio ya consolidado en Argentina, llegaba a los espacios académicos con sus hipótesis acerca de los libros de texto como "el currículum presentado a los profesores". Gimeno Sacristán, J, 1988.

La investigación de Luján, sensible a esas ideas y hallazgos, se propuso interpretar el discurso de los actores de la escuela, y halló, en su trabajo de campo, tensiones características de nuestro currículum real: por parte de los docentes, la valoración del manual como herramienta, la expectativa de hallar significatividad en sus propuestas, así como la dependencia de los contenidos y actividades que presentan, lo que lleva a la búsqueda ininterrumpida de "novedades". De parte de los alumnos, sus expectativas, desencantos y dificultades. Respecto de los padres, la esperanza de establecer con la ayuda del manual un lazo con los hijos y los magros resultados encontrados en las numerosas oportunidades en que su nivel de escolaridad era bajo.

Metodológicamente, la investigación abordó el análisis del discurso de los actores. Situó el análisis en una perspectiva histórica de duración media, focalizada en las políticas curriculares que operaron para favorecer la creciente hegemonía del manual en los espacios áulicos. Carbone, G. y Rodríguez, L.M., 1997.

A partir de esa plataforma, en la segunda fase se investigaron los textos en vigencia en el período inmediatamente anterior a la reforma curricular nacional de 1994. Se abordó el estudio de los textos como documentos. En esta perspectiva, se articularon la lectura didáctica y la comunicacional. A partir de la adopción de una clasificación de tipos textuales, de origen lingüístico (Kauffman, A.M. y Rodríguez, M E., 1993), se identificaron los tipos que predominaban y se evaluó la pertinencia didáctica. En la etapa de análisis documental se buscaron confluencias entre el análisis de contenido y el análisis del discurso. Como técnica de triangulación, se contrastaron las lecturas documentales con las lecturas de los alumnos de escuelas de la zona de influencia de la universidad. Dichas lecturas se organizaron mediante pruebas de comprensibilidad, en Lengua y Ciencias Sociales. Se diseñaron treinta y dos pruebas de Lengua, Literatura y Ciencias Sociales. Fueron administradas a dos mil doscientos cincuenta alumnos de la zona de influencia de la universidad, y en carácter de validación, a setecientos alumnos de un distrito de la Capital Federal. Los resultados del análisis documental y de las pruebas fueron consistentes en la evaluación de los textos como materiales escasamente representativos de la identidad disciplinar de las materias del currículum y como obstaculizadores de los aprendizajes de los escolares. Carbone, G (dir), 2001.

La tercera fase replicó en parte la anterior, tomando como universo de textos los publicados inmediatamente después de la reforma curricular nacional (Los CBC de 1994) que tuvieran alcance masivo. Los temas elegidos fueron los mismos, a los que se agregaron los medios masivos de comunicación y la argumentación. Un tópico nuevo fue el estudio de las imágenes en los libros de texto, en las unidades didácticas que trataban el tema de los aborígenes.

El criterio de complementar el análisis de contenido con las pruebas de lecturabilidad se mantuvo, aunque el estudio de campo tuvo un alcance exploratorio (700... , a confirmar).

La intersección entre análisis de contenido pluridisciplinar (didáctico, análisis del discurso, análisis de contenido, semiótica de la imagen) ahondó el análisis de la fase anterior y dio lugar a comprobaciones distintas y coincidentes: distintas, en cuanto se pudo comprobar la elevación del nivel académico de las producciones editoriales. Coincidentes, dado que fue verificado que las producciones de los equipos editoriales continúan conservando rasgos de falta de consistencia interna. Además, los resultados de las pruebas de comprensibilidad continuaron siendo bajos en los problemas que requerían mayores exigencias interpretativas. Esto evidencia que continúa la inadecuación entre los enunciados de los textos y las competencias de los lectores alumnos.

² Hago explícito que esa producción había sido solicitada por mí, en mi carácter de responsable de las reformas curriculares de las escuelas municipales de la transición democrática, y que en los meses iniciales había participado en las discusiones teóricas y metodológicas.

OBJETIVOS E HIPOTESIS

OBJETIVOS GENERALES

1. Narrar una historia de las propuestas didácticas de los manuales escolares y libros de textos disciplinares para la enseñanza obligatoria argentina, durante la segunda mitad del siglo XX.
2. Identificar posibles continuidades y rupturas entre el género textual enciclopedia de los manuales y los géneros característicos de los libros de textos disciplinares actuales, por una parte, y algunas enciclopedias en hipertexto en uso en los establecimientos escolares, vinculadas a las competencias para el manejo de la información, por otra.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. *Narrar una historia de las propuestas didácticas de los manuales escolares y libros de textos disciplinares para la enseñanza obligatoria argentina, durante la segunda mitad del siglo XX.*

- 1.1. Caracterizar los géneros textuales de los manuales, a lo largo del período delimitado.
- 1.2. Relacionar las permanencias y transformaciones halladas en los géneros textuales con los documentos normativos que tienen incidencia en la producción editorial para la escuela: planes y programas, diseños curriculares, regulaciones oficiales para la aprobación de libros escolares, formas emergentes de regulación.
- 1.3. Comparar las permanencias y transformaciones de los géneros textuales con las tendencias pedagógicas prevalecientes en la formación de docentes.
- 1.4. Identificar algunos indicios del currículum real de la escuela primaria en el que los manuales operaron en el mismo período.
- 1.5. Inferir, a partir de los datos recogidos, las concepciones sobre los alumnos y docentes usuarios que los autores/editores de manuales escolares construyeron, focalizadas en las competencias para el estudio mediante los libros de texto y en algunas dimensiones de la identidad nacional.

2. *Identificar posibles continuidades y rupturas entre el género textual enciclopedia de los manuales y los géneros característicos de los libros de textos disciplinares actuales, por una parte, y algunas enciclopedias en hipertexto en uso en los establecimientos escolares, vinculadas a las competencias para el manejo de la información, por otra.*

- 2.1. Comparar los géneros textuales de las enciclopedias en hipertexto con los de la producción de manuales y libros de texto del período en estudio.
- 2.2. Comparar las posibilidades, demandas y restricciones de ambas clases de textos en el acceso a la información y su manejo.
- 2.3. Vincular las posibilidades, demandas y restricciones de los hipertextos con las competencias que se proponen formar los libros de texto.
- 2.4. Estimar algunas tendencias que se perfilan en los textos, focalizadas en la identificación de las competencias a desarrollar por parte de docentes y alumnos, en el currículum real.

HIPÓTESIS

HIPÓTESIS PRINCIPAL

La propuesta didáctica de los manuales, libros de texto disciplinares y enciclopedias en hipertexto, durante el período en estudio, requiere caracterizaciones que articulen lecturas comunicacionales y didácticas para interpretar los motivos de la prolongada vigencia de los primeros en la escuela obligatoria y de los incipientes cambios que se producen en la aceptación de los segundos, como mediadores del conocimiento en la enseñanza.

HIPÓTESIS COMPLEMENTARIAS

I. Manuales y libros de texto

1.1. En lo que se refiere a los géneros textuales, el manual evidencia una adopción hegemónica del género enciclopedia, tanto en la estructuración de la información como en la estrategia de su exposición.

- El primer rasgo aproxima al manual a la metáfora de la visión estable del mundo.
- El segundo rasgo sugiere que la comunicación del conocimiento se inspira en una metáfora de archivo.

Esto nos lleva a formular una primera hipótesis complementaria

1a. Debido a la influencia de corrientes didácticas que complementan el formato original con procedimientos para encaminar la actividad de los alumnos, las dos metáforas antes sugeridas se sintetizan en otra: la del manual y su manejo eficaz como reflejo especular de los saberes.

1.2. La relación entre la producción y circulación de manuales y las normas curriculares que han tenido vigencia en la educación obligatoria muestran, como rasgos salientes:

- progresivos acercamientos técnicos a sus formatos, en cuanto rasgos formales y en desmedro de los enfoques que explicita o implícitamente los sustentan;
- morosidad y/o resistencia para transformar las propuestas didácticas, lo que consolida los sentidos de las metáforas.

Esto nos lleva a formular otras dos hipótesis complementarias:

1.2 - a. Los géneros textuales que incorporan actividades para los alumnos son representativos de las tendencias tecnicistas prevalecientes en la formación de docentes, fundamentalmente a partir de la disolución del normalismo.

1.2 - b. La morosidad de los cambios de enfoque y contenidos, la imagen del saber estabilizado y la aceptación social del manual como portador físico privilegiado del saber a enseñar, producen, históricamente, desplazamientos del peso de la norma curricular en la regulación del currículum real.

II. Las enciclopedias en hipertexto

Los géneros textuales de las enciclopedias en hipertexto utilizadas en la enseñanza obligatoria combinan criterios renovadores en la estructuración de la información, operados a través de la programación de la interactividad y el soporte multimedia, con la permanencia de los rasgos canónicos en la estrategia expositiva.

De aquí la necesidad de formular dos nuevas hipótesis complementarias

2.1. Los rasgos identificatorios de la lectura de hipertextos, en especial, el cambio cualitativo en la interactividad y la no linealidad - metáfora de la navegación - coexisten con los de la lectura de la era del manual - metáfora del reflejo especular de los saberes.

2.2. Esta coexistencia precipita la necesidad de hacer explícitos los problemas y el tratamiento de las competencias para aprender, de los mediadores de la enseñanza y de la diversidad de sus soportes.

DEFINICIONES DEL OBJETO

I. LOS MANUALES

Para una aproximación conceptual al objeto de estudio, realizaré una recorrida por las definiciones de los términos que lo circunscriben. Para cada uno de ellos, acudiré en primer lugar a diccionarios de la lengua castellana, de lingüística y de ciencias de la educación. En segundo lugar, registraré o resumiré los conceptos elaborados por autores de reconocida influencia en la producción teórica actual, ordenados cronológicamente, correspondientes a las dos últimas décadas. Estas definiciones abarcarán obras de sistematización europeas y nacionales, e informes de investigación correspondientes al mismo período, que delimitan problemas específicos vinculados al currículum. Finalmente, abordaré las aproximaciones conceptuales del autor que adoptaré como fuente en las definiciones de los géneros didácticos, las cuales son resultantes de un programa de investigación cuyo espectro temático y problemático es muy vasto.

1.1. Las definiciones de los diccionarios

En el Diccionario de la Lengua Española, se define libro de texto con los siguientes términos: *"El que sirve en las aulas para que estudien los escolares"*. Real Academia Española, 1992, 1254.

En el Diccionario General Etimológico de la Lengua Española, se entiende por libro de texto *"El que en las aulas está destinado para que estudien por él los discípulos"*. Barcia, R., 1883, 106.

Lorenzo Luzuriaga, en el Diccionario de Pedagogía publicado en 1960, entendía que los libros escolares eran una categoría de los medios auxiliares de la educación. El énfasis excluyente que la escuela tradicional había puesto en el libro despertó una reacción opuesta en su momento que, a juicio del autor, era también exagerada. En su intento por reivindicar el libro escolar, subrayaba la importancia que en su tiempo habían cobrado los libros de consulta. Luzuriaga distinguía, en la categoría general, además de los mencionados libros de consulta, a los que consideraba aptos para ser incluidos en la escuela moderna, el libro de lectura y el libro de texto. El de lectura, conservaba aptitud para la iniciación si cuidaba los valores literarios. El de texto, en cambio, era relegado a la clase de libros que identificaban a una escuela tradicional que debía ser revisada, en aras justamente de reivindicar el valor de la frecuentación de los libros. Luzuriaga, L., 1960, 244.

Gastón Mialaret, por su parte, denominaba manual escolar al *"resumen manejable de conocimientos, establecido para los alumnos de una clase definida y para una disciplina determinada."* Mialaret, G., 1984.

En el Diccionario de Ciencias de la Educación Aula Santillana, encontramos la siguiente definición de libro de texto: *"Recurso didáctico que ofrece al alumno la información relevante de un nivel, curso o disciplina sistematizada y adecuada al currículum en el que se inscribe. En sus orígenes fue una recopilación de conocimientos que constituía el plan de estudios. Hoy ha perdido su carácter enciclopédico y se ha convertido en libro especializado por áreas o materias."* Además de coincidir con las observaciones de Luzuriaga acerca del carácter auxiliar que debe conferirse al libro de texto, el autor de esta definición hacía mención de las fuentes de las que se nutre su fundamentación y elaboración, así como las fases técnicas de esta última, hasta la utilización. Santillana, 1995, 1347.

Una mirada de conjunto a las definiciones precedentes permite encontrar rasgos comunes y diferenciales. Entre los primeros, se da la adjudicación de un lugar que identifica la categoría de libros que analizamos: el libro de texto está concebido para un uso escolar. En orden cronológico, aparece otro rasgo compartido por las últimas definiciones de orden pedagógico: la referencia a cursos o a planes de estudio. Este rasgo especifica aún más el carácter diferenciado del libro de texto. Y esto liga las aproximaciones conceptuales a las posturas críticas que diferencian a ciertos autores. Se trata de aquellos que, al reivindicar el valor del libro de estudios en la escuela, subrayan su papel auxiliar, así como el de ser parte de un vasto conjunto de obras que deben estar a disposición del alumno y superar el carácter de la enciclopedia que resume el saber en un único volumen.

1.2. Las definiciones de un productor

En primer lugar, transcribiré los conceptos centrales con que Richaudeau, autor frecuentado por teóricos y productores de manuales, contribuía a precisar la naturaleza de estas obras.

Para el autor, estos textos pueden clasificarse en dos grandes categorías: *"las obras que presentan una progresión sistemática y las obras de consulta y referencia.*

- "Las primeras proponen un orden para el aprendizaje, tanto en lo que se refiere a la organización general del contenido (capítulos, lecciones, párrafos) como en lo concerniente a la de la enseñanza (presentación de la información, comentarios, aplicaciones, resúmenes, controles, etc.)

Esta categoría comprende tanto los manuales como los textos programados. No obstante precisar esta clasificación, Richaudeau la relativiza por considerar que su valor es escaso al considerar sus efectos prácticos. Esto se debe - a su juicio -, a que las concepciones pedagógicas en las que se inscriben los textos no siempre suponen una adopción estricta de los criterios expuestos.

Para Richaudeau, los manuales deberían satisfacer algunos criterios mínimos:

1. *"Valor de la información (cantidad, elección, valor científico).*
2. *Adaptación de esta información al medio ambiente y a la situación cultural ideológica.*
3. *Disponibilidad de esta información: existencia de cuadros, índices analíticos, facilidades de señalización, inteligibilidad de la información, legibilidad material (claridad tipográfica) y legibilidad lingüística.*
4. *Coherencia pedagógica: coherencia interna (orden y desglose de las unidades, equilibrio de los aportes de información, ejercicios, instrumentos de control, etc.), pero también, una coherencia más general con los modelos pedagógicos preconizados por las autoridades escolares y los profesores, teniendo en cuenta tanto el nivel de los alumnos como el de los maestros."* Richaudeau, F., 1981, 52.

De la lectura de los criterios transcritos, puede inferirse el peso que el autor adjudica a las normas vigentes, ya sea en forma de prescripción curricular, ya sea como cultura oficialmente instituida.

- Obras de consulta y de referencia

Las obras comprendidas en esta categoría ofrecen un conjunto de informaciones a las que se puede acudir en caso de necesidad, porque están disponibles, pero sin presentar secuencia u organización del aprendizaje que las emparente con la primera clase.

Las obras de la primera categoría pueden concebirse como las "organizadoras" del trabajo del maestro y de los alumnos en la clase. En este caso, existe un abanico de posibilidades en cuanto al grado de autonomía que asumirá el docente en su empleo. Es por eso que para determinar la estrategia pedagógica que se ha de seguir en la producción de manuales, hay que tener en cuenta el nivel de los maestros que van a utilizarlos. Para Richaudeau, son frecuentes las situaciones en que es útil - y en ocasiones, necesario- acompañar el "libro del alumno" o el "libro de la clase" con un "libro del maestro", destinado, cuando se requiera, a profundizar la materia enseñada; pero, sobre todo, a iniciar al maestro en los mecanismos -sútiles- del progreso pedagógico que persiguen los autores del manual. Richaudeau, F. (1981, 52-53).

Como pude apreciarse, el autor asigna al manual escolar dos clases de funciones: a) desarrollo curricular para el empleo directo de la obra en la enseñanza; b) orientación o dirección de la organización didáctica de las clases en las que aquel cumplirá un papel decisivo en cuanto a selección de contenidos y de tareas destinadas al aprendizaje.

1.3. Las definiciones de los investigadores

1.3.1. Abordaré a continuación las definiciones de Alain Choppin .

En la introducción a la obra, cuya exposición es histórica y sistemática, el investigador anticipa que el enfoque, abarcador de perspectivas históricas, actuales y comparativas, ha querido demostrar la peculiaridad de los manuales; la aparente simplicidad de su entendimiento que resulta de su circulación en la sociedad no debe ocultar que los manuales cumplen funciones múltiples y a veces desconocidas. Esas funciones son resultantes de una larga tradición y su concepción y producción obedecen a cierto número de reglas que importa conocer. Choppin, A., 1992, 4.

Los manuales son, por decir así, los utilitarios de la clase : son concebidos con la intención, más o menos manifiesta según las épocas, de servir de apoyo escrito a la enseñanza de una disciplina en el seno de una institución escolar. Si hasta la mitad del siglo XIX ese papel no estaba totalmente definido, sobre todo en el nivel primario, en sucesivas etapas ha determinado su lugar con la instalación progresiva de estructuras educativas estables, uniformes y diversificadas cada vez más : el manual y las publicaciones que gravitan a su alrededor (libros o guías para el maestro, recopilación de documentos, cuadernos o fichas de ejercicio, léxicos, compilación de actividades) tratan una disciplina, en un nivel, clase o sección, y se refieren siempre a un programa preciso. El manual presenta al alumno, entonces, el contenido de ese programa, según una progresión claramente definida y bajo la forma de lecciones o de secuencias. Esas obras son concebidas siempre para un uso a la vez colectivo (en clase, bajo la dirección del docente) e individual (en la casa).

En su panorámica histórica de las acepciones del manual aporta numerosas referencias acerca de su íntima vinculación con la enseñanza simultánea, según la cual la característica de la homogeneidad parece ser esencial para el éxito de la progresión de los alumnos en los aprendizajes.

Basándose también en datos históricos y en análisis vigentes, reconoce y define otras clases de textos :

- Las ediciones clásicas, en versiones completas o resumidas, abundantemente comentadas y provistas de referencias. Se trata de obras que corresponden a la concepción más antigua de las ayudas pedagógicas. Parecen ubicarse en la enseñanza según una variedad de condiciones : propósitos, nivel de la clase, libertad para la interpretación de los programas y la elección de las obras, aptitudes de los alumnos, etc.
- Herramientas de referencia : categoría híbrida que comprende diccionarios, atlas, compendios, recopilaciones de documentos textuales e iconografías. No están destinados exclusivamente a la escuela.
- Obras paraescolares. Son concebidas para una utilización individual, esencialmente doméstica : se trata de obras de revisión o de ampliación relativas a un nivel, recopilación de temas para preparar exámenes (con las correcciones, frecuentemente), los cuadernos de vacaciones, etc. cuya adquisición se deja a la iniciativa de los alumnos o de las familias. Choppin, 1992, 16-17.

Hasta aquí, es visible la intención de determinar lo que identifica al manual, referirse específicamente a sus funciones, aproximar ideas sobre su alcance y diferenciarlo de otras obras facilitadoras del acceso a la información a los escolares.

1.3.2. Acudiré a continuación a la investigación nacional citada más arriba que, a su valor intrínseco e instrumental se añade el de haber sido el primer precedente de reanudación histórica de la reflexión y producción sobre la problemática que nos ocupa, desde la transición democrática. Para Bertoni, A. y colaboradores:

"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".

"Un texto que articula objetivos educacionales precisos (para qué se enseña) con determinados contenidos disciplinares (qué se enseña) y con una teoría pedagógica, explícita o implícita (quién y cómo aprende, quién y cómo enseña)".

"Un conjunto de enunciados lingüísticos, representaciones gráficas y signos icónicos, referidos a determinados objetos disciplinares y organizados para responder a pretendidas exigencias didácticas de un determinado nivel de la educación sistemática" (Bertoni, A. y col., 1986.20).

La investigación, también citada bajo el título anterior (Carbone, G., dir., 2001) comprende como corpus textual los manuales del primer quinquenio de los noventa, que precedieron la transformación curricular de orden nacional. Se estructuró adoptando como definiciones conceptuales las siguientes:

- *"Manuales convencionales"*. Constan de una selección y organización de contenidos y actividades ajustada a los programas. Presentan una organización estructurada que permite inferir dos lectores de referencia: maestros y alumnos.
- *Manuales modernizados"*. Presentan una organización similar. Las diferencias estriban en el cuidado mayor de las ediciones, en la introducción de temas novedosos y en algunas incorporaciones de textos que acentúan las intenciones coloquiales. Dan lugar a las mismas clases de inferencias en cuanto a sus destinatarios.
- *Textos que proponen rupturas"* en los formatos didácticos y comunicacionales. Reducen los temas y abordan una selección de ellos, proponen actividades no convencionales y alternan textos informativos con otros textos de la comunicación social. Caben las mismas inferencias en cuanto a los lectores de referencia.
- *Textos que abordan disciplinariamente temas de las ciencias sociales para su lectura y estudio. Se pueden asimilar a la categoría de obras de consulta, sin referencia directa al sistema educativo"* Carbone, G. (dir), 2001, 24 - 25.

Estas definiciones parten de un contexto en el que el manual es el único instrumento escolar de uso generalizado en el curriculum real. Esta afirmación debe ser acotada: generalizado no significa posesión personal por parte de los alumnos, sino acceso, a través de diversas alternativas, como la compra, la existencia de biblioteca escolar, y/o el empleo de fragmentos fotocopiados para el desarrollo del programa. Este contexto explica que las definiciones reconozcan que el espacio escolar está hegemonizado por el manual en su versión más ortodoxa: texto único, como *summa* del saber correspondiente a un programa de estudio.

En otro orden de cosas, las definiciones transcritas constituyeron puntos de partida para develar las consecuencias de las fracturas del modelo curricular tecnicista en la concepción de los manuales y en su desarrollo curricular.

1.3.4. Abordaré a continuación las conceptualizaciones de Agustín Escolano y algunas reflexiones acerca de las notas distintivas del libro de texto, seleccionadas por su vinculación a los efectos sociales y pedagógicos que producen.

El investigador propone algunas características lingüísticas para abordar el análisis de este constructo teórico:

- a) *"Texto es una "unidad lingüístico- comunicativa", referida por tanto a un interlocutor. Su lenguaje adopta así formas pragmáticas y sociales (convencionales) ordenadas a la comunicación o a un "mensaje".*
- b) *Su carácter de unidad puede aludir a un libro entero, a una conversación, o a un fragmento del corpus producido. En todo caso, el texto como todo constituye una unidad estructurada por su "cierre semántico" y su "coherencia" como "práctica significante".*
- c) *" El texto como producto lingüístico es un conjunto analizable de signos y de enunciados lingüísticos conectados entre sí mediante enlaces léxicos, gramaticales o lógico- formales. Este sistema de signos y enunciados es finito, responde a reglas o modos de producción, integra elementos ordenados en una sucesión y se cierra semánticamente en torno al núcleo temático". Escolano, A., 445-446.*

Estas características del constructo son trasladadas por el autor a la conceptualización del libro escolar, ya sea considerado en su totalidad o en fragmentos. Así,

..".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.

...todo texto escolar se formaliza en un corpus estructurado conforme a un cierre semántico (unidad y coherencia significativa como materia académica, ámbito temático o intencionalidad formativa).

...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, A., 2000, 446.

Con el fin de concretizar esas características de los libros escolares, así como proceder a su identificación en el análisis del corpus que he seleccionado, enunciaré aquellas, atendiendo a una clasificación que a continuación emplearé.

I. Categoría curriculum- enseñanza. Es posible identificar:

- Graduación jerárquica de conocimientos
- Sistemas erotémáticos de preguntas y respuestas
- Pautas establecidas que responden a distintas funciones didácticas, como memorizar, copiar, leer, responder, dibujar.
- Cuestionarios encaminados a la consolidación de conocimientos, que comprenden observaciones, ejercitaciones, aplicaciones, dirigidas a los exámenes
- Otros recursos, cuyos propósitos son el análisis o la síntesis: clasificaciones, esquemas grafo-verbales, cuadros, etc.
- Disposiciones de las materias bajo formas enciclopédicas o de libro summa.

II. A partir de una caracterización lingüística, se pueden reconocer diversos estilos literarios:

- Descriptivo
- Narrativo
- Argumentativo
- Normativo
- Valorativo.

También reconocemos formas de organización: lecciones, epígrafes, párrafos u otras clases de unidades Complementariamente, es posible hallar empleos de sistemas de referencia, tales como ampliaciones, remisiones a otras partes o índices analíticos.

III. Si nos detenemos en la categoría imagen, hallamos:

- Ilustraciones con distintas funciones textuales: adorno, refuerzo, vicarial, explicativa.
- Viñetas y adaptaciones de sus modos de expresión.
- A su vez, desde el punto de vista de la elección de los estilos, es posible hallar imágenes realistas, estéticas o esquemáticas. Escolano, A., 2000,446-447.

Finalmente, corresponde destacar la atención que Escolano dedica a los procedimientos de la retórica en los libros escolares, dados sus valores comunicativos, pragmáticos, motivadores, lúdicos e instructivos. A manera de ejemplos, transcribo algunos de los citados por el autor: aforismo, alegoría, analogía, argumentación, énfasis, expresión figurada, glosa, interrogación retórica, mito, paradoja, etc. Lausbergh, H., citado por Escolano, A.,2000,448-449.

Como anticipara, Escolano realiza consideraciones acerca de los manuales que anticipan la naturaleza de sus preocupaciones , vinculadas a los efectos que producen.

..." De acuerdo con la metáfora didáctica utilizada por Chris Stray, todo manual puede ser definido incluso como un mundo, es decir como un conjunto de mensajes codificados, o como una representación del conocimiento que vehicula conforme a modos de comunicación inspirados en una pedagogía. Escolano, A., 1998, 20.

El manual como cosmovisión expresa, en primer lugar, un deber ser de los conocimientos a impartir, de sus jerarquizaciones y de sus marginaciones.

El manual, como vehículo de la cultura,..." se perfila como el útil pedagógico de más larga duración en la historia de la escuela y como un instrumento refractario a la dialéctica de las sustituciones. Escolano, A., 1998, 21.

El autor acude a la integración de las perspectivas comunicacional y didáctica para sintetizar su concepción del manual:..."si bien los diversos géneros didácticos pueden sugerir una cierta ausencia de cohesión en las producciones escolares, también es posible encontrar, como sustrato de todas ellas, una pragmática textual que les confiere unidad y coherencia. Esta pragmática se sustentará en una misma lógica comunicativa, en la semiología que la refuerza y en la invención de un sujeto lector que se prefigura desde la textualidad como destinatario de este tipo de publicaciones. Escolano, A., 1998, 19.

LOS HIPERTEXTOS

Para cerrar estas primeras aproximaciones al objeto de estudio, es preciso consignar las variantes que han sido precisadas por autores que estudian los nuevos portadores de conocimientos básicos sustentados en la tecnología electrónica. Al respecto, me detendré en primer lugar en consideraciones de la misma generalidad que las tratadas en los puntos precedentes.

En primer lugar, una descripción del hipertexto desde la perspectiva del usuario.

El texto electrónico en formato hipertextual y multimedial ofrece un nuevo entorno de lectura y escritura, en el cual el usuario puede:

- *Interactuar de manera más dinámica con la información.*
- *Buscar y explorar significados con mayor facilidad y eficiencia.*
- *Enfrentar el texto desde sus propias necesidades y expectativas.*
- *Elegir entre múltiples trayectorias y esquemas posibles de lectura.*
- *Vivenciar la experiencia del aprendizaje por exploración y descubrimiento.*
- *Experimentar el texto como parte de una red de conexiones navegables que le brindan acceso fácil y rápido a otra información necesaria para la comprensión. Henao Alvarez, O., 1998, 52.*

En segundo lugar, una definición que permite las primeras distinciones entre el hipertexto y el texto impreso.

- *El hipertexto es un documento electrónico compuesto por nodos o unidades textuales interconectadas que forman una red de estructura no lineal. Las palabras resaltadas en estos bloques textuales desempeñan la función de botones que conectan a otras fuentes, Navegando entre estos nodos el lector va creando sus propias opciones y trayectorias de lectura, lo cual rompe el dominio tradicional de un esquema rígido de lectura impuesto por un autor. Se ofrece así al lector la oportunidad de experimentar el texto, no sólo a un nivel subjetivo de interpretación, sino a un nivel de manipulación objetiva de los elementos que lo integran. Henao Alvarez, O., 1998, 52-53.*

En tercer lugar, una aproximación a la construcción del hipertexto y a los efectos de su lectura.

En el hipertexto pueden coexistir estructuras jerárquicas y asociativas.

... *Visto como una red, el texto no tiene un sentido unívoco; es una multiplicidad sin la imposición de un principio dominante*

Cuando está inmerso en un texto electrónico el lector rara vez es consciente de su ubicación; no sabe si aún le quedan muchas o pocas pantallas por leer. Aunque es posible orientar al lector, en el verdadero hipertexto el final debe permanecer tentativo. Un texto electrónico nunca necesita un final: simplemente se desvía hacia un nuevo texto, o salta a la mitad de otro donde explora algunos contenidos, para luego bifurcarse nuevamente. Henao Alvarez, O., 1998, 53.

El hipertexto cuenta con algunas investigaciones que se propusieron un acercamiento a los problemas de su incorporación a las aulas. Dentro del grupo de investigadores dirigidos por Escolano, encontramos avances acerca de las transformaciones tecnológicas y pedagógicas que se avecinan.

Raventós Santamaría y Rodríguez Illera afirman que los libros de texto con soporte electrónico, junto con las tecnologías que los sustentan, así como los sectores económicos a ellas asociados, requieren reflexiones pedagógicas; consideran que las nuevas tecnologías traen consigo cambios en la noción misma de libro de texto, que hacen extensiva a la noción misma de libro. Sostienen:

"En el caso de los nuevos libros de texto hay un doble problema: curricular, desde luego, pues todavía no han sido incorporados al sistema educativo formal, excepto en contadísimas ocasiones... Pero también otro de visibilidad en el sentido de que el concepto y el uso de un libro de texto convencional, en soporte de papel y encuadernado pero también vendido en una librería y editado por un editorial especializada, es algo incorporado a nuestros esquemas de comprensión de la realidad educativa desde hace mucho tiempo (y no digamos la fuerza histórica que arrastra)."

Los diferentes formatos que adoptan los libros electrónicos - disquetes, CD-Rom, redes locales, Internet – según los autores que evoco, no son susceptibles del mismo tratamiento que el libro convencional, que está preparado para abrir y leer; los textos electrónicos, en cambio, necesitan el uso de un ordenador, así como determinados periféricos cuya utilización hay que dominar.

"La cierta invisibilidad de estos nuevos libros tiene que ver también con su poca intencionalidad escolar, con haber aparecido en contextos diversos y no siempre ligados a intenciones concretas de utilización. Es posible que una parte misma del concepto de libro de texto tenga que cambiar en los próximos años para poder acoger estos nuevos productos y los nuevos usos que conllevan". Raventós Santamaría, F. y Rodríguez Illera, J. L., 1998, 424-425.

Otra característica que exige el tratamiento de estos libros en su especificidad, comentadas por los autores, es la naturaleza de la interacción que establecen *"entre el contenido que vehiculan, las formas de interacción encapsulada que contienen y los usuarios que los utilizan (haya o no un profesor que actúe como mediador humano)".* Se trata de un tema en el que faltan análisis precisos; los intentos clasificatorios han sido predominantemente intuitivos. Los investigadores proponen acercamientos identificados con la teoría vyotskiana en el análisis del carácter de esta mediación. Otra nota destacable de esta aproximación conceptual es que, si bien los datos disponibles sobre la veloz incorporación de los textos multimedia en el mercado son externos a toda consideración pedagógica, los autores avizoran que los libros de texto electrónicos, respecto de los libros de texto convencionales, *"están cerrando...su propia prehistoria."* Raventós Santamaría, F. y Rodríguez Illera, J. L., 1998, 428 a 433.

DEFINICIONES DE LOS GÉNEROS TEXTUALES

Para avanzar en la conceptualización, es preciso detenerse en la noción de género textual. Me remitiré en primer lugar a los diccionarios de la lengua, para profundizar luego en las de los investigadores del tema objeto de esta investigación.

Los criterios de elección de las definiciones también requieren otras precisiones, que articulan la delimitación temporal de mi investigación con los enfoques pedagógicos que contienen las conceptualizaciones de los géneros textuales.

- ❖ He incluido las definiciones más tradicionales que registran los investigadores, por entender que una investigación que pretende ser transversal y abarcar cuatro décadas en las que la modernización del curriculum ha sido "descendente" puede identificar influencias claras o vestigios de los enfoques originarios de la concepción del manual.
- ❖ Asimismo, he incorporado nuevas definiciones, resultantes de modelos didácticos de inspiración en la Escuela Activa, dado que mis investigaciones de libros de texto previas a la presente lo exigen.
- ❖ Necesito precisar también que aunque las definiciones de géneros textuales que aporta Escolano contemplan una fluida articulación entre la dimensión didáctica y la lingüística, es necesario para mí deslindar la última y expandirla para proceder a explicar ciertos aspectos de las estructuras textuales que considero fundamentales para entender los rasgos de la lenta evolución de los libros de texto.
- ❖ Finalmente, anticipo que otras definiciones han sido producto de indagaciones, previas y actuales, que resultaron de la comprobación de innovaciones caracterizadas por la hibridación de géneros comunicacionales y didácticos, que producen alteraciones en la concepción y en las prácticas de elaboración de libros de texto.

1. Las definiciones de los diccionarios

En el Diccionario de la Lengua Española, la primera de las acepciones de texto es la siguiente: "*conjunto de palabras que componen un documento escrito.*" R.A.E., 1992, 1973.

En el Diccionario de Etimología ya citado, al referirse al origen del término, el autor consigna: "*Tejer: latín textus...La acción de tejer; y figuradamente, el concierto de la oración, esto es, el tejido de las palabras y de las ideas.*" Bárcia, R., 1883, 106

En el Diccionario de Lingüística de Lewandowski, el autor clasifica diversos intentos para caracterizar, delimitar y determinar el concepto de texto, entre los cuales consigno los más afines al enfoque del presente estudio:

- "*Funcional – intencionales: Conjunto de unidades lingüísticas ordenado a un fin; el fragmento de discurso capaz de una función...en el sentido y el marco de una función del discurso...* (Hartman, 1964)..."
- "*Los "orientados a la teoría de la comunicación y la teoría de la actividad o del acto verbal: todo componente lingüístico expresado en un acto de comunicación en un juego de actividad comunicativa, orientado temáticamente y que cumple una función comunicativa reconocible..."* Lewandowski, T., 1995, 354.

De las aproximaciones precedentes, en vinculación con mi propósito, resulta que las dos primeras definiciones aportan, si las consideramos conjuntamente, ideas de cierta unidad de sentido y completamiento, además de complejidad y cohesión, sugerida por la etimología: la trama, el tejido.

La segunda aproximación, de la cual sólo extraigo los intentos que me aproximan al marco teórico de este proyecto, sugiere una afirmación del concepto de unidad, al que la especificación de la función comunicativa contribuye a delimitar más aún.

- Esta última delimitación avanza hacia la precisión que persigo, en tanto apunta una reflexión encaminada a comprender la intencionalidad de las clasificaciones de textos: "*en general, parece delinearse la tendencia a fundamentar la diferenciación de tipos de texto no en forma estructural/inmanente al texto, sino en forma*

pragmática/externa al texto/orientada a la actividad/por la teoría del acto verbal, incluyendo la producción y la recepción del texto, pero especialmente las circunstancias situacionales, como intención, papel, expectativa, etc..” Lewandowski, T.,1995, 358.

2. Las definiciones de los investigadores

La caracterización de los géneros textuales del autor que considero fuente orientadora, tiene como contenido sustantivo la investigación histórico - didáctica, así como también la de la producción de libros escolares, su vinculación con las políticas españolas y la comparación con otras europeas, durante el dilatado período que se extiende desde el Antiguo Régimen hasta las reformas recientes.

Simultáneamente, en temas que Escolano profundiza evocando las categorías de Choppin, acudiré a esa fuente en forma complementaria.

La noción de género textual en los libros de texto

La construcción de categorías permite agrupar y diferenciar, en la vastísima producción editorial dedicada a la escuela, los exponentes de dos “generaciones” de manuales: la primera, de fines del siglo XIX y comienzos del XX, que se extiende toda la primera mitad del siglo; y la segunda, que, inspirada en políticas educativas modernizantes y sustentada en su infraestructura por los cambios tecnológicos adoptados por las editoriales, se perfila desde la década de los sesenta.

Ubicado el estudio en el campo curricular, es preciso anticipar el concepto de **género textual**, dado que a lo largo de la obra el análisis se ha de detener en las categorías que permite identificar.

En una primera aproximación, los géneros se pueden identificar *“por su estructura, sus modos de expresión y por los procedimientos didácticos que utilizan”...* Desde la perspectiva del análisis textual, los géneros didácticos referidos comportan sistemas lingüísticos y modos de expresión dominantes, si bien el eclecticismo propio de todas las producciones didácticas explica cómo las reglas y técnicas de presentación de los contenidos, aun siendo originarias de un modelo determinado, pueden ser utilizadas por otros tipos de manual. =Es importante destacar que, desde el comienzo de la caracterización, su autor señala que ciertos géneros tienen *“naturaleza sincrética y ecléctica”*, dado que adopta rasgos extraídos de diversas fuentes, como son la graduación y ciclicidad, que proviene de la sujeción al ordenamiento del sistema; la inclusión del modelo erotemático de preguntas y respuestas - que se origina, como comprobaremos más adelante, en géneros precedentes -, usos similares de la imagen o adopción de pautas del activismo. En el caso de obras disciplinares o basadas en marcos teóricos innovadores, es observable la conjunción de *“patrones específicos con recursos textuales de más amplio uso”*. Escolano, A.,1997, 33 a 37.

Las categorías construidas por el autor, a partir de la “primera generación” de textos, son las que se sintetizan a continuación:

a) Libros de iniciación.. Están vinculados a *“ritualidades académicas de introducción o de paso”*. El carácter iniciático, consistente en el pasaje del iletrismo a la alfabetización, abarca también los primeros fundamentos de otras disciplinas. Son ejemplos las cartillas de alfabetización, las de agricultura, los catecismos religiosos y los que inician a la vida política.

Alain Choppin, al referirse a los géneros más antiguos, incluye el modelo catequístico. Originado en la literatura religiosa, y de uso laico extensivo también a los textos cívicos de la Revolución Francesa, describe la estructura de las obras correspondientes a este modelo como muy simple: es un diálogo ficticio en el que a una pregunta precisa del maestro corresponde una única respuesta, la cual, por su brevedad se impone al alumno como irrefutable y definitiva. Estas obras tienen esencialmente como función asegurar la memorización de nociones. Choppin, A., 1992, 142.

b) Serios cíclicas. Se componen de textos que seleccionan un contenido determinado, al cual despliegan en orden creciente de complejidad, interpretando un enfoque de los criterios de ciclicidad y graduación. Los nombres empleados para abarcar las series cíclicas son: epítomes, tratados, rudimentos, nociones, elementos, principios.

- Los epítomes trataban las materias del plan de estudios, según criterios de condensación y sencillez. El epítome se presenta también "en cadenas secuenciadas de preguntas y respuestas breves. Se sirve de la figura clásica del erotema o interrogación, cuestión que no manifiesta duda o exige respuesta nueva, sino que expresa indirectamente la afirmación que ha de ofrecer la contestación o que trata de dar más énfasis o eficacia a lo que se dice". Escolano, A., 1997, 441.
- Los compendios, que se destinaban al segundo grado, agrupando anticipadamente escolares de edades entre siete y nueve años que hubieran finalizado su iniciación, se elaboraban con propósitos de ampliación, previa al grado superior. El solapamiento entre los grados, subraya Escolano, es deliberado, pues pretende dar respuesta a la organización cíclica del sistema y a las variantes condiciones de los alumnos.
- Los tratados, a su vez, eran textos que comprendían un despliegue de los contenidos de los planes cuya extensión y alcance debía suministrar las bases para intentar acceder a los estudios generales o técnicos. Escolano, A., 1997, 34; 427 a 431.

Aunque pertenecen a la categoría de los textos cíclicos, los tratados superaban la estructura catequística. Comprendían:

1. explicaciones;
2. síntesis destacada mediante la tipografía para sugerir las respuestas que debían ser memorizadas por los alumnos;
3. cuestionarios a pie de página y resúmenes. Escolano, 1997, 442.

La vigencia temporal de estas clases de géneros se da en las dos primeras décadas del siglo XX.

El esquematismo de las primeras series me sugiere una proximidad, de carácter tentativo, con un modelo textual definido por Choppin, que si bien lo ubica históricamente en las escuelas secundarias, puede tener equivalentes en porciones disciplinares de los manuales del nivel elegido para esta investigación. Me refiero al modelo jurídico. Para el autor francés, estas obras se presentan como una sucesión de pequeños párrafos numerados en un continuo. La clasificación de nociones en capítulos, así como la sequedad e impersonalidad del tono, obedece a una preocupación constante de racionalidad y objetividad. Una organización como la descrita se presta particularmente a la presentación de nomenclaturas o a la exposición de reglas gramaticales. Según Choppin, este tipo de manuales ingresa en la enseñanza primaria a mitad del siglo XIX, especialmente en gramática y en disciplinas científicas.

c) El modelo enciclopédico. En la primera generación de manuales, se trata de textos sincréticos y graduados, que operan como *summa*, compilación que unifica el saber escolar. Las materias que debía cursar el alumno aparecían en un mismo volumen. Los "paquetes didácticos" se integraban con los textos correspondientes a los tres niveles impuestos por la ordenación del sistema.

La enciclopedia "respondía en parte a la idea clásica de educación general que plasmara la *enkyklios paideia* plutarquiiana, esto es al paradigma de la cultura - sistema que se ofrecía como instrucción preparatoria a ulteriores estudios especializados y concebida como conjunto del saber que no toma partido por ninguna escuela. No era, desde luego, la enciclopedia moderna, de racionalidad arbitraria y de organización democrática del conocimiento, como lo fue la enciclopedia ilustrada, sino la compilación didáctica como libro - *summa* en el que se deposita el saber estabilizado y sistematizado, dispuesto para ser divulgado mediante la instrucción." Comentando producciones de época, el investigador explica que las enciclopedias añadieron a las ideas de globalidad y circularidad, aquellas de interrelación que asociaron el modelo al "árbol de las ciencias". Escolano, A., 1997, 442 - 443.

Las primeras publicaciones correspondientes a este género abandonaron el carácter cíclico, que fue temporariamente reemplazado por el modo lineal y progresivo de desarrollo del curriculum. Compartía, en cambio, con las series cíclicas, el criterio de basarse en la lectura como base de sustentación de los aprendizajes.

En sucesivas versiones, la enciclopedia progresó en su propuesta y se adaptó a los criterios de graduación y ciclicidad que caracterizaban el sistema. Escolano, A., 1997, 434 a 436.

Escolano retoma en el segundo tomo de la historia del libro escolar español el análisis de la **enciclopedia**, a partir de la guerra civil española:

"Como manual unificado de todos los conocimientos del programa a seguir, la enciclopedia era un texto económico y de cómodos usos. Ella podía servir de vademécum para pautar toda la marcha de la clase. Y como modelo de cultura, los maestros y escolares podían percibir en su estructura y contenidos, como sugieren los análisis de Andrea Battistini, una especie de eco especular de todos los saberes, reflejo a la vez del teatro del mundo que los produce, o un cosmos que ordena y reduce con economía y método los fragmentos de la cultura, ya fuera como museo de las disciplinas o como gabinete textualizado de todo tipo de curiosidades". Escolano, A., 1998, 15.

Las enciclopedias en la escuela tradicional:..."*se configuraron como textos básicos en orden a la ordenación de todo el trabajo del aula. Estos textos, como es sabido, no sólo servían para vehicular de manera codificada los contenidos de la enseñanza, sino que regulaba, en su sistemática, grados y pasos formales, toda la marcha de la escuela, funcionando como guía de la actividad del docente y como manual de obligada consulta para el alumno en todo tipo de aprendizaje".* Escolano, A., 1998, 264.

El apogeo del modelo de Enciclopedia, según el autor, se relaciona con el atraso de la escuela española y con los condicionamientos económicos del período. Expresa, también, el mecanicismo didáctico dominante.

La ruptura de este género se produce a partir de cambios en la política curricular, que llevó a implantar la reforma de 1965, los Cuestionarios y la reforma de 1970.

Pero no solo influyeron las políticas curriculares: las editoriales se aproximaron al mundo de las empresas mediáticas y a otras esferas culturales.

Esos cambios, cuyo sustento histórico era la España tecnocrática, no operaron solamente al exterior, sino que modificaron la misma estructura y pragmática textual de los manuales, aunque sin producir mutaciones. Más bien puede hablarse de una adopción de algunas pautas modernas en el formato de los antiguos textos, que conservan su estructura clásica.

Los textos de la mitad de los cincuenta son de transición.

Choppin, al caracterizar el modelo enciclopédico, evoca el fin general de la educación pública de enseñar todo aquello que un ciudadano debe saber. En una época en que no todas las escuelas eran provistas de libros para el conjunto de materias del programa, la enciclopedia reanudaba un género difundido en los colegios privados desde fines del siglo XVIII y cuyos prototipos son los compendios de todas las ciencias para empleo de la juventud. Estas obras agrupaban, de manera sumamente superficial, según afirma Choppin, una cantidad de información sobre diferentes partes del programa. Algunos títulos ilustraban claramente ese objetivo: "de todo un poco", "Lo que hay que saber: Moral. Higiene. Historia. Ciencias físicas y naturales, Viajes, Economía Doméstica. Arquitectura. Escultura. Cerámica. Pintura".

Pero, a diferencia de España, Choppin cuenta que el libro único en Francia declina rápidamente con la emancipación de las disciplinas escolares que se acompaña, a partir de la década de 1890, con una producción progresivamente abundante de obras específicas.

Volviendo a la clasificación de Agustín Escolano:

d) Lecciones de cosas. El origen del género se encuentra en la reunión de la Escuela Progresiva y la Escuela Nueva, durante del último tercio del siglo XIX. Aunque participan del enfoque que basa la apropiación del conocimiento en la lectura, el nombre de este género textual indica que se trata de un enfoque de enseñanza basado en la idea de intuición. La preferencia por la observación directa y su complementación o sustitución por la imagen lo confirman. Los grabados, en primer lugar, y la aparición paulatina de la fotografía, dan cuenta del enfoque. La idea eje es la de libros escolares que seleccionan lecturas para poner en contacto a los niños de la instrucción primaria con hechos, cosas, vegetales, animales y aparatos contruidos por el hombre y que representan el progreso: locomotoras, teléfono, aparatos de medidas, máquinas voladoras, etc. Se trata de ampliar el círculo de la experiencia infantil, así como de integrar la instrucción a la educación general, comprendiendo también el dominio de la lectura, el acercamiento afectivo al conocimiento y la formación moral. El desarrollo de las lecciones da cuenta de operaciones que los escolares deben realizar, que dan indicios del cambio de enfoque: observar, analizar, comparar, discernir, raciocinar, investigar, subrayando la importancia de la autonomía en el pensar. Escolano, A., 1997, 455.

El perfil del desarrollo del curriculum era el siguiente:

1. Selección y tratamiento de los temas, generalmente a partir de los inventos técnicos o las novedades de la ciencia;
2. el tratamiento "aparentemente ocasional de los tres reinos de la naturaleza", a través de ejemplos seleccionados por su utilidad o por su singularidad.
3. Formulación cuidadosa de pautas para el desarrollo de la observación evitando la sistematización.
4. Influencia del positivismo, en las pautas, los temas y hasta en el lenguaje. Ej.: "la máquina humana".
5. Vocación integradora, demostrada en el hecho de elegir objetos significativos, tener como propósitos la formación de disposiciones duraderas a la lectura y propiciar la educación moral imbricada en las lecciones.
6. Selección y empleo de objetos reales y/o imágenes como soportes de la explicación escrita. La imagen comienza a diversificar sus funciones: descriptiva, explicativa, motivadora.

En la educación española, las lecciones de cosas tuvieron vigencia desde la década del ochenta del siglo XIX hasta la mitad del siguiente. Escolano destaca que el origen del enfoque, en Inglaterra, data de 1825.

e) Centros de interés y concentraciones. En su carácter de recursos didácticos, tienen como propósitos captar la atención y observación de los niños y mantenerla. Consecuentemente, se elige como centro, un hecho, objeto o acontecimiento y se estructura la actividad alrededor del mismo durante un período escolar, que oscila entre días, semanas y aún meses. El origen de los centros de interés es explícitamente atribuido a Decroly, por parte de los autores de textos.

El reconocimiento de dos áreas fundamentales de la vida, los seres vivos y la naturaleza, así como la inclusión en cada uno del hombre y la sociedad, respectivamente, generan programas de actividades que integran funciones individuales y sociales. De ellas surgen tanto las necesidades como las acciones que dan respuestas a ellas, así como su valoración. Las acciones originan los pasos del aprender, que se organiza en fases: la observación y asociación témporo - espacial; a las que le suceden la expresión por actividades y medios que culminan en producciones concretas, y otras que se proyectan en expresiones abstractas. Escolano, A., 1997, 459 a 462.

f) Libros - guía. Estas producciones son identificadas por el título de manual, curso, libro de una disciplina. Dirigen las actividades de alumnos y docentes de un curso determinado.

g) Libros de consulta. Operan en carácter de auxiliares de los anteriores. Dentro de esta categoría se incluyen los atlas y los libros "de lectura extensiva".

h) Libros activos. Con esta denominación se pretende indicar el carácter activo de la participación del alumno, tanto en la lectura como en el cumplimiento de consignas de trabajo.

La renovación de los géneros textuales que tiene lugar a partir de la reforma de 1965, retoma algunos de los precedentes citados y los adapta al modelo curricular que da el sesgo a la época.

"El signo más destacado fue, sin duda, la ruptura con la summa. La enciclopedia se fragmenta en los libros por materias, cuya distribución horizontal (disciplinas) y vertical (cursos) expresa una nueva organización de la cultura escolar, del curriculum, así como una distinta representación de la textualidad. La enciclopedia era el "árbol" o el "círculo" de las ciencias, metáforas que aluden a una rígida y cerrada jerarquización de los saberes y de sus textos. La nueva distribución de la cultura en disciplinas independientes sugiere la búsqueda de una armonía bien distinta, más democrática e inorgánica". Escolano, A., 1998, 34.

Los modelos textuales que incorporó la segunda generación de manuales.

Escolano atribuye importancia a la modernización operada en España en la década de los sesenta. Su importancia se debió a la conjunción de factores tecnológicos, económicos y pedagógicos, dentro de las presiones ideológicas del franquismo. Es posible comprobar entonces, siguiendo al autor, la incorporación de innovaciones curriculares que transforman los formatos textuales. Una enunciación de los que aparecen en la etapa que evoca el autor es la que sigue:

"a) Unidades didácticas, textos globalizados inspirados en la tradición de los centros de interés, las concentraciones, los proyectos y otros programas de enseñanza sintética, así como en ciertos supuestos psicopedagógicos funcionalistas." El autor observa que estas formas globalizadas han tenido continuidad a través de sucesivas

reformas adoptando otras organizaciones: áreas, módulos, bloques y otros modos de codificación interdisciplinaria del conocimiento y la experiencia. Escolano, A., 1998, 34-35.

...*"las unidades globalizadas no se presentan como una serie sistematizada de nociones, conceptos y ejercicios, sino como un conjunto de experiencias y actividades"* basadas en el conocimiento del sincretismo y de la acción.

El comienzo de una unidad didáctica con este marco teórico podía motivarse a partir de la imagen o de una experiencia propuesta, lo que involucraba la integración de la acción a los aprendizajes basados en la palabra y la imagen. Los tres elementos citados operaban como factores de estructuración del aprendizaje. A lo largo del desarrollo de las unidades, ese momento inicial se complementaba con los cuestionarios de comprensión lectora, configurando otro momento cuya presencia se instituyó con el mismo vigor que los "pasos formales" de la didáctica herbartiana. Escolano, A., 1998, 268.

a) Unidades didácticas

"La disolución de la enciclopedia ha inducido el modelo textual denominado "área", que en principio intenta ofrecer una representación coordinada de los saberes afines, es decir, una cierta organización a caballo entre la globalización y la interdisciplinariedad." Escolano, A., 1998, 297.

Una de las ideas eje de los centros de interés, trasladadas a las unidades didácticas era la de una estructura temática y una nueva organización textual, que se proponía interpretar los hallazgos de la psicología infantil. La segunda idea eje era la de acción. Con esas ideas se desarrollan las variantes organizativas: libros de trabajo que complementaban los de texto, cuadernos de actividades, pruebas de diagnóstico y control.

Hasta aquí, la renovación enfatiza la preocupación por el modelo curricular. Las adaptaciones de la herencia activa llegan a excesos familiares a las lecturas de nuestras prácticas de enseñanza, no limitadas a la escuela primaria, sino extensivas a la formación de docentes.

Esa preocupación por la renovación de las bases curriculares incorporó, también, cambios en la producción de textos, que empezaron a aparecer incluidos en la tipología.

b) Libros activos, manuales - guía que pautan el proceso de instrucción y exigen la participación del sujeto en su cumplimentación. Se utilizan principalmente en las materias instrumentales (lenguaje, matemáticas) y expresivas (plástica), aunque también se aplican sus patrones en los textos de otras materias y en los de unidades.

c) Fichas, materiales autoinstructivos basados en los clásicos modelos de enseñanza individualizada. En sus diversas modalidades (directivas, informativas, de control, de recuperación...) adoptan las pautas de los libros activos, aunque con una sistemática diferente y con soportes editoriales también distintos.

d) Libros programados, materiales autoinstructivos dispuestos conforme a las reglas de la llamada enseñanza programada. Son asimismo textos activos que ordenan el aprendizaje por medio de pasos de mínima dificultad y que exigen continuas respuestas de los alumnos que sirven de mecanismos de control y refuerzo.

Estas variantes citadas por Escolano nos sugieren, en primer lugar, que los formatos de las fichas tienen un parentesco, aunque sea lejano, con fuentes de pensamiento pedagógico más comprometidas con la actividad de los alumnos. Los libros programados, en cambio, a pesar de su artificialidad, aparecen en congruencia con la ideología hegemónica de la época.

En cuanto a las categorías siguientes, todas ellas, a pesar de sus diferencias, coinciden en darnos indicios de la ruptura con la enciclopedia monolítica.

e) Libros de consulta, publicaciones de diverso tipo (diccionarios, atlas, consultores, prontuarios...) que responden a subgéneros distintos, pero que tienen en común su función de apoyo a la enseñanza. La textualidad se conforma según reglas específicas en cada caso (ordenación alfabética, codificación de símbolos y representaciones, bloques temáticos, cuadros analíticos...). El autor comenta que gran parte de estos modelos preexistían en generación anterior de manuales. En la etapa que tratamos, los materiales de consulta forman parte de la biblioteca del aula, en carácter de libros de uso colectivo.

f) Paquetes didácticos, conjuntos misceláneos de materiales que se agrupan en función del nivel (educación infantil, educación especial...) o la disciplina sobre la que versan (lenguaje, matemática, ciencias sociales...). Pueden insertar modelos textuales muy diversos, como láminas y libros, cuadernos y fichas, material manipulativo y audiovisual... Tras el aparente collage en que se manifiestan los paquetes, subyace sin embargo un orden didáctico, que suele formalizarse en las guías del profesor.

g) Programas informáticos, que han ido evolucionando desde la enseñanza asistida por ordenador al Logo y a las últimas generaciones del nuevo software educativo. Estos modelos son sin duda más recientes, aunque enlazan con los orígenes de la revolución tecnológica que se operó en el mundo de la educación casi en paralelo con esta segunda generación de manuales. En combinación a veces con el audiovisualismo, estos programas adoptan formas de audio - vídeo - texto, y en función a su progresiva complejidad y versatilidad se pueden organizar como sistemas multimedia, incorporando además los patrones del hipertexto.

Estas innovaciones en los materiales de las aulas se complementaron con producciones ad hoc para los docentes. Las características de esos materiales eran congruentes con la concepción didáctica implícita en los materiales para el alumno.

h) Guías didácticas, libros del profesor que describen el sistema en el que se fundamentan los textos y materiales y que incluyen, a modo de diseño curricular, la programación por materias y niveles de las distintas secuencias o unidades en que se estructura el proceso formativo, con indicación pormenorizada de los objetivos, contenidos temáticos, orientaciones metodológicas, recursos y criterios de evaluación de resultados. Estas guías, que en las ediciones correspondientes a las últimas reformas han adoptado presentaciones complejas, semejantes a los diseños instructivos, son también textos y confieren un orden a los demás manuales, con los que mantienen relaciones de interdependencia". Escolano, A., 1998, 34 a 36.

Escolano destaca la incidencia de la reforma española de 1981 en la revisión del concepto de manual. La diferenciación entre curso y ciclo llevó a refundir los textos anteriores, y también estimuló el desarrollo de la tipología; particularmente, introdujo distinciones específicas entre libros de uso individual, colectivo y de biblioteca de aula, que adquirieron concreción real y no meramente nominal. Al final de la década, la publicación del "Diseño curricular base" propone sustituir, en el asunto que nos ocupa, el libro de texto convencional por el concepto de materiales curriculares, cuyo eje de significación es la integración de recursos en diversos soportes, provenientes de distintas fuentes y ofrecidos a los docentes para su disposición y adaptación, conforme a sus criterios y a su interpretación de las características del contexto escolar.

Choppin, a su vez, se refiere a esa multiplicación de recursos que caracteriza al presente, denominándola como una realidad de complejidad creciente. Señala que desde el momento en que la enseñanza deja de basarse exclusivamente en la memorización o la impregnación de la religión o la moral, e intenta integrar el saber y el saber hacer, la concepción del manual debe, necesariamente, elaborar una panoplia de recursos pedagógicos más provista y más compleja. Las dos opciones son posibles, en teoría, y con frecuencia se han adoptado en forma conjunta.

La primera consiste en diversificar materialmente las herramientas pedagógicas. El manual se rodea, entonces, de satélites que asumen funciones particulares en la estrategia de aprendizaje, descargando de ellas en forma total o parcial al manual: libros de ejercicios o de trabajo dirigidos; ficheros de actividades, capítulos pedagógicos; léxicos, compendios, recopilación de documentos y fascículos diversos, para ser reunidos en documentos impresos. Esta solución que multiplica los soportes, es ciertamente costosa, pero tiene la ventaja de conservar un rol central para el manual, preciso y claro.

La segunda alternativa consiste en integrar en el manual lo esencial de las herramientas pedagógicas. Si esta solución es seguramente, más económica, es solamente viable si el número y la diversidad de herramientas necesarias son relativamente limitadas. Ahora bien, cuanto más uno se acerca a nuestra época, más numerosas y diversas son las tareas que la sociedad le asigna a la institución escolar. Esta evolución no es ajena al manual, pues los enseñantes esperan que este instrumento llene esas funciones para un público que es cada vez más heterogéneo. Choppin, A., 1992, 147.

Aproximaciones a la noción de género en los textos informáticos.

La naturaleza de la organización de estos textos, como parte creciente de la dotación de recursos para la enseñanza básica, exige anticipar el concepto de interactividad. Dicho concepto no es excluyente de la informática, y deberá ser abordado a propósito del desarrollo teórico de los géneros textuales desde la perspectiva lingüística. El adelanto que exige la incorporación de las enciclopedias informáticas a mi estudio en esta presentación se debe a la fuerte presencia en la actividad del usuario frente al programa, de una imagen o representación de conversación. En el caso de la enciclopedia en hipertexto, debe anticiparse como parte de la definición. Respecto de este punto, Fernando Contreras afirma que en estos textos, en virtud de que en el sistema se impone la creación textual por parte del emisor, la conversación debe considerarse simbólica, puesto que el destinatario está siempre en un papel subordinado. Los márgenes de interpelación al texto *"son limitados por el hipertexto, un conjunto de comandos, órdenes que ha venido a construir una especie de código que nos limita las posibilidades interactivas con el sistema"*. El menú construye un *simulacro* de diálogos. Contreras, F., 1998, 183.

El autor evoca a Theodor Nelson, quien acuñó el término hipertexto, al que define como escritura no secuencial. Es la diferencia fundamental que Contreras reconoce respecto del discurso oral y escrito. Pero señala que dicha forma de presentación no representa la estructura de las ideas de los autores de textos hablados o escritos, que contienen múltiples interrelaciones, que permiten inferir un carácter no secuencial.

Tanto la escritura como la lectura de los hipertextos es no lineal. *"La información lineal está ordenada de manera que para recuperarse no necesita referencias a sí misma o a otras informaciones externas. Esta organización de la información es la herencia de la tradición del libro que nos conduce a una lectura secuencial y lineal, salvo por algunos elementos como las notas a pie de página o las referencias bibliográficas que obligan al lector a desplazarse por sus partes. El hipertexto, en cambio, es un modelo que se asemeja más a la estructura del pensamiento humano. Mediante la creación de nudos (nodes) y enlaces (links) construye una red por la cual el usuario es capaz de desplazarse multidireccionalmente. Los nudos (nodes) son los contenedores de la información. Son bloques de información almacenados por medios electrónicos. Los nudos son las piezas más pequeñas que pueden ser enlazadas o relacionadas mediante los links (enlaces). Los nudos son espacios cerrados que encierran otros espacios como sucede con las cajas chinas. Los links o enlaces son las conexiones establecidas entre nodos o los puntos desde un nudo a otro..."*. Contreras, F., 1998, 186.

En la presentación de Raventós Santamaría y Rodríguez Illera, su evaluación de la producción de enciclopedias en hipertexto destaca que aún los resultados están lejos de haber explotado suficientemente las posibilidades tecnológicas que ofrecen. Sin embargo, se preocupan por aproximar una postura acerca del género, puesto que coinciden en destacar la permanente evolución de estas ofertas editoriales. Afirman, respecto del problema: *"De hecho, no se puede decir que existan géneros en las aplicaciones de los libros de texto electrónicos como parece ocurrir en el caso de los libros de texto convencionales. A diferencia de éstos que cuentan con una larga tradición, durante la cual los géneros han sido definidos tanto desde un punto de vista textual como social, en el caso electrónico en modo alguno puede decirse que los géneros estén estabilizados: casi al contrario, las diferencias están permanentemente rehaciéndose bajo el influjo de la evolución tecnológica, sus formas de explotación como productos y los usos sociales.* Los autores coinciden con Contreras en que la forma de utilización de las enciclopedias en hipertexto introduce variantes de importancia respecto de las que son propias de los textos impresos, en los que el contenido, el estilo, la finalidad y el contexto son las variables que configuran las diferencias de uso.

Tierney, desde la Lingüística, hace también explícita la preocupación que debe ser compartida, a su juicio, por hacerse cargo de las múltiples demandas que el advenimiento del hipertexto y los multimediales formulan a los usuarios. Lo más significativo de estas preocupaciones es *"tenemos ahora a nuestro alcance textos que permiten un acceso más aleatorio, que tienden a ser más interactivos y ofrecen maneras explícitas de leer que son menos lineales, más multimodales y multiestratificadas"*. Completa su reflexión sosteniendo que los modelos deben ampliarse para contener la interface con otros medios y la modificación de la alfabetización que llevan consigo. Tierney, R., 1997,72-73.

3. Definiciones y aproximaciones teóricas a los géneros textuales de los manuales argentinos de última generación

Entre las innovaciones susceptibles de hallarse en los libros de texto posteriores a la transformación curricular que tuvo lugar en el orden nacional al promediar la década de los noventa, las denominaciones de las formas de organización curricular de las unidades que los componen juegan un papel destacado. Es por ese motivo que

completaré las aproximaciones a los géneros textuales con algunas precisiones en cuanto al significado que en teoría del curriculum tienen los términos hallados como encabezamientos de las propuestas didácticas.

El curriculum por proyectos

Esta forma organizativa del curriculum tiene fuentes atrayentes que corresponden a la teoría y a la práctica didácticas. Si nos remontamos a los orígenes, encontramos en Kilpatrick la fuente de la concepción y de su práctica escolar. Para este pedagogo, la cultura es tanto un condicionante de la vida de una sociedad como un poderoso instrumento educativo, cuya influencia supera la de la escuela. Eso reclama de la enseñanza sistemática el respeto por la significatividad de sus objetivos, la toma de conciencia del sentido y el vigor de su relación con la vida. Kilpatrick, W., 1960, 52 a 55.

Dentro de esta concepción, el autor propone el programa alternativo al convencional, autoritario y concentrado en una materia que debe ser aprendida para su reproducción:

... "hay otro tipo de programa basado directamente en la vida misma, en el que el alumno aprende a enfrentar la vida por el continuo trato con ella. La materia de estudio en esta teoría se aprende cuando y porque la vida lo exige. Tal materia de estudio se presenta, pues, no en materias separadas, sino en relaciones de vida. La materia de estudio que se presenta en estas relaciones vitales no puede ser establecida específicamente de antemano sin destruir la cualidad vital de la experiencia. Nosotros no podemos predecir cómo o qué hará la vida. Si predecimos el resultado vital, suprimimos la cualidad vital de la vida en el mismo grado en que la predecimos." Kilpatrick, 1960 55-56.

"...Dirigido adecuadamente, el programa se organiza, a medida que se marcha, en una mirada mejor bajo la mirada continua del maestro dirigida hacia atrás, sobre lo que ha ocurrido, y hacia delante, en cuanto a los objetivos y fines. El maestro ayuda a los niños a vivir de modo que unifiquen lo que están haciendo ahora con lo que han estado haciendo antes, de suerte que constituya una unidad." Kilpatrick, 1960 57.

Consultando a Childs, en el pensamiento de Kilpatrick una situación reclama nuestra atención si su complejidad exige respuestas inéditas. Toda buena escuela, expresa evocando al pedagogo, debería intentar emprender su programa de manera tal que los jóvenes se involucraran en situaciones de la vida genuinas " *Hay algo del método de ensayo y errores en toda investigación experimental, pero que difiere del puro ensayo y error en cuanto la conducta intelectual se funda en el análisis de las condiciones y está guiada por ideas....En el método de proyectos de Kilpatrick, la actividad no es un sustituto del pensamiento; más bien suministra el medio por el cual se desarrolla un pensar genuino, de primera mano... El esquema de su programa o método de educación está bosquejado en su concepción del método de proyectos. Acto intencional es el nombre que da al acto "reflexivo". Tal como Kilpatrick lo describe, comprende cuatro pasos fundamentales: "intención, planeamiento, ejecución y juicio". Childs, J. 1956, 188 - 189.*

Otros autores se han ocupado de la propuesta de Kilpatrick, dentro de sus coordenadas históricas y teóricas. Así, para ejemplificar, Luzuriaga destaca como rasgos centrales la completud del acto pedagógico que contiene la idea de proyecto, el sentido, la convocatoria al entusiasmo y su unidad en torno a un propósito. El historiador evoca los factores de método concebidos por Kilpatrick: un problema, una actividad espontáneamente surgida o suscitada por el educador, cuyo propósito es resolverlo; una contextualización respetuosa del ambiente en que está situado el problema; una finalidad para llevar a cabo el intento práctico de resolverlo y una sucesión de proyectos para realizar dicho intento. Luzuriaga, L., 1967, 92.

"El proyecto se asemeja al problema en cuanto es algo a ser resuelto o realizado; pero se diferencia de él en que es más complejo. El problema es principalmente de carácter parcial e intelectual; el proyecto es más amplio y vital, y en él intervienen toda clase de actividades: manuales, intelectuales, estéticas, sociales, etc. Por otra parte, el problema no necesita arrancar de un medio natural, mientras que el proyecto ha de basarse en situaciones reales." Luzuriaga, L., 1967, 92.

Lourenco Filho, partiendo de la misma base de la situación problemática, subraya el papel de la prueba final. Evoca como rasgo central del método de proyecto lo que denomina " la idoneidad del pensamiento", es decir, la validez que debe probar como instrumento ordenador de la actividad, lo que exige verificación. Por eso destaca el acercamiento al método científico, en tanto exige la delimitación del problema, la formulación de hipótesis y la contrastación. Lourenco Filho, M.B., 1964, 220.

Para el análisis de las formas organizativas que adoptan los proyectos curriculares en los libros de texto de última generación, unas vez evocadas las ideas inspiradoras me remitiré a autores contemporáneos que lo caracterizan. Siguiendo a Bordallo y Ginestet, la pedagogía de proyectos parte del principio siguiente: es en la actividad que el alumno se construye. Aquella se opone al mundo de enseñanza estricta que propone contenidos cuya significación y utilidad inmediata los alumnos perciben con dificultad. Estos contenidos a aprender ya no están atomizados o jerarquizados, sino relacionados entre ellos por el problema a resolver.

El proyecto es la combinación de medios que permiten el logro de objetivos fijados: una cadena de acciones que permiten el logro de una meta, eso que se quiere obtener pero también la manera por la cual uno quiere obtenerlo. . Bordallo, I., Ginestet, J.P., 1993, 8.

Es fácil identificar las ideas originarias en esta formulación actual.

Los autores avanzan en la caracterización de lo recogido empíricamente del diseño y desarrollo de proyectos. En su concepción y práctica, afirman, se pueden registrar tres tendencias teóricas que se corresponden con la naturaleza de las producciones y con sus estilos de procedimiento:

- a) la dirección productivista. Ensayada en el mundo de la empresa, origina realizaciones que suelen subordinar los resultados a los procesos educativos.
- b) la dirección tecnicista. Fiel a sus orígenes en las corrientes tecnicistas, la planificación para la enseñanza es vertical y minuciosa. Esta dirección puede hallarse vinculada a la primera, pero tiene rasgos propios: el alumno es el ejecutante de un proyecto enteramente concebido por el enseñante.
- c) la dirección espontaneísta. En este caso, nos encontramos con la tendencia inversa: el proyecto se inventa a medida que sucede, sin objetivos claramente definidos en el punto de partida. bajo el pretexto de libertad y de iniciativa. Bordallo, I., Ginestet, J.P., 1993, 10, 11.

Como resultado de las tensiones entre corrientes que dieron y dan sustento a las prácticas, surge una idea que liga el currículum por proyectos a un ámbito natural: el aula. Esa idea es: " planificación cierta, pero no estricta programación". Asimismo, la fuente originaria de los proyectos, desde las ideas de su mentor (Kilpatrick), es un problema. Si acudimos al concepto, un problema es definido por un estado inicial, un estado final o meta y un conjunto de operaciones de transformación con las restricciones de aplicación. Cuando el alumno no conoce por anticipado el recorrido óptimo que le permitirá pasar del estado inicial al estado final, se dice que está colocado en una situación de resolución de problemas. Bordallo, I., Ginestet, J.P., 1993, 20.

Las ideas provenientes de las tres corrientes nos permiten prever, en consecuencia, valores educativos convergentes aunque las filosofías sean sólo parcialmente compatibles:

- Utilidad social de las realizaciones; también, conocimiento de las restricciones y recursos del medio en que han de desenvolverse.
- Desarrollo de habilidades vinculadas pertinentemente a saberes.
- Motivación, placer y realización de deseos.

En términos de concreción, el currículum por proyectos supone idear y emplear estrategias e instrumentos para

- La anticipación de resultados,
- La creación de un espacio de libertad y de negociación, si se tiene en cuenta que es un espacio de ensayo y a la vez de socialización centrada en la tarea. De ahí que en sus realizaciones actuales el proyecto esté ligado a la idea de contrato.
- La evaluación. La naturaleza de la tarea y el nivel de enseñanza crearán el marco para definir los criterios de evaluación, sobre todo en cuanto a sus niveles de realización.
- Establecer etapas de realización y gestionar tiempos y recursos, enfatizando el valor educativo de esta dimensión de la tarea.

Pero también, englobando enfoque y tareas, la realización de proyectos involucra hacer explícitas como dimensiones pedagógicas las prácticas sociales de referencia. Este concepto remite a actividades sociales diversas (de investigación, de producción, de ingeniería, domésticas y culturales), así como a roles y status sociales. Todo ello, en función de los problemas que se desean abordar, los instrumentos materiales e intelectuales para

hacerlo y el saber que se ha de producir al término de la actividad. La pedagogía de proyectos es una tentativa para reconciliar saberes sociales y saberes escolares. Bordallo, I., Ginestet, J.P., 1993, 59.

A semejanza de las formas de organización de la enseñanza que superan el enfoque disciplinar, el proyecto favorece también la utilización interdisciplinaria de conocimientos en el cuadro de tareas globales que permiten superar la fragmentación de las acciones habituales. También es la ocasión de un trabajo en equipo, especialmente alrededor de objetivos de transferencia.

A semejanza, también, de la interdisciplinariedad, la enseñanza en el marco del currículum por proyectos entraña ciertas limitaciones que es necesario anticipar, para equilibrar con otras formas de organización más clásicas:

- El descuido del dominio sistemático de conocimientos particulares;
- Las inevitables imprevisiones acerca de las dificultades de lo inédito;
- La falta de rigor del modelo, lo que dificulta la conceptualización de lo que se aprende;
- El descuido de las previsiones de consolidación de los aprendizajes así como de toma de conciencia o metacognición.

Para culminar las reflexiones acerca de las localizaciones de los proyectos curriculares en las prácticas, acudo a Carlos Cullen. El autor destaca, al referirse a la concepción y gestión de proyectos institucionales, que los procesos clave de la capacidad para generarlos son la participación en las decisiones y en su realización efectiva, y también la comunicación que los actores puedan entablar entre sí. Esto involucra el reconocimiento de un nivel de autonomía institucional, que se ejerce en el espacio que la escuela pueda establecer para sí misma, en relación con otros niveles del sistema y con su entorno. También tiene que ver con la claridad y definición con que se visualizan las decisiones y las competencias de los actores y con la claridad y cuidado en el ejercicio de las funciones que preservan la identidad de la institución. Cullen, C., 1997. 224

A manera de abordaje global, propongo un acercamiento a la concepción del autor sobre las lógicas que se entrecruzan en la identidad dialéctica de los proyectos

Por de pronto, un proyecto implica una racionalidad anticipatoria. Un proyecto se opone a la improvisación y a una mera respuesta aleatoria, según sean los emergentes situacionales. Lo importante, sin embargo, es desde dónde se anticipa y sobre qué se anticipa. La importancia del diagnóstico evaluativo, y del marco teórico para hacerlo, señala el "desde dónde" y el "sobre qué".

Pero además de anticipatoria, la racionalidad de un proyecto es también operatoria. Un proyecto es un plan de acción, y se opone así a una mera especulación sobre algo. Lo importante, aquí, es definir cuándo operar y cómo operar. La importancia de la simulación de estrategias, y de las variables introducidas para jugarlas, señalan el cuándo y el cómo.

La tercera nota de un proyecto, en el marco de la planificación y como identidad dialéctica, es su contextualización. El proyecto se define siempre como situado. Se trata de una posibilidad de ser a partir de lo que efectivamente se es. Lo importante, aquí, es definir qué permite y qué impide contextualizar. La importancia del relato de historias y de los acontecimientos y lugares para tejerlas señala el "se puede" y el "no se puede".

La lógica de un proyecto permite anticipar, porque diagnostica y explica (racionalidad hipotético- deductiva); operar, porque simula y decide (racionalidad sistémica); contextualizar, porque narra e identifica situaciones (racionalidad narrativa, hermenéutica). Es esto lo que permite pensar el planeamiento, como se hace hoy día, en términos estratégicos y multidireccionales. Cullen, C., 1997. 226.

Comentarios a los aportes del currículum por proyectos y su inclusión en los libros de texto

Cabe hacerse algunas preguntas acerca del trasplante de esta forma de organización curricular, pensada para la dinámica de la escuela, a los libros de texto. Algunas de ellas son:

- Si se reconocen las fuentes que nutrieron las versiones originarias y actuales del currículum por proyectos, y teniendo en cuenta nuestra historia curricular: ¿ es previsible que alguna de ellas prevalezca en los libros de texto?

- En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿la elaboración de unidades con ese formato contienen potencialidades para dinamizar las actividades del aula?
- Si consideramos que la elaboración de proyectos requiere la participación de los actores de la escuela, la redacción que aparece de proyectos y formas similares en los libros de texto, ¿facilita su adopción por parte de los actores que estuvieron ausentes de la iniciativa?
- En el caso de que se adopten, ¿cómo se configura la racionalidad anticipatoria, operatoria, narrativa, hermenéutica?
- ¿Es posible encontrar algo más que indicios en las respuestas que nos demos?
- Si tenemos en cuenta, como la historia de este modelo de organización curricular lo dice, que en su constitución concurren tres tendencias pedagógicas, ¿cómo se reflejan en la estructura textual y en los modos de comunicar?
- Volviendo a las racionalidades que se diferencian y articulan en los proyectos, ¿es previsible una formación de competencias desde la elección de los géneros textuales?

La incorporación de los temas transversales

Las definiciones de las formas de organización curricular requieren de otra aproximación innovadora presente en los libros de texto. Se trata de los temas transversales.

Una mirada histórica a las ideas y prácticas de la Escuela Nueva nos remite a valiosos antecedentes que cobraron forma en el currículum real de las escuelas, sin que queden testimonios suficientes de su arraigo y creatividad. Más frecuentemente, en cambio, se puede confundir su origen con la ejemplaridad de las máximas que proliferaban en los diversos ámbitos del currículum, de los cuales el del libro de texto no fue una excepción.

Es preciso acudir a algunos autores contemporáneos para delimitar el alcance del término, sus matices ideológicos, su entidad epistemológica y pedagógica. De esa manera, será posible analizar y evaluar su reciente inclusión en la redacción de las unidades de textos.

Acudiré, en primer lugar, al aporte de Yus Ramos. En primer lugar, aproximaciones al concepto.

- a) *Los temas transversales son contenidos educativos que se introducen una vez que, en el nivel de los Diseños Curriculares, se decide una organización curricular centrada en áreas disciplinares.*
- b) *No tienen una ubicación precisa, ni en el espacio (en asignaturas específicas), ni en el tiempo (cursos o niveles determinados).*
- c) *Más que introducir contenidos, tratan de actuar como ejes organizadores de contenidos disciplinares, o bien impregnar las áreas curriculares con aspectos de la vida social.*
- d) *Su implementación induce importantes modificaciones en la organización escolar, bien en el ámbito de los contenidos, en los horarios, en la participación de la comunidad educativa, o bien en la estructura compartimentada por las especialidades.*
- e) *Son temáticas que, pese a estar organizadas en función de su finalidad principal, carecen de una epistemología propia, nutriéndose fundamentalmente del conocimiento científico, filosófico y moral de una determinada cultura.* " Yus Ramos, R.1997,109

Esta aproximación nos permite, por una parte, hallar vinculaciones con los motivos originarios - incorporar los temas formativos en el currículum - ; por otra parte, nos anticipa que la propiedad de atravesar las fronteras disciplinares puede llevar a imprecisiones conceptuales acerca de los alcances del enfoque. A juicio de Yus Ramos, se ha producido un "conflicto de las transversales" proveniente de la novedad en la institución escolar. La tensión creada puede dar lugar a una amplia gama de respuestas, que van desde evitar los temas de referencia (debido a la falta de responsabilización por parte del cuerpo docente, justificada con diversas racionalizaciones) a su implementación,

"sea en una versión «blanda» (efemerización, tratamiento puntual o episódico, balcanización o especialización de los temas transversales según áreas o profesorado «inquieto») o en una versión más «dura» (que supone la alteración de muchas de las inercias)". Ambas clases de respuesta exigen, para Yus Ramos, una seria reconceptualización del enfoque. Yus Ramos, R.1997,110.

Si nos detenemos en los elementos comunes presentes en los temas transversales, según los análisis culturales, hallamos los siguientes:

- Promueven visiones interdisciplinares, globales y complejas de los problemas que abordan;
- Pretenden romper con las visiones dominantes que justifican la reproducción de injusticias y desigualdades.
- Expresan la necesidad de conseguir aulas plenamente cooperativas y participativas.
- Reconocen la importancia de conectar el curriculum con elementos de la vida cotidiana, y recoger las preocupaciones socio-afectivas del alumnado. Yus Ramos, R.1997, 120.

En sus elecciones de temas para desarrollar en el curriculum, tienen el siguiente alcance:

- a) Relacionados con la salud: fundamentalmente, la Educación para la Salud;
- b) Vinculados con el medio ambiente: Engloban fundamentalmente a la Educación Ambiental. Lo que se pretende es un mejor conocimiento de los problemas que, derivados directa o indirectamente de la actividad humana, afectan al entorno natural y social, y así promover una actitud de colaboración hacia su conservación y mejora.
- c) Relacionados con la sociedad: Educación para la Igualdad, la Coeducación, la Educación Cívica o Educación para la Convivencia, la Educación para los Derechos Humanos y la Educación Intercultural. El denominador común es el conocimiento y la promoción de actitudes positivas para la convivencia en sociedades pluralistas. Yus Ramos, R.1997,124.

Cullen, a su vez, al referirse a los contenidos transversales, propone destacar su relevancia más allá de las coordenadas de la enseñanza, ya que su tratamiento parcial oculta lo que denomina el "*vaciamiento de contenido político de la función social de la escuela*". Para el autor, esto sirve a una política educativa de mera adaptación al modelo socioeconómico vigente. Cullen, C.,1997-117.

Enfocada la cuestión de la transversalidad desde la perspectiva política, se hace preciso considerar, según el autor:

- cuáles son los criterios de selección de contenidos;
- los riesgos de "deslizamientos" de su tratamiento a una mera "ecología social", eludiendo así el reconocimiento del carácter político y de la consideración de las decisiones que involucra;
- la desconexión de las prácticas sociales de la producción de conocimiento, al pretender una neutralidad axiológica de los temas, que desplacen su tratamiento de lo disciplinar. Cullen, C.,1997-118-9.

Entre los lineamientos pedagógicos para tratar los temas transversales, el autor propone:

- a) competencias para el análisis del lenguaje cotidiano;
- b) atender a las relaciones dialécticas entre teoría y práctica ;
- c) hacer explícitas las reglas de la razón procedimental, fundamentalmente las del diálogo y la argumentación;
- d) también, que se aborde el trabajo con una razón interpretativa, que sepa explicitar los contextos de significación.
- e) se ha de atender a la unidad entre una razón atenta, capaz de ponerse en el lugar del otro y hacerse responsable por él, y una razón autónoma, capaz de identificar y distinguir, así como criticar con argumentos consistentes. Cullen, C.,1997.127- 128.

Al proponer estos lineamientos curriculares, Cullen articula las dimensiones citadas con otras que son disciplinares:

"En este sentido, hay contenidos que son transversales, porque su enseñanza se refiere a cuestiones que se entrecruzan en la constitución y conocimiento del sujeto y de la identidad. Hay otros, en cambio, que afectan la objetividad de los contenidos y sus relaciones, y que constituyen más bien una construcción compleja de la realidad social. Cullen, C., 1997. 130-131.

Es posible una visión de conjunto de los criterios de elección y organización del currículum que no sacrifiquen la coherencia ideológica. *"El problema, entonces, radica en poder enriquecer los puntos de vista. Al formato "enciclopédico, propio de la ilustración, es necesario darle, junto a la autonomía y diversidad de las disciplinas, criterios de integración. Al formato por "proyectos", propio de la escuela nueva, es necesario darle, junto a la socialización y la integración de disciplinas, criterios de validación. " Cullen, C., 1997. 130-131*

Comentarios a los temas transversales a propósito de su inclusión en los libros de texto

Al analizar las iniciativas de contenidos transversales que aparecen en los libros de texto, se trata de ubicarlas en estos marcos interpretativos complejos que nos exigen llevar la mirada más allá de los desarrollos curriculares a otras corrientes complejas de la historia, a sus proyecciones y, así, estimar su valor educativo.

La lectura de la incorporación de temas transversales en los libros de texto deberá ser cuidadosa, pues existen numerosos antecedentes de ellos en sus capítulos, mucho antes del surgimiento del término. Para esas iniciativas, emparentadas con los enfoques convencionales de la enseñanza, las preguntas, es previsible, tendrán que ver con las concepciones de origen y su emparentamiento con los actores reales de la escuela.

Al trasladarnos al análisis de los temas transversales en los formatos actuales, en cambio, a esas mismas preguntas necesariamente deben incorporarse otras, como estas:

- ¿ Qué "versiones" de las transversales se pueden inferir, entre aquellas que Yus Ramos señalaba como las que arriesgaban las implementaciones posibles?
- Si la elección de temas forma parte del texto, ¿ es posible lograr que conserven su poder de convocatoria para la sensibilización a los problemas sociales?
- ¿ Es factible proponer diseños de acción que promuevan interpretaciones más profundas de la complejidad?
- ¿Cómo es posible hacerse cargo, desde las páginas de un libro de texto, de los difíciles trayectos para educar en las competencias disciplinares, comunicativas, tecnológicas, así como en la profundidades de la educación de la razón?
- Si algunos testimonios de la implementación del currículum en la década de los noventa da cuenta de "conflictos de las transversales", ¿ es posible contribuir, desde los manuales, a la claridad , la pertinencia y la responsabilización de los actores docentes en el hacerse cargo de alternativas de diferenciación e integración disciplinar que los comprenda ?
- Si tenemos en cuenta que el peso de las tradiciones ejemplarizadoras produce tensión con la filosofía de la transversalidad que sintetizamos como paradigma, ¿ hallaremos rasgos que evidencien la preocupación por formar competencia comunicativa que preserven la pertinencia de los temas transversales y la coherencia con sus fuentes ?

Transposiciones en los libros de texto

El estudio de la transposición didáctica ha llegado a nuestro medio, alentado por las reflexiones críticas generadas en el ámbito de la enseñanza de la matemática. Los aportes de Yves Chevallard han contribuido a agudizar la

sensibilidad hacia la naturaleza y los efectos de las adaptaciones del conocimiento científico que, en los procesos de enseñar, introducimos con propósitos emergentes del sentido común.

Siguiendo al autor, recordaré que, a pesar de la difusión del término **transposición didáctica**, los procesos transpositivos exceden ampliamente el ámbito designado y adoptado en la enseñanza. En relación con el problema que me ocupa, intentaré servirme de este aporte para explicar la naturaleza de ciertos procesos transpositivos de los cuales dan señales los libros de texto.

Como anticipara, tomando como perspectiva la del sentido común, los propósitos de los diversos intentos transpositivos en el ámbito educativo son eliminar o sortear los obstáculos para el aprendizaje que nacen de la distancia entre el patrimonio previo de saberes y los modos de apropiación de los alumnos, por una parte, y la complejidad y novedad de los conocimientos.

Los casos habitualmente elegidos para ejemplificar esos procesos son los que comprende la transposición didáctica.

"Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre...un conjunto de transformaciones adaptativas que han de hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica." Chevallard, Y., 1997, 45.

Los propósitos de las transposiciones son, siguiendo al autor:

- Contextualizar el conocimiento para crear puentes entre lo sabido y lo nuevo ; el autor denomina a esta idea un asentamiento en las "preconstrucciones" del aprendiz. Se trata de los saberes arraigados en su contexto y, por lo tanto, no descontextualizables.
- Superar el mecanicismo de las automatizaciones , sin preguntarse reflexivamente por la naturaleza de las apropiaciones que permiten superar este reduccionismo de signo opuesto

Para Chevallard, el saber científico "se plantea como dominio de la dialéctica entre enunciados y situaciones, dialéctica que supone a su vez la independización de los enunciados en relación con las situaciones, lo que la opone al estatuto de la preconstrucción, y el establecimiento de la relación pertinente de los enunciados y las situaciones, lo que la opone a la algoritmización"... Chevallard, Y., 1997, 107.

En la enseñanza, la búsqueda de los sustentos antedichos en los saberes previos, el intento de evitar automatizaciones despojadas de apoyos significativos y la omisión de los requerimientos epistemológicos del saber disciplinar generan condiciones proclives a la deformación del saber. (Chevallard, Y., 1997, 17).

Hasta aquí, una de las acepciones del término, y la evocación de las aulas como escenarios de su producción. Sin embargo, Chevallard nos alerta desde el comienzo acerca de los múltiples escenarios institucionales de las transposiciones. Los entornos de la gestión curricular parecen ser los generadores de estos mecanismos cuyas consecuencias no se han estudiado con la profundidad que se merecen.

A partir de esas localizaciones en diversas esferas y/o niveles de la gestión del curriculum, acudo a los conceptos acuñados por investigadores de la Comunicación de Masas pues, tratándose de la historia del libro de texto, es aquí donde el derrotero emprendido encontrará hitos fundamentales.

En este campo, el término transposición designa el pasaje de ciertos géneros de la comunicación, que han tenido un origen histórico y han circulado en uno o más medios o soportes, a otros medios que incorporan, a través de sus tecnologías, diferentes potencialidades de tratamiento y recepción de sus mensajes.

"Hay transposición cuando un género o producto textual particular cambia de soporte o de lenguaje ; cuando una novela o tipo de novelas pasa al cine, o la adivinanza oral a la televisión, o un cuento o tipo de cuentos a la radio. El estudio de estos fenómenos informa no solamente acerca de la vida de los géneros en el seno de la vida social..., sino también de un fenómeno general de nuestra cultura. Vivimos en una cultura de transposiciones : los relatos cinematográficos, los distintos géneros televisivos, los géneros que insisten en la radio, los nuevos que se van creando en ella, y también los viejos y nuevos de la comunicación impresa, hablan de un juego entre la insistencia de los transgéneros que recorren medios diversos, así como de distintas épocas y espacios culturales, y la de aquellos que aparecen en cada medio y le son específicos." Steimberg, O., 1991, 15-16.

La selección del objeto, su perspectiva histórica, exige que me ocupe también de otro tipo de transposiciones, de cuya emergencia somos testigos recientes los que incorporamos las tecnologías educativas como componente central de la teoría y la práctica de la enseñanza. Para explicar este fenómeno acudiré a Manuel Castells.

El investigador, al detenerse en la emergencia de los sistemas multimedia, explica una tendencia que se hace realidad, y que produce un salto cualitativo en la producción y transmisión del conocimiento, que él denomina integración de todos los mensajes en un modelo cognitivo común.

..." la comunicación de toda clase de mensajes en el mismo sistema, incluso si es interactivo y selectivo (precisamente, debido a ello), induce a [la] integración de todos los mensajes en un modelo cognitivo común." El autor destaca cómo en cada emisión de los medios los géneros se entrecruzan, la ficción y la realidad se solapan, y eso produce consecuencias " Desde la perspectiva del usuario, (tanto como receptor cuanto como emisor, en un sistema interactivo), la elección de varios mensajes bajo el mismo modo de comunicación, con un paso fácil de uno a otro, reduce la distancia mental entre varias fuentes de participación cognitiva y sensorial. Lo que está en juego no es que el medio sea el mensaje: los mensajes son los mensajes. Y puesto que guardan su carácter distintivo como tales, aunque se mezclan en su proceso de comunicación simbólica, desdibujan sus códigos en él y crean un contexto semántico multifacético, compuesto por una mezcla aleatoria de diversos significados."

Por último, quizás el rasgo más importante del multimedia sea que captura dentro de sus dominios la mayor parte de las expresiones culturales en toda su diversidad." Para el autor, arribamos al final de la distinción entre cultura popular y erudita; se confunden los límites de la educación y el mero entretenimiento. También se entrecruzan la educación y la persuasión.

" Toda expresión cultural, de la peor a la mejor, de la más elitista a la más popular, se reúne en este universo digital, que conecta en un supertexto histórico y gigantesco las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de la mente comunicativa. Al hacerlo, construye un nuevo entorno simbólico. Hace de la virtualidad nuestra realidad." Castells, 1998, I, 404-405.

Transitar textos que tienen un final tentativo; adquirir eficacia en la nueva forma de leer que se denomina navegar constituye, para los nuevos públicos que están configurando una categoría que empieza a denominarse usuario, una experiencia compleja que no tiene precedentes culturales en la cosmovisión del libro impreso y, en particular, del libro escolar. Es por eso que una de nuestras hipótesis es la de la confrontación de metáforas - la del reflejo especular de los saberes y la de la navegación - , lo que supone un cambio cualitativo sin precedentes.

Para finalizar este repertorio de aproximaciones didácticas, que culminan en las nuevas tecnologías, elijo las reflexiones prospectivas de Manuel Castells:

..."el multimedia parece estar apoyando, si bien en su primer estadio, un modelo social/cultural caracterizado por los siguientes rasgos: en primer lugar, una extendida diferenciación social y cultural, que lleva a la segmentación de los públicos/usuarios/espectadores/oyentes" .

Castells comenta que esa segmentación abarca, por un lado, las estrategias de la oferta; por otro, las elecciones de los usuarios. Pero el fenómeno es más profundo en sus proyecciones: la diferenciación se vincula a los ingresos y al nivel educativo:

..."Así, pues, el mundo multimedia será habitado por dos poblaciones muy distintas: los interactuantes y los interactuados, es decir, aquellos capaces de seleccionar sus circuitos de comunicación multidireccionales y aquellos a los que se les proporciona un número limitado de opciones preempaquetadas. Y quién es qué será determinado en buena medida por la clase, la raza, el género, el país. Castells, 1998, I, 404.

En este derrotero histórico de cuatro décadas del manual, me ocuparé de identificar las formas de la transposición y trataré de interpretar las intenciones que las originaron y de estimar los resultados en el terreno de la legitimidad de los actos didácticos. No está en las posibilidades de este trabajo evaluar los efectos de las transposiciones mediáticas en los aprendizajes de los alumnos.

Cabe, sí, formular interrogantes acerca de la índole de las innovaciones curriculares introducidas. Así, por ejemplo:

- En lo que se refiere a las transposiciones mediáticas, el rastreo histórico ha de sugerirme las líneas de preocupación didáctica que llevaron a ensayar los trasplantes de género en las primeras producciones.
- En segundo lugar, la proliferación de manifestaciones en los libros de texto me ha de exigir preguntas por las funciones comunicativas originarias de la historieta, las que la caracterizan en la actualidad y sus concreciones en los textos escolares, articuladas en capítulos de enseñanza.
- En tercer lugar, he de interrogarme sobre las integraciones en un marco cognitivo común como posibilidades de las nuevas tecnologías y sus versiones en los libros de texto actuales. Al identificar las hibridaciones de géneros, así como de géneros y soportes, desde el lado del manual, me preguntaré qué polo de la segmentación entre interactuantes e interactuados está pesando más, merced a las producciones destinadas a la escuela.
- Desde el lado de las enciclopedias en hipertexto, mis preguntas estarán dirigidas desde dos perspectivas:
 - desde el ángulo de los soportes y lenguajes, a las estrategias subyacentes a la metáfora de la navegación.
 - Ubicada en el de los contenidos, a las particulares reediciones de los problemas que, recurrentemente, plantearé a partir de los libros de texto.

LOS GENEROS: DIMENSIONES CURRICULARES Y LINGÜÍSTICAS

Las diversas conceptualizaciones que dan cuenta del tratamiento actual del tema y cumplen el papel de bases epistemológicas de este plan, son el resultado de investigaciones que han articulado las aproximaciones teóricas a los hallazgos empíricos, en laboriosos procesos de análisis de contenido de las producciones editoriales, en cotejos con documentos normativos, así como vinculaciones con los contextos histórico - políticos, sociales, culturales y escolares. Los estudios fuentes han permitido también apreciar las evaluaciones de los géneros, en relación con los marcos teóricos que declaraban los autores de las iniciativas editoriales o de los cambios curriculares, que aportaron interpretaciones de gran relevancia acerca de la fidelidad de los géneros a sus fuentes, así como también de las coexistencias de ideas pedagógicas discrepantes en las prácticas de desarrollo de materiales. Entre estos múltiples aportes, cabe destacar dentro del espectro de preocupaciones, las planteadas por los autores consultados a propósito del estado del arte:

- la relación que establece Choppin entre los orígenes del libro de texto, su vinculación con la universalización de la educación elemental y la tendencia a reproducir formatos homogeneizadores,
- la preocupación de Escolano por evaluar las prolongadas continuidades y escasas rupturas de las creaciones respecto de las transformaciones en la teoría.

Como anticipara en la presentación del estado de la cuestión, en la preocupación por especificar más ciertas características de los géneros, juega un papel central mi experiencia de investigación, que abordó el análisis lingüístico y curricular en forma conjunta, en dos muestras de libros de texto de la década del noventa. Los resultados de las partes de las investigaciones centradas en el análisis documental, fortalecieron mi convicción acerca de la productividad de esos acercamientos.

El marco teórico y el tratamiento empírico de los datos y los hallazgos guardan estrecha relación con lo que Escolano denomina el sustrato de la *pragmática textual*, que confiere coherencia a las producciones escolares a pesar de su aparente diversidad y falta de cohesión. Choppin, por su parte, sintetiza la diversidad de tipos de texto que es posible hallar en la organización interna de un manual, en una enunciación que se aproxima la lingüística del texto.

En virtud de estos aportes que permiten anticipar preocupaciones por la coherencia entre el marco teórico en elaboración y el tratamiento de los datos, terminaré los capítulos de definiciones con algunas precisiones en el sentido expuesto.

I. JUSTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN

1.1. Perspectiva epistemológica

La hipótesis principal de esta investigación afirma la necesidad de articular de lecturas comunicacionales y didácticas como clave de la interpretación de la historicidad de los libros de texto.

Las metáforas del mundo ordenado e inmóvil del saber- visión estable, archivo - y se derivación en la idea de que su dominio es la capacidad de reflejarlo especularmente, requieren la confluencia de esas lecturas:

- ❖ La vertiente lingüística, puesto que aproxima a la identificación de los tipos textuales que comunican los conocimientos. Estos, en virtud de su recurrencia, permiten reconocer pistas de los enfoques, en especial, en vinculación con la pragmática textual. La identificación de los tipos textuales, a su vez, permite inferir concepciones acerca de la **adecuación del conocimiento a los lectores**, lo que supone, también, de sus **perfiles**.
- ❖ La vertiente didáctica, porque contiene las fuentes de verificación de los enfoques explícitos o implícitos de la enseñanza. Estos se pueden inferir de las pautas elegidas por los autores para seleccionar - es decir, jerarquizar, desplazar, subordinar, excluir- saberes; también, para organizar las secuencias de enseñanza en las unidades que componen los libros. Además, al interior de dicha organización, las formas de presentación de los conocimientos, su vinculación con las prácticas y su concreción en las propuestas de actividades, permiten obtener indicios de las concepciones didácticas. De esta lectura es posible inferir el **perfil del sujeto de aprendizaje** y, por extensión, del **docente usuario** del libro de texto.

La articulación de las vertientes lingüística y didáctica, desde esta perspectiva, constituye la noción de género textual que, en su acepción más global, es resultante de los siguientes rasgos: "**estructura, modos de expresión y procedimientos didácticos utilizados**". (Escolano, A., 1997, 33).

1.2. Perspectiva curricular

Para justificar la elección de la noción de género textual destaque, en primer lugar, que la historia a narrar tiene como objeto determinados materiales de enseñanza, desde los que tuvieron protagonismo hegemónico, como los manuales y libros por áreas o disciplinares, hasta los hipertextos, que involucran una expansión de esas fuentes y una diversificación e integración de portadores.

En la perspectiva histórico- curricular, es preciso recordar que el libro de texto como objeto forma parte de los estudios teóricos y empíricos del curriculum.

Focalizándome en el objetivo de narrar la historia de las propuestas didácticas de los manuales y libros de texto, su dinámica permite diferenciar niveles:

- a) La norma curricular, que resulta de la imposición o de la construcción de consensos político- educativos. La norma curricular, o el **curriculum prescripto**, cumple funciones de unificación de los alcances de la enseñanza y, en ciertos documentos, de los enfoques pedagógicos, en los ámbitos jurisdiccionales para los que se formulan (nacionales, provinciales, municipales).

El grado de explicitación de las propuestas contenidas en la norma curricular tiene relación con concepciones y regímenes políticos efectivos, con enfoques disciplinares y - eventualmente - pedagógicos que concurren, en forma más o menos orgánica, en la estructuración del curriculum.

En relación a esta cara del problema, es factible reconocer en los libros de texto niveles de sujeción variables en cuanto a enfoques y alcances. En este punto, la noción de género textual es potencialmente productiva para interpretar, a través de la indagación de la estructura lingüística, de la estructura didáctica, diversos aspectos que relacionan la norma y los libros de texto:

- Fidelidad o desvío de los enfoques;
 - espacios decisionales que respeta o permite ocupar en relación con lo prescripto;
 - sujeción o desvío respecto de las regulaciones oficiales o participación en formas emergentes de regulación.
- b) Los libros de texto constituyen los portadores de información cuyo ámbito socio- institucional reconocido es el del aula y el de las actividades individuales o grupales ordenadas desde el aula. Se trata, pues, de identificar una de las articulaciones posibles entre los libros de texto y el **curriculum vivido**. En este sentido, lo que se puede inferir de los géneros textuales respecto de sujeción, desvío, respeto o injerencia en espacios decisionales, explicado en el punto precedente, trasciende el curriculum prescripto para adentrarnos en algunas dimensiones de la práctica de la enseñanza. Es en virtud de estas consideraciones que he vinculado en los objetivos los libros de texto a la profesionalidad de los docentes en algunos rasgos de su formación inicial y en las concepciones pedagógicas implícitas en las propuestas didácticas valorizadas por los docentes.

El libro de texto es reconocido como mediador del conocimiento entre docentes y alumnos. Es notable, en la investigación histórica dirigida por Escolano, la adopción de estrategias comunicacionales y didácticas emparentadas con corrientes didácticas vigentes en las épocas en que fueron editados los libros de texto. Y es en esta dimensión del problema elegido donde la noción de género textual aplicada a mi investigación puede ser productiva, ya que del análisis es posible inferir:

- Las posibilidades de coherencia o contradicción entre las intenciones originarias de las propuestas didácticas y sus transposiciones a los libros de texto;
- Los efectos de esas adaptaciones al ser recontextualizadas en las propuestas editoriales en cuanto a características del diseño y los que permiten inferir la construcción del sujeto de aprendizaje y del sujeto lector.

1.3. Perspectiva tecnológico- educativa

Esta mirada al problema se propone contribuir al estudio de los alcances de la identidad de estos materiales de estudio. No debemos pasar por alto que la mediación entre el saber y los alumnos que establece el libro de texto tiene un carácter que la diferencia de las mediaciones docentes, en virtud del portador que lo vehiculiza y del formato que permite adoptar a la comunicación; también es preciso tener en cuenta, para jerarquizar el análisis, el estatus institucional del libro de texto.

En este sentido, el alcance del presente estudio es el de las transformaciones potenciales en la interactividad sujeto lector / libro de texto y en el clásico triángulo reconocido en los procesos de la enseñanza, tomando como hitos: el manual, los libros de texto por disciplinas o áreas y las enciclopedias en hipertexto.

Asimismo, serán objeto de problematización las transformaciones y permanencias de los géneros textuales, particularmente en sus dimensiones lingüísticas, en los segmentos de información elegidos para el análisis de los hipertextos. Su relevancia tiene que ver con la organización de la información, su diversificación, alcance e integración. Particularmente, tendré en cuenta las formas de navegación como lecturas que identifican los hipertextos.

En suma, el eje de problematización tecnológico- educativa será el resultante de la consideración de géneros e interactividad.

Es preciso también explicitar los límites: además de la perspectiva lingüística y didáctica, realizaré algunas aperturas a la imagen y a los géneros de la comunicación social. Dejaré de considerar otros temas de gran relevancia pedagógica, como son los de la imagen cinemática, presentes en las enciclopedias en hipertexto. Tampoco abordaré la dimensión de las tecnologías informáticas como herramientas, debido a que la envergadura de estos problemas necesita de abordajes interdisciplinarios distintos de los que he pretendido lograr en la presente investigación.

II. GÉNEROS Y COMPETENCIAS

2.1. La dimensión curricular

La especificidad de la dimensión curricular tiene que ver, centrados en el problema de los textos, tanto con los géneros que reproducen o recrean, como con las competencias que se infiere pretenden formar. Los géneros, a su vez, tienen vinculación con las variantes que adoptan en cuanto a la materialidad física, en el sentido en que los han vinculado los autores consultados. Cabe anticipar que los libros nacionales presentan una morosidad muy notable respecto de los europeos en dar cuenta a través de sus portadores de algunos cambios de concepción.

En síntesis, para abordar la dimensión curricular diferenciaré:

- ❖ La organización curricular que adoptan los libros sujetos a estudio, tratando de identificar las similitudes y diferencias con los géneros definidos, así como su relación con los sustentos teóricos que declaran o que pueden inferirse.
- ❖ Las competencias que los libros de texto pretenden formar, trabajo que también tendrá un carácter inferencial. Al intentar identificar dichas competencias, deslindaré, por una parte, los aspectos referidos al sujeto educativo construido en forma explícita o implícita, a través de sus actividades como lector. Otra dimensión a considerar, también perteneciente a la idea de sujeto anticipada, se vinculará con las producciones solicitadas al alumno que utiliza el libro de texto.

Cabe destacar que la preocupación por identificar y evaluar las competencias que los libros de texto de nuestro país se proponen formar datan de 1986 (Bertoni, A., dir.), por lo que me remitiré a uno de los autores que produjeron las ideas y los hallazgos que evoco.

Para Carlos Cullen, el concepto de competencia involucra una superación del eficientismo inscripto en el modelo tecnicista de los objetivos educacionales, a la vez que una nueva valoración de la efectividad que ha de perseguir la enseñanza. *"La noción de competencia apunta más a lo que el sujeto pueda hacer que a lo que hace efectivamente. Se confía más, con las competencias, en la capacidad de respuesta ante situaciones variables e imprevisibles, que en un catálogo fijado de respuestas deseables y supuestamente valiosas."*

Sin embargo, la noción de competencia guarda una estrecha relación con los desempeños. El referente de la eficiencia es tan determinante como en la pedagogía por objetivos, pero tomado de otra manera y apostando a otros supuestos. En realidad, plantear la eficiencia en términos de "competencias" permite ligarla a la pertinencia y a la relevancia, esos otros criterios que fueron tematizados en ocasión de las discusiones sobre la calidad de la educación." Cullen, C., 1997, 90-91.

El aporte citado tiene también vinculación con las fuentes lingüísticas que dan origen a la incorporación del concepto. Acotándose a las ideas que tienen vinculación directa con rasgos identificables de los libros de texto en cuanto a su intencionalidad, transcribo la definición.

"Las competencias...son capacidades complejas, construidas desde integraciones de saberes previos y en diversos grados, que permiten relacionarse inteligentemente con diversos ámbitos y en diversas situaciones." Cullen, C., 1997,91.

La complejidad de las capacidades y sus plataformas de sustentación, además de hablar de las raíces epistemológicas evocadas, permiten anticipar las relaciones entre los saberes que sirven de sustentos y los desempeños efectivos y comprobables. Esa relación presenta problemas difíciles de abordar teóricamente. En las prácticas de producción y empleo de libros de textos, por su parte, la relación entre saberes y desempeños pretendidos, según hallazgos de otras investigaciones de nuestro país, muestran que se trata de logros de dificultosa concreción.

Pero el tema de las dimensiones reclama otros deslindes. En relación con los fines de esta investigación, he seleccionado algunas definiciones que especifican el término central. Se trata de las siguientes: competencia disciplinar, disponibilidad interdisciplinar y competencia tecnológica. La justificación de esta elección en relación con el problema elegido es:

- La alta frecuencia de producciones editoriales representativas del género enciclopedia en las cuatro décadas que abordará mi estudio ha de llevarme a indagar si de su organización textual puede inferirse intencionalidad de formar competencias, ya sea en sentidos paralelos, con vinculaciones o, por el contrario, la propuesta obstaculiza la diferenciación de competencias.
- La reciente proliferación de textos disciplinares requiere el tratamiento de la propuesta editorial en el mismo sentido de la identificación de competencias, teniendo en cuenta la importancia histórica de esta variante editorial
- La incorporación de la enciclopedia en hipertexto, más la consideración de algunas cuestiones generales en la selección del curriculum en las diversas épocas, requiere detenerse en el concepto de competencia tecnológica, ya que su vigencia curricular también representa un cambio de envergadura histórico.

"Por competencia disciplinar entendemos la compleja capacidad de orientarse en el punto de vista disciplinar del conocimiento. Esto tiene que ver con saber de rupturas y continuidades, paradigmas y reglas, componentes estructurales de las disciplinas y aconteceres históricos de éstas."

La mención de las rupturas y continuidades de las disciplinas tienen que ver con la lectura de sus historias, que para el autor evocado constituyen requerimientos ineludibles de la formación disciplinar. La orientación disciplinar necesita también de aperturas a los aspectos metodológicos, en diversos grados de profundización.

..."por disponibilidad interdisciplinar entendemos, más que una conciencia o una competencia, una actitud que, desde la identidad disciplinar diferenciada, y con una amplia y flexible conciencia gnoseológica, permite abrirse a la integración, reconociendo otras identidades disciplinares, y permite también buscar, en un trabajo de cooperación, reconstrucciones racionales más totalizantes y abarcadoras de la complejidad de la realidad.

La apertura interdisciplinaria es tan indisoluble de la frecuentación de variadas disciplinas como de su diferenciación. También reclama aproximaciones conceptuales, metodológicas y perspectiva histórica para que el sujeto educativo llegue a una actividad reflexionante sobre el conocimiento. *Formar competencia científica es enseñar a saber colocarse en el punto de vista de la ciencia, con toda la complejidad, conflictividad y diversidad que esto significa, y que, a la luz del debate contemporáneo, podemos resumirlo en la capacidad de relacionar la teoría*

con la práctica, en el más amplio sentido de ambos términos, sabiendo que cualquier teoría científica es también una práctica social, y que no hay práctica social que no incluya entre sus determinaciones las teorías, sus interacciones y sus conflictos". Cullen, C., 1997, 97.

Como anticipara al introducir este punto, los cambios curriculares incorporan, en forma explícita o implícita, nuevas jerarquizaciones y desplazamientos de los saberes que circulan en la sociedad. Durante todo el período histórico que abarca la muestra de textos que abordaré, la jerarquización de la tecnología en libros, documentos curriculares y debates sobre las reformas fue unida a nociones de modernidad y progreso, elaboradas con variable reflexividad, según épocas y autores. En la etapa que transitamos, la incorporación del área Tecnología es una decisión notable en el campo curricular, que ha producido numerosas desestabilizaciones en el sistema educativo. Los libros de texto no pueden permanecer inertes a ese cambio..

La competencia tecnológica, tiene que ver con la capacidad de saber manejarse con otro tipo de racionalidad: la instrumental, la del saber - hacer, la del análisis funcional, la de las operaciones de los artefactos y sistemas.

...

Una distinción que nos parece relevante para el contexto escolar, hablando de la formación de la competencia tecnológica, es saber qué hacer con la tecnología y cómo operar en un mundo fuertemente dependiente, en su vida cotidiana, de artefactos y sistemas tecnológicos, y saber de la tecnología y de los procesos tecnológicos. Cullen, C., 1997, 97-98.

2.2. La dimensión lingüística

Lewandowski, citando a Althaus – Henne (1971) adopta la definición de competencia lingüística: es *"la capacidad lingüística de un usuario individual del lenguaje para comunicarse por medio del lenguaje, esto es, la capacidad de producción e interpretación de signos y combinaciones de signos, así como la capacidad de constituir situaciones de comunicación lingüística. 1995, 62*

Un acercamiento a autoras nacionales que abordan interdisciplinariamente la lingüística y la didáctica en el estudio de los textos escolares y de la producción textual de los alumnos, hallamos que la especificación de las competencias que deben formarse en la educación básica se encuadran en un concepto de competencia comunicativa cuya accesibilidad facilita el acercamiento: se trata de la *"capacidad para comprender y producir mensajes coherentes"...* *"esta competencia comprende la puesta en marcha de otras competencias, a saber :*

- *Competencia lingüística. Competencia que tiene el hablante del léxico y de la gramática que la lengua usa ..*
- *Competencia temática. Conocimiento que tiene el hablante/oyente, del referente del mensaje. Este conocimiento integra su "enciclopedia" y se relaciona con sus competencias ideológica y cultural.*
- *Competencia pragmática. Conocimiento del hablante/oyente acerca de los usos, las estrategias, las normas que rigen las relaciones comunicativas entre distintos interlocutores y los factores que influyen en la selección de los recursos del lenguaje y en la interpretación correcta de esos recursos, según reglas aceptadas socialmente. (Neis, 1981). Kauffman, A.M. y Rodríguez, M.E. 1993, 162-163.*

Centrándonos en el plano de la lectura, estas competencias se vinculan con las aproximaciones al modelo transaccional, comprensivo de una multiplicidad de dimensiones lingüísticas. En términos de este modelo, todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector, un patrón de signos, un texto, un tiempo y un contexto, de los que se destaca su singularidad. Texto y lector configuran una situación dinámica total. En virtud de este carácter, el significado, lejos de existir de antemano, depositado en el texto, se construye en la transacción entre éste y el lector.

Otra de las razones que exigen una postura plástica en relación con los modelos, es la variable exigencia de literalidad, en virtud de las características de los campos disciplinares. Eso da lugar a la diferenciación entre las posturas "eferente" y "estética". En la primera, la atención se centra en la "punta pública del iceberg del sentido". La postura estética, complementariamente, da cuenta de la otra mitad del continuo. Roseblatt, L., 1996, 26 a 31.

Uno de los motivos del interés puesto en el aporte del modelo transaccional, se debe a que en numerosos ejemplos de las muestras textuales de 1994, de la organización de los textos podía inferirse una sola postura, lo que involucraba un desconocimiento de la actividad del lector alumno. Esto justifica el interés por adentrarme en las características de los textos, lo que constituye el último punto a tratar en este apartado dedicado a las definiciones. La capacidad de formar competencias desde los textos tiene que ver con las propiedades de su organización, así como con la validez científica y con la adecuación. En el análisis de los libros, debemos atender tanto el contenido como la secuencia de su exposición. Además, como rasgo decisivo de su estructura, es preciso detenerse en las características de su trama.

Empecemos por Lewandowski: en su diccionario de Lingüística adopta el concepto de F. Danes, para definir progresión temática. Y lo sintetiza de la siguiente forma: *consiste en la concatenación y conexión de los temas, en sus relaciones mutuas y su jerarquía, en las relaciones respecto a los fragmentos del texto y al texto en su conjunto, así como a la situación*". 1995, 279.

Kauffman y Rodríguez, en la obra dedicada a los libros escolares, definen en los términos siguientes la progresión temática: *"Se refiere a las unidades informativas contenidas en un texto. Todo texto debe mantener un equilibrio constante entre lo conocido (tema, tópico, información vieja) y lo desconocido (rema, comentario, información nueva). Atender a este delicado equilibrio asegura una buena informatividad del texto, puesto que si se acumula un excesivo número de unidades de información en torno de un tema, se dificulta la comprensión. Y, por el contrario, si los remas y comentarios son escasos, pobres, redundantes, se cae en la banalidad."* Kauffman, A.M. y Rodríguez, M.E., 1993, 172.

La aproximación a la noción de progresión temática en una investigación sobre los libros de texto dedicada a sus propuestas didácticas, tiene gran importancia, dado que tiene relaciones directas e indirectas con problemas curriculares. Las relaciones directas se dan con la comprensibilidad de los textos, es decir sus cualidades vinculadas a las posibilidades de que los alumnos logren una apropiación significativa de sus contenidos, un manejo fluido; a partir de esa condición, puede evaluarse una condición de su papel de texto informativo. En cuanto a las relaciones indirectas con el curriculum, estriban en su papel de recurso estratégico para la tarea de enseñar, en cuanto una buena progresión temática debe contemplar una adecuación a la progresión de los cursos que componen la escolaridad. Obvio es decir que la comprensibilidad antes aludida tiene relación con los objetivos y contenidos curriculares que delimitan cursos y ciclos.

La preocupación por analizar los libros de texto al interior de su organización, por parte de Choppin, lo llevó a sintetizar tipos de textos que coexisten en los libros, en proporción variable según la disciplina. En un manual, en efecto, todos los textos no tienen ni el mismo origen ni el mismo status. La lectura atenta de un manual reciente permite repetir varios tipos de textos cuya proporción varía considerablemente según la disciplina.

El autor se refiere a los textos narrativos, que se caracterizan, en cuanto a los tiempos verbales, por el empleo del pasado simple o el presente narrativo. Esos textos se inscriben en una dimensión cronológica. Los textos narrativos se encuentran con frecuencia en las obras literarias, pero también en los manuales científicos, en particular para informar de evoluciones.

En los textos descriptivos, siguiendo a Choppin, los tiempos verbales predominantes son el pretérito imperfecto y el presente. Se prestan a describir los fenómenos habituales o verdades de orden general, y frecuentemente preparan síntesis o conclusiones.

En cuanto a los textos argumentativos, se caracterizan por el empleo del presente y la frecuencia de conectores lógicos (si, o, pero, pues....). Se difunden particularmente en los manuales científicos, pero menos que en otro tiempo en los manuales de matemática, teniendo en cuenta los recursos sistemáticos de un lenguaje formalizado, como el de esta disciplina.

Los textos explicativos suelen estar redactados en presente, justifican una noción, exponen argumentos y sostienen opiniones.

En cuanto a los textos imperativos, dan consignas y se caracterizan por recurrir al imperativo o al futuro. Estos textos, que se encuentran frecuentemente en los manuales de moral a fines del siglo pasado, en la actualidad se vinculan al método experimental (en física, química, biología, etc.), o a la formulación de ejercicios.

Los textos históricos o documentales, son principalmente de testimonios tomados de los autores contemporáneos o de tiempos pasados. En los manuales de historia, estos últimos juegan un rol documental esencial. Contrariamente a otros textos, ellos no son redactados por el que concibe el manual sino que, por el contrario, los ha elegido y

eventualmente los ha provisto de un título, de un encabezamiento o de notas para orientar la lectura. Choppin, A., 1993,155-156.

La diferenciación de tipos de textos ha tenido también una conceptualización clara y eficaz, destinada a lograr una aproximación sistemática de los educadores a los libros de texto. En el tema que me ocupa, la caracterización se ha efectuado con propósitos estrictamente limitados a esa finalidad, para la que han seleccionado los tipos textuales que circulan habitualmente en nuestra sociedad. Las definiciones de los tipos de textos resultan de la intersección entre sus funciones y sus tramas. Las funciones que incorporan Kauffman y Rodríguez para la caracterización de los tipos de textos son: informativa, expresiva, literaria y apelativa. Me referiré a esas conceptualizaciones, a la vez que introduciré algunas comparaciones con textos lingüísticos y de teoría de la Historia.

Para Kauffman y Rodríguez, es posible hallar esas funciones, adoptando el mismo recaudo señalado por Choppin, acerca de que su predominio no es excluyente de otras. Para cada trama, a mi vez, elegiré los tipos de texto más previsibles de encontrar en el corpus de esta investigación. Posteriormente, el desarrollo de los análisis indicarán las necesidades de profundización en cada tipo textual.

Narrativa: "...presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción y, a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo. La ordenación temporal de los hechos y la relación causa - consecuencia hacen que el tiempo y el aspecto de los verbos adquieran un rol fundamental en la organización de los textos narrativos. "Kauffman, A.M. y Rodríguez, M.E. 1993,26.

La trama narrativa, en la obra a que apelo para esta caracterización, al intersectarse con la función informativa, da lugar a los siguientes tipos de texto: noticia, biografía, relato histórico, carta. El cruce con la literaria da lugar a la mención y tratamiento del cuento, la novela, el poema y la historieta.

Es preciso aproximar otras precisiones acerca del texto narrativo, elegidas de las páginas de Ricoeur, que abrirá caminos para articular la dimensión lingüística con la especificidad de la Historia..

En primer lugar, qué trata el relato histórico.

...la actividad de contar no consiste simplemente en añadir unos episodios a otros, sino en elaborar totalidades significativas a partir de acontecimientos dispersos....todo relato puede concebirse como un enfrentamiento entre su dimensión episódica y su dimensión configurativa. Ricoeur, P. 1999, 106.

El relato, además de tejer la sucesión y la configuración, persigue la articulación entre el narrar y el comprender. *La función del acto narrativo consiste en conjuntar ambos aspectos o dimensiones del relato, y la de la intelección narrativa, en comprender, en el sentido original de la palabra, esas sucesiones ordenadas de acontecimientos o esas totalidades temporales. Ricoeur, P. 1999,128.*

La pregunta por el propósito del relato liga la ficción y la historia: *"aprehender globalmente las modalidades narrativas del discurso, desde el relato de ficción (cuento, leyenda, drama, novela o cine) hasta las formas "empíricas", como la historia, la biografía y la autobiografía". Ricoeur, P. 1999, 132.*

La tesis central de Ricoeur en cuanto a la diferenciación y relación entre las narraciones de referencia es: *"la historia y la ficción se refieren a la acción humana, aunque lo hagan en función de pretensiones referenciales diferentes. Sólo la historia puede desarrollar su pretensión referencial en conformidad con las reglas de la evidencia empírica de las ciencias. En el sentido convencional que suele darse habitualmente a la noción de "verdad" en el ámbito de la ciencia, sólo el conocimiento histórico puede concebir su pretensión referencial como un intento de alcanzar la "verdad". Pero el significado de esta pretensión veritativa se encuentra limitado, a su vez, por la red restrictiva que regula las descripciones convencionales del mundo. Por ello, los relatos de ficción pueden poseer una pretensión referencial distinta, en conformidad con la referencia desdoblada del discurso poético. Esta pretensión referencial consiste, precisamente, en tratar de redescubrir la realidad a partir de las estructuras simbólicas de la ficción. El problema, a su vez, consiste en saber si, tras atribuir otro sentido a la noción de "verdad", podremos defender que tanto la historia como la ficción son igualmente "verdaderas", aunque lo sean de modos diferentes, como ocurre con sus pretensiones referenciales". Ricoeur, P. 1999,143-144.*

Finalmente, una reflexión que ha de guiarme en todas las aproximaciones a la narración histórica de los manuales, por su particular precisión para establecer criterios de interpretación y por su acercamiento a las fuentes lingüísticas a las que acudo:

"Las categorías específicas de la comprensión histórica han de incluir los siguientes aspectos: los agentes humanos, que son los autores de los acontecimientos; la interpretación que hacen estos agentes de sus acciones a partir de sus motivos; la influencia que ejerce un agente sobre otro, que a su vez tiene en cuenta el significado de la acción del primero; la regulación de estos proyectos mediante normas, así como la regulación de éstas mediante instituciones; la fundación de estas últimas y su sedimentación; y, por último, la continuación, la interrupción o la renovación de los contenidos transmitidos de ese modo. En resumen, la transmisión histórica ha de basarse en conceptos diferentes al de sucesión, tal como lo conciben las ciencias de la naturaleza. " Ricoeur, P. 1999, 151-152.

La consulta a Ricoeur se fundamenta en que, desde la Filosofía de la Historia, propone tesis que tienen honda repercusión en las reflexiones didácticas. No obstante, son escasos los estudios y las investigaciones que incluyan la profundidad de sus reflexiones en cuanto a la especificidad de la Historia, que es precisamente uno de los problemas más destacados por su falta de resolución en la enseñanza. González Muñoz, 1996.

Volviendo a la dimensión lingüística, es preciso abordar otra estructura que cruza la función informativa: la trama argumentativa.

Los textos con trama argumentativa comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones. Por lo general, se organizan en tres partes: una introducción en la que se presenta el tema, la problemática o se fija una posición; un desarrollo, a través del cual se encadenan informaciones mediante el empleo, en estructuras subordinadas, de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa/efecto, antecedente/consecuencia, tesis/antítesis, etc.); o cognoscitivos (análisis, síntesis, analogía, etc.); y una conclusión. Los conectores y los presupuestos son de fundamental importancia en esta trama..." Kauffman, A.M. y Rodríguez, M.E. 1993,26.

Al presentar la trama argumentativa con la función informativa, las autoras consignan el artículo de opinión y la monografía. La intersección con la función apelativa da lugar, entre otros, al aviso y el folleto.

Las definiciones lingüísticas, por su parte, acentúan la relevancia del nivel de la enunciación para identificar el discurso de trama argumentativa. Asimismo, el énfasis en los estudios de las superestructuras de los textos destaca la permanencia de los esquemas a pesar de la variedad de los contenidos. Se trata de un tema que cobra peculiar relevancia, tanto si lo abordamos en los manuales tradicionales como en los actuales. El apego a esquemas formales puede servir a intereses contrapuestos, pero igualmente peligrosos para la educación integral.

Avanzando en las tramas de los textos informativos, abordamos la descriptiva.

Los textos de trama descriptiva "presentan, preferentemente, las especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos. Predominan en ellos las estructuras yuxtapuestas y coordinadas que permiten aprehender el objeto descrito como un todo, en una simultaneidad de impresiones. Los sustantivos y los adjetivos adquieren relevancia en estos textos, ya que los sustantivos mencionan y clasifican los objetos de la realidad y los adjetivos permiten completar la información del sustantivo añadiéndole características distintivas o matices diferenciales. " Kauffman, A.M. y Rodríguez, M.E. 1993,26.

La trama descriptiva en intersección con la función informativa da lugar a los siguientes tipos: definición, nota de enciclopedia, informe de experimentos. El cruce con la función literaria presenta el poema, en tanto que con la apelativa aparecen aviso, folleto, afiche, receta e instructivo.

La importancia del estudio de esta trama estriba en los desplazamientos que suelen observarse en los libros de texto al abordar estudios de carácter histórico. Las consecuencias de estos desplazamientos serán objeto de detenimiento particular.

Esbozo, finalmente, una aproximación a la trama conversacional.

En la trama conversacional aparece, en estilo directo, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa, quienes deben ajustarse a un turno de palabra. La conversación avanza con los cambios de turno. Las formas pronominales adquieren relevancia en esa trama.

La trama citada, en intersección con la función informativa produce los textos reportaje y entrevista; con la literaria, la obra de teatro; con la apelativa, el aviso. Kauffman, A.M. y Rodríguez, M.E., 1993, 27.

Mi interés por el tratamiento de las transposiciones de los géneros de la comunicación social me lleva a incluir una definición de un tipo textual de gran popularidad en los medios gráficos, por su recurrente aparición en los manuales de publicación reciente. Me refiero al comic o historieta.

" Desde un punto de vista semionarrativo, importa subrayar, en términos genéricos, que la narrativa de comic, resulta de la articulación de un conjunto de contenidos diegéticos (personajes, acciones, espacios) con un conjunto de procedimientos discursivos (tratamientos temporales, perspectivación narrativa), completados por opciones compositivas que inciden en la economía del relato en su globalidad (por ejemplo, montaje)... Reis, C.; Lopes, A.C.1995,42-43.

"El enunciado de un comic, al configurar un sintagma narrativo , puede ser analizado como conjunto de unidades discretas. Así, la unidad narrativa fundamental del comic es el pictograma o viñeta; concepto de definición relativamente difícil, el pictograma puede ser entendido como la "representación pictórica del mínimo espacio y/o tiempo significativo, que constituye la unidad de montaje de una historia en cuadraditos".

"El discurso verbal puede ser de dos naturalezas: el discurso de los personajes (oralizado o interiorizado), presentado sobre todo en globos, susceptibles de configuración gráfica variada; el discurso del narrador, en cierta forma una voz off localizada en zona adecuada del pictograma (por ejemplo, en la parte inferior) o entre los varios pictogramas. Sea lo que sea, el discurso verbal ocupa casi siempre un lugar marginal o complementario con relación a la imagen, siendo esta última la que de modo más efectivo confiere identidad estilística al comic. Esta relación de subordinación se confirma si tenemos en cuenta la relativa iconicidad imprimida a elementos de naturaleza verbal o paraverbal como interjecciones, onomatopeyas, etc., así como las llamadas metáforas icónicas, capaces de, por procesos difusamente codificados, sugerir ciertas emociones (por ejemplo, la furia representada en un globo con relámpagos)". Reis, C.; Lopes, A.C.1995, 42- 43.

La necesidad de una aproximación a la estructura del comic desde el comienzo se debe, principalmente, a la necesidad de observar la índole de los recursos que los redactores de libros de texto seleccionan para inscribir el género en el discurso didáctico. Dicha selección, según las épocas, puede ser fruto de adopciones intuitivas o de deliberaciones a partir del dominio del género. En cualquiera de las dos situaciones, los efectos didácticos son importantes, ya sea que la evaluación comporta variadas dimensiones:

- la formación de competencias comunicativas
- la pertinencia didáctica de las transposiciones
- las valoraciones que son susceptibles de generar por parte de los alumnos.

LA IMAGEN EN LOS LIBROS DE TEXTO

Los textos escolares, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, a pesar de la demora en la incorporación de los avances tecnológicos que favorecen la comprensión y movilizan el interés de los lectores, tales como la imagen, el color, los recursos del diseño gráfico, exigen un capítulo de estudio específico para este tema. Se trata de precisar la índole de los avances y los propósitos a los que están ligadas algunas de sus transformaciones. Por otra parte, el estudio de la pertinencia de los géneros textuales no puede prescindir del análisis de las diversas formas en que la imagen puede ofrecer sus potencialidades a la enseñanza y las que efectivamente se presentan en los libros escolares.

Justo Villafañe, para diferenciar las formas de la imagen, se hace preguntas en varios niveles de análisis.

El primero es acerca de la naturaleza del soporte. Así, si se trata del registro fotográfico, será fotoquímico; si nos ocupamos de la imagen creada por un pintor, el soporte será la tela; si hablamos de la imagen transportada por el video, nos referiremos a la cinta magnética.

La diferenciación por el soporte, entonces, es un criterio que está a nuestro alcance y que es útil a la hora de analizar la imagen con propósitos pedagógicos.

Pero el problema es más difícil de resolver si se trata de definir genéricamente qué es la imagen.

Los tres hechos irreductibles que definen a la imagen son, para Villafañe, "una selección de la realidad, unos elementos configurantes, y una sintaxis, entendida ésta como una manifestación de orden." Para el autor, cualquier fenómeno que admita esta reducción, sin cambiar su naturaleza, puede ser considerado imagen.

Una vez delimitado el concepto, es posible reducir su análisis a dos procesos: la percepción y la representación. De la percepción dependen los mecanismos de selección, en tanto que la representación supone explicitar una forma o aspecto particular de esa realidad. Villafañe, J., 1996, 30. Por nuestra parte, en virtud del tema que estamos tratando, me circunscribiré al segundo de los aspectos citados.

Aunque la imagen presente diversos grados de aproximación o de alejamiento de la realidad, o sea producida por medios diferentes, siempre remite a alguna parte o aspecto de aquella. En eso se basa el autor para sostener que la imagen es modelo de la realidad. Sin embargo, es preciso decir que existen formas diversas de modelizar la realidad.

En esta perspectiva teórica, son tres: la representativa, la simbólica y la convencional. Puede ocurrir que en una misma imagen aparezca que una forma sea la dominante y otra secundaria. Veamos en qué consiste cada una.

Para Villafañe, "se habla de modelización representativa si la imagen que sustituye a la realidad lo hace de forma analógica: entre la imagen y la realidad existe una correspondencia estructural que puede ser variable en cuanto a iconicidad... Siguiendo a otros destacados investigadores, el autor citado aclara que las imágenes son representativas puesto que constituyen retratos de objetos que se ubican en un nivel de abstracción más bajo.

Otra forma es la modelización simbólica. Un ejemplo clásico para esta categoría, elegido por el autor, es la paloma de Picasso, portadora de la significación de la paz. Dice Villafañe: "En este caso una imagen le ha otorgado una configuración particular a un hecho abstracto. Es evidente que cualquier imagen puede actuar como un símbolo; para que esto suceda sólo es necesario un acuerdo colectivo en tal sentido....La relación entre el símbolo icónico y la realidad se caracteriza por poseer aquél un grado de abstracción menor (o un nivel de iconicidad más alto) que su referente simbólico."

En cuanto a la tercera forma de modelización, es la convencional. En este caso, "la imagen funciona como un signo no analógico. A diferencia de las representaciones y de los símbolos, estos signos no poseen relación alguna con la realidad, al menos visualmente. Estos hacen referencia a un contenido particular o a un objeto, sin reflejar sus características sensibles; son, en este sentido, arbitrarios." Villafañe, J., 1996, 36 a 38.

En particular, la noción de escala, suministra la posibilidad de medición. Pero su poder de conceptualización es mayor: al relacionarse con otras variables y al complementarse con otras formas gráficas para representar una actividad, contribuye a construir la secuencia temporal con elementos significativos. Es posible articular una secuencia cronológica con una secuencia causal a través de una línea de tiempo.

El concepto de iconicidad se diferencia del de fidelidad de la imagen. Siguiendo a Manuel Alonso y a Luis Matilla - pedagogos de la imagen reconocidos por su trayectoria en la educación para los medios - "*la iconicidad es la capacidad que posee la representación de algo para producir en nosotros un efecto visual similar al que nos produce la realidad representada.*" Para los autores, existe una relación directa entre cercanía a la realidad e iconicidad. Alonso, M. y Matilla, L., 1997, 64.

Acudamos ahora al concepto de fidelidad. Los pedagogos consultados aluden a las frecuentes vinculaciones entre el reflejo de la realidad que suministra una imagen y la fidelidad a ella. Y precisan su posición: "*La fidelidad se identifica en demasiadas ocasiones con la alta iconicidad y con la escasa abstracción, con el figurativismo. Sin embargo, una imagen será representación fiel de su referente cuando sea capaz de sustituir adecuadamente su presencia, o cuando con su acción consiga transmitir un significado de manera ajustada, aunque incluya en ello altos grados de abstracción y complejidad. La fidelidad se basa en la correspondencia entre el significado que el emisor pretende transmitir con la imagen y el sentido que nosotros captamos al recibirla.*" Alonso, M. Y Matilla, L., 1997, 75.

El enfoque de los géneros textuales, por su naturaleza interdisciplinaria, requiere algunas anticipaciones en el estudio de la imagen que trasciendan la mirada didáctica e inicien un derrotero comunicacional. Esbozaré este interés acudiendo a Costa y Moles, para perfilar lo que ellos denominan las estrategias de comunicación mediante la imagen en el proceso didáctico.

Para los autores citados, el objetivo que se propone el diseñador gráfico es "convencer a un número determinado de receptores humanos por medio de las imágenes". Para lograrlo, tiene a su alcance tres estrategias que pueden distinguirse, teniendo en cuenta la función que puedan cumplir en cada caso:

- *"la estrategia de la persuasión, que consiste en el juego retórico apelando sobre todo a la sorpresa, la sensación (impacto) y a la sensualidad perceptiva (fascinación, hiperrealismo) y su aliada, la sensibilidad estética, que es en conjunto la estrategia fundamental de la publicidad: la convicción por la seducción.*
- *la estrategia de la demostración documentaria, cuyo ejemplo más inmediato es la edición periodística y manipulada: la fotografía es el testimonio irrefutable - al menos teóricamente - de algo que existe o ha existido, o que ha ocurrido, y de esta presunción táctica de veracidad deviene su poder de convicción.*
- *la estrategia del razonamiento, como modo participativo y que se dirige a la reflexión lógica por medio de la presentación de conocimientos, la demostración y la explicitación: es el campo de la gráfica didáctica o el mundo de la esquematización."*

Para los autores, la primera estrategia, propia de la publicidad, no puede decirse que, en sí misma, tenga características metodológicas de la didáctica. La segunda, que está representada por la fotografía con valor documental y con la imagen realista, no siempre logra cumplir con finalidades de demostración. Por eso ellos prefieren consignar que se trata de representar. Cuando se emplea la vía demostrativa con propósitos didácticos, se concibe esta función como transmisión de conocimientos, que suscita la participación del receptor, con sus códigos de interpretación. Se logra mejor lo que denominan el rendimiento didáctico, entendido como aprovechamiento en términos de aprendizaje.

Para culminar esta presentación de la estrategia comunicativa de la imagen, es preciso consignar que para los autores, un propósito central de la gráfica didáctica es hacer comprensibles (comprender y aprehender al mismo tiempo) aquello que por su complejidad o abstracción aparece oculto o impenetrable a nuestra percepción. Esa complejidad puede pertenecer al orden de lo temporal- procesos en dimensiones diversas, difícilmente interpretables - , lo infinitamente grande o pequeño. La creación de las imágenes de la gráfica didáctica permite generar la participación del decodificador, de modo de apropiarse de los conocimientos contenidos en aquella. La información que proporciona la gráfica didáctica, a su vez, incorpora información, en el sentido de "transmisión de novedad", información en el "sentido humanista, no alienante", e información en el sentido "funcionalista, utilitario", del término. Costa y Moles, 1991, 49-58.

Las reflexiones que tendré presentes en el momento de abordar las imágenes como componentes de las unidades de análisis se vincularán, por una parte, a las categorías presentadas. La elección de cada una de ellas estará vinculada a las siguientes preocupaciones:

- Los propósitos y los contenidos de la enseñanza, lo que me acercará a la pertinencia de su elección y articulación.
- La calidad de la imagen en sus aspectos de producción
- La evolución de los manuales en sus aspectos materiales ligados a las transformaciones tecnológicas. Me detendré en ellas para vincularlas a las funciones en la enseñanza.
- La vinculación con los tipos textuales y con las transposiciones didácticas. La pregunta por la pertinencia tendrá otros matices a considerar.

METODOLOGÍA

I. Acerca de la delimitación temporal

La elección de las últimas cuatro décadas del siglo XX se debe a la necesidad de articular la sucesión de los cambios ocurridos en uno de los niveles de la gestión educativa más cercanos al "currículum real", la propuesta editorial, con los de la normativa curricular, en un período en el que pueda dar cuenta de algunas características del proceso de modernización pedagógica que comienza a delinearse al promediar la sexta década.

En este aspecto de la justificación, se trata de adherir al planteo de Cucuzza, quien, evocando a Braudel, propone para el enfoque de la Historia Social de la Educación, "negar/rechazar" la corta visión del tiempo histórico centrado en el episodio y "superar/alcanzar" un trabajo simultáneo de las duraciones, en la sincronía y la diacronía. Cucuzza, R., 1996. El período delimitado me permitirá abordar las duraciones media y corta, con algunas evocaciones de hechos y producciones de mayor distancia temporal, pertinentes al objeto de estudio.

Las décadas mencionadas marcan el inicio de un proceso de modernización de la educación que opera en un sentido descendente, si nos atenemos a los niveles de la escolaridad en los que se operó. En efecto, a partir del golpe de estado en el que fue derrocado Juan Domingo Perón, en la mitad de la década del cincuenta, la Universidad de Buenos Aires inauguró una política curricular que llevó a la implementación de nuevas carreras vinculadas al tema que me ocupa: Ciencias de la Educación, Psicología y Sociología. La primera de las carreras nombradas surgió con un énfasis notable en la modernización de los enfoques que habían prevalecido en la formación inicial de docentes hasta ese momento. Se dio el auge creciente de los enfoques "macro", con predominio del funcionalismo, que en el plano educativo desplazaron los intereses que anteriormente habían estado centrados en los hechos de las aulas. Juntamente con esto, también se desplazaron los autores del antipositivismo alemán e italiano, que habían marcado la tendencia hegemónica en el período precedente.

Estas tendencias marcharon a la par de la vigencia del desarrollismo, fuente inspiradora del primer gobierno constitucional posterior al golpe de estado.

Sé operó una reconceptualización del currículum, con nuevas jerarquizaciones de contenidos y de perfiles de salida, en proceso de concreción o a construir que propusieron, entre otras áreas, las del planeamiento integral de la educación, la sociología de la educación, así como las primeras aperturas a la economía de la educación y las disputas por el campo de la psicología de la educación. La historia de la educación, apareció como una visión renovada de los hechos e ideas de la educación, con profunda incidencia en la formación de las cohortes que accedieron a los estudios antes del golpe de estado de 1966 (Weinberg, G. 1965). La formación del pensamiento educativo vigente en la actualidad en numerosas cátedras de Historia de la Educación de las universidades argentinas es tributaria de este enfoque, a pesar de las rupturas institucionales padecidas a raíz de las dictaduras de los sesenta y los setenta.

Desde las Ciencias de la Educación, los límites de las instituciones y del pensamiento pedagógico se transpusieron, para dar paso a los planteos de la educación permanente, de la educación como inversión, del costo educativo de la deserción y de la repitencia, y a la relación entre la educación y la movilidad social. La educación no formal apareció como una promesa de dinamización de la enseñanza en sus contenidos y en sus propuestas didácticas.

El peso del funcionalismo en la educación universitaria, en la evaluación de Dussel, tuvo consecuencias en la valoración de los procesos: con el auge de dicha orientación y bajo la influencia de la CEPAL, con frecuencia las explicaciones de la educación contribuyeron a construir una "historia sin escuela", ya que los aspectos sociales y políticos desplazaron la especificidad pedagógica de la misión de las instituciones. Dussel, 1996, 252.

Esta renovación del pensamiento mantuvo una apreciable distancia de la formación de docentes por un período considerable, que se extendió hasta el cierre de las escuelas normales, a fines de la década. Mientras tanto, se abría paso una tendencia a la cristalización de las perspectivas reduccionistas, de corte tecnicista, por la coherencia y capacidad de control que confería a los gobiernos de facto en la consecución de sus fines. El reemplazo de una formación de docentes primarios de tradición centenaria por parte de funcionarios de un régimen de facto, y su traslado al nivel superior no universitario, empezó a atraer, por vía de convocatorias a concursos, a egresados universitarios que volvían a transitar los espacios de las aulas con fines aparentemente más modestos que los que la formación inicial les había presentado como derroteros reales o posibles. Pero para ese momento histórico, el comienzo de la década de los setenta, ya la tendencia tecnicista había ampliado su alcance a las dimensiones didácticas de la formación de las áreas que me ocupan. Mientras las visiones del constructivismo y del psicoanálisis cobraban las acepciones que les conferían la vigencia de la libertad o la censura – según el período que transitáramos -, la didáctica aparecía bajo apariencias mucho más uniformes al interior de las temas que abordaba

y distanciada en su marco teórico de los conflictos que se suscitaban en las otras áreas de la formación. Fue así como la formación docente, al inaugurar las aulas del nivel superior, adquirió enfoques y jerarquizó temas que diluyeron la identidad de la formación de maestros, tanto en sus contenidos como en sus propuestas. Para citar un ejemplo: la didáctica fue reemplazada por el planeamiento, la conducción y la evaluación de la enseñanza. El cambio de denominación no fue ocioso, puesto que la bibliografía que sustentó ese cambio fue uniformemente conductista.

Simultáneamente, otros cambios curriculares diluyeron la identidad de la formación de maestros primarios: como ocurrió en todas las disciplinas del curriculum general, los docentes de nivel medio enseñaron la lengua, y los planes de estudio, así como las plantas funcionales, no tuvieron espacios para preparar en la iniciación al lenguaje escrito. Simultáneamente, los contenidos curriculares aparecieron fragmentados, con lo que adquirieron la visión de mosaico imperante en las escuelas medias.

Las primeras transformaciones en los formatos de los libros de texto, así como la enseñanza de las habilidades de estudio, están emparentadas con este momento de la historia de la educación.(Carbone, G. y Rodríguez, L.M., 1997).

Durante el brevísimo período constitucional de la década del setenta, apenas pudo irrumpir el pensamiento crítico, que comprendía, también, avances hacia la teoría y la práctica de la enseñanza. La dictadura de los setenta volvió a instrumentar su discurso y sus prácticas de imposición valiéndose de los enfoques tecnicistas.

El advenimiento de la transición democrática fue el escenario de la concurrencia de enfoques tecnicistas y críticos en la formación de pedagogos y de docentes. El traslado de esta conflictividad al espacio de las políticas curriculares, en ámbitos de gestión cuyas muy breves historias habían sido inauguradas por la dictadura, produjo la multiplicación de iniciativas que recorrían todo el espectro teórico y avanzaban hacia una zona de ambigüedad que empezamos a avizorar como de anomia curricular. La producción editorial no permaneció ajena a estas tendencias, como ha sido posible demostrar en el análisis de algunos textos (Carbone, G. Dir., 2001).

El último período de políticas educativas y curriculares, el de los noventa, fue el de la consolidación del modelo CEPAL-UNESCO, que profundizó la descentralización educativa al extenderla a todos los niveles educativos. En términos curriculares, una de las tendencias críticas que se desarrollaron en América Latina en los ochenta, la de la "pedagogía de los contenidos", fue recontextualizada en el ámbito de la gestión nacional y cristalizó en la transformación curricular consensuada en el ámbito del Consejo Federal de Educación. La vigencia de esa reforma, en la actualidad, tiene incidencia en la producción editorial, tanto en los contenidos como en los géneros textuales. Uno de los cambios más evidentes es la iniciación del predominio de libros por áreas y disciplinas, que inaugura interrogantes acerca de la posible "disolución de la enciclopedia"(Escolano, 1998) y su repercusión en la enseñanza a través de las decisiones de elección de textos por parte de los docentes.

Para terminar de presentar la delimitación temporal de mi estudio, buscaré una mejor inteligibilidad de los cambios y permanencias de la producción editorial al vincularlos, en lo que se refiere al contexto histórico, a los hechos y tendencias de la formación docente aquí anunciados. Para ampliar esta vinculación, será necesario aportar algunas notas distintivas de la condición profesional de la docencia.

En cuanto a otras dimensiones curriculares, acudiré a la normativa curricular producida y vigente a lo largo de las cuatro décadas, y haré extensivo ese estudio a las regulaciones sobre los libros de texto.

Esta enunciación me lleva a presentar la justificación de los documentos elegidos para mi estudio.

II. Acerca de la documentación

Para construir una narración histórica de la propuesta didáctica de los textos, es preciso reconocer, de acuerdo con Cucuzza, la necesidad de "conservar/retener" ciertas prácticas de investigación que caracterizaron a la historiografía tradicional, entre ellas, la de preservar la recopilación de fuentes primarias y promover nuevas lecturas de ellas. Cucuzza, 1996, 128. Esta iniciativa, a su vez, recuerda las reflexiones de March Bloch, cuando a propósito de su explicación de las tareas del historiador, expresaba : ..."*los textos, o los documentos arqueológicos, aún los más claros en apariencia y los más complacientes, no hablan sino cuando se sabe interrogarlos*". Bloch, M., 1958, 54.

En la selección del tema de esta investigación, estas reflexiones tienen no sólo resonancia ideológica sino prioridad de enfoque, puesto que los textos elegidos como núcleos documentales de la narración son, todos, de carácter oficial. Libros de texto, planes y programas, regulaciones complementarias, a pesar de su diversidad, comparten la característica de estar legitimados por las autoridades en ejercicio del gobierno de la educación en cada uno de los períodos.

Una parte de la documentación a incluir cabe dentro de la denominación genérica de Duverger (1978) de los "archivos públicos". Se trata de la normativa curricular y de las regulaciones sobre textos. El núcleo documental elegido, en cambio, a pesar de su carácter de textos legitimados por alguna norma oficial, no queda comprendida dentro de esta categoría. En los hechos, las clasificaciones de aquellas bibliotecas que conservan libros de texto se valen de otros criterios ajenos a los de la documentación.

En virtud de estos rasgos, es oportuno ampliar la mirada a aquellas consideraciones del quehacer histórico que, a propósito del análisis documental, comparten con los autores evocados la crítica al positivismo y explicitan su preocupación por la narración.

Paul Ricoeur, al abordar la teoría de la historia, expresaba su coincidencia con otros autores en la afirmación de que la comprensión histórica en la cual se asienta la explicación pone en juego una competencia específica: la de "seguir una historia", entendida esta como historia que se cuenta. Esto nos lleva, siguiendo al autor, a la especificidad del relato histórico, como sucesión de acciones, pensamientos y sentimientos que tienen cierta direccionalidad, pero también sorpresas. Cada historia es singular. *"Seguir una historia es una actividad por completo específica, mediante la cual anticipamos sin cesar un curso ulterior y un desenlace, y corregimos al mismo tiempo nuestras anticipaciones, hasta que coinciden con el desenlace real. Entonces decimos que hemos comprendido"*. Ricoeur, P., 1985, 91.

En esta línea de pensamiento, Mendiola y Zemeño proponen, en la tarea de interpretación de los enunciados de las fuentes, una localización de la mirada del historiador que desafía sus competencias para inferir lo singular. El punto de partida es la teoría de la comunicación que entiende que la referencia, es decir, aquello que se entiende en historia, remite a una "visión holística" del significado. Las acciones y los enunciados han de ser situados. Un criterio central de su contextualización es el siguiente: *"Que el peso fundamental de la comunicación esté en el receptor y no en el productor; esto se debe a que al historiador le interesa la apropiación que hacían los distintos grupos sociales de un mismo mensaje, y no sólo la intención que tenía el emisor al producirlo."* Sin embargo, este acento no elimina el interés por el análisis de la emisión y circulación de los textos. Como consecuencia de esta postura, los autores proponen la adopción del enfoque lingüístico de la pragmática. *"Este hecho de que la pragmática dé tanto peso al contexto en su comprensión de los enunciados, es lo que la hace tan pertinente para la investigación histórica..."* "El objetivo del historiador es reconstruir ese proceso comunicativo en el que se inserta el texto analizado". Mendiola, A., Zemeño, G., 1998, 198 a 202.

En el proyecto que me ocupa, en la Argentina, la obtención de las fuentes es una tarea laboriosa, que permite evocar algunas reflexiones de los teóricos de la historia de gran incidencia en su enseñanza: *"La investigación es en general cuestión no del historiador mismo, sino de auxiliares que constituyen las reservas de documentos con las que el historiador ha de relacionar su propia documentación: archivos, excavaciones arqueológicas, museos, bibliotecas, etc.. Las pérdidas, las elecciones de la recolección de documentos, la calidad de la documentación, son condiciones objetivas, pero coactivas, del oficio del historiador"*. Y a propósito de dichas condiciones, el autor señalaba que con frecuencia la reflexión histórica debe ser ejercida ante la ausencia de documentos. Ante esas evidencias, comprometía a los historiadores a *"hacer el inventario de los archivos de silencio"*. Le Goff, 1991, 104 y 108.

Con preocupaciones coincidentes, Adriana Puiggrós hacía explícito que *"...la organización tradicional de los archivos oficiales (sean de instituciones públicas o privadas), excluye los elementos de la cocina educativa"*. Comentaba la imposibilidad de hallar en bibliotecas y museos cartas personales, o registros que dieran cuenta de las vinculaciones interescolares o de la vida cotidiana de las escuelas, en sus aspectos pedagógicos y organizativos. Debido a eso, valoraba la recuperación de oportunidades proporcionadas, en la actualidad, por los archivos familiares de viejos maestros de provincia o el registro de testimonios de historia oral, la microfilmación de materiales de propiedad familiar y escolar, o de otras instituciones, como los centros de cultura popular. Puiggrós señalaba que a las decisiones burocráticas acerca de la documentación educativa, que produjo efectos en la preservación o pérdida de nuestro patrimonio, hay que agregar la censura de las dictaduras militares, siempre obsesionadas por la destrucción de bibliotecas y museos. Puiggrós, A., 1996, 197 a 199.

La interpretación documental no solo surgirá de mi diálogo con las fuentes citadas, sino también de otros testimonios: los de educadores que hayan transitado los niveles de gestión en los que operó y opera la vigencia de las normativas y de los textos. Mi propósito es que, mediante sus relatos, contribuyan a un entendimiento más profundo de los contenidos y efectos de aquellos.

Esta presentación requiere especificaciones acerca del manejo documental y de la consulta a los testigos partícipes de los actos de la enseñanza.

2.1. Los documentos

La primera acepción del término **documento**, en el diccionario de los usos del lenguaje de María Moliner, es la que más nos acerca a la selección del corpus de datos principal de mi investigación: "*testimonio escrito de épocas pasadas que sirve para reconstruir su historia*".

Es preciso aportar una acotación más: al referirme al análisis de documentos restrinjo la selección a los que constituyen "*productos comunicativos cuyo origen reside en procesos singulares de comunicación*" que interesan a los fines de un estudio. Gaitán Moya, J. Piñuel Raigada, J., 1998, 281.

Las aproximaciones precedentes me acercan a una sugerente denominación de esta categoría de datos, propuesta por Van der Maren:

los datos invocados son aquellos datos que existen independientemente de la investigación que queremos llevar a cabo. Han sido producidos para otros fines diferentes de los de la investigación y, en la mayor parte de los casos, antes de comenzar la búsqueda de datos. Los datos invocados son las huellas de todas las actividades que se desarrollan "naturalmente" o "normalmente" en determinadas situaciones. Van der Maren, 1999, 136.

Con respecto al proceso de la investigación, los problemas se pueden plantear en todas las fases: el acceso a los datos, la recolección, el procesamiento. Esto requiere un detenimiento, para precisar la índole de los datos en cuanto a su vinculación con mi objeto de estudio.

Es necesario repasar, entonces, algunas características de los documentos:

- El hecho de pertenecer a contextos históricos previos a la investigación asegura la no reactividad de los documentos a las iniciativas de los investigadores. Sin embargo, esa característica, valorada si nos ubicamos en el presente de una investigación, no es extensible al momento y proceso de la génesis del material. En efecto, puede haber fuentes de reactividad en la producción misma de la información documental.
- La exclusividad de su contenido informativo, en virtud de sus procesos de producción. Es decir, difiere del carácter de la información a la que se tiene acceso a través de otras técnicas como la observación y la entrevista.
- La historicidad. Tanto las fuentes escritas como las icónicas, las registradas en audio, las arqueológicas, etc., son susceptibles de recrear dimensiones históricas de los hechos que se estudian.
- La selectividad, tanto en la producción como en la conservación y el acceso al material. Esto puede ser producto, como anticipara, de la peculiar reactividad de los documentos en los contextos de producción o en los de su conservación y orden con fines de utilización.
- La polisemia resultante de múltiples factores, entre los cuales cabe destacar la distancia entre los autores y los lectores. Cada intérprete puede producir cambios, dependientes de los contextos históricos, las perspectivas de análisis, etc. Valles, M., 1997, 129- 130.

Además, la investigación documental plantea otros problemas específicos, algunos de los cuales despiertan mayor sensibilidad en el campo histórico y otros en diferentes disciplinas de las ciencias sociales:

- La autenticidad de los documentos, que tiene que ver tanto con la autoría como con la versión al alcance del que lo estudia.
- La disponibilidad, dependiente de factores políticos, técnicos, de la distancia temporal y de muchos otros.
- La representatividad, evaluable en relación al total de la documentación de su época y/o a los documentos considerados más vigentes por su difusión, conocimiento o valoración.

- La credibilidad, en tanto su análisis puede ser guiado por el propósito de indagar si constituye una fuente de información veraz. Este rasgo aparece estrechamente ligado al carácter de reactividad en los procesos de producción. Valles, M., 1997, 132 a 136.

2.2. El análisis de contenido como técnica para el estudio documental.

Krippendorff propone una definición de la técnica que en el campo se considera clásica: *"El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproductibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto"*. El carácter inferencial del análisis es consistente con las consideraciones precedentes acerca de las tareas de lectura enunciadas por los historiadores. La otra aproximación, la de la reproductibilidad, requiere de ampliaciones y modulaciones:

- a) En primer lugar, Krippendorff despliega sus anticipación acerca de la complejidad semántica de los mensajes y su multiplicidad de contenidos. Las interpretaciones, por lo tanto, no pueden ser unívocas. Para el autor, los mensajes y las comunicaciones simbólicas, por suministrar información vicaria respecto de sus referentes, exigen una tarea inferencial por parte del investigador, que remite al contexto de los datos. De esa vinculación, resulta el carácter específico de la inferencia. Volvemos, así, al estudio de los enunciados, sus emisores y receptores.
- b) En segundo lugar, las técnicas del análisis de contenido permiten, a través de la delimitación de categorías pertinentes al objeto de estudio, la articulación de la sincronía y la diacronía a través de la comparación. Krippendorff, K., 1990, 27 a 31. En este caso, las recurrencias y diferencias de los rasgos son susceptibles de suministrar una mayor inteligibilidad de los datos documentales. Al hacerlo, pueden acercarse también a algunas posibilidades de estudios comparados que, como anticipara, más allá de las laboriosas bases de datos en construcción a través de las redes, están ausentes en la investigación de textos.

Otro abordaje de la técnica amplía las categorías de los datos susceptibles de abarcar. En esta aproximación, se trata del *"conjunto de procedimientos interpretativos y de técnicas de comprobación y verificación de hipótesis aplicados a productos comunicativos (mensajes, textos o discursos), o a interacciones comunicativas que, previamente registradas, constituyen un documento, con el objeto de extraer y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas que se han producido o sobre las condiciones que puedan producirse para su empleo posterior."* Para hacer efectivo el empleo de la técnica es preciso elaborar previamente un repertorio estructurado de categorías derivadas de un marco teórico - metodológico que, a partir de los objetivos, permitan normalizar la aparente diversidad del material sujeto a análisis. En todas las situaciones de aplicación, *"el Análisis de Contenido ha de entenderse como un metatexto resultado de la transformación de un texto primitivo (o conjunto de ellos) sobre el que se ha operado aquella transformación para modificarlo (controladamente) de acuerdo a unas reglas de procedimiento, de análisis y de refutación (Metodología) confiables y válidas, y que se han justificado metodológicamente."* Gaitán Moya, J. y Piñuel Raigada, J. 1998, 282- 283.

Los tipos de análisis de contenido son variados, ya que dependen de diferentes criterios que pueden operar en forma concurrente:

- Los objetivos de la investigación, cuyo espectro varía :exploratorias, descriptivas ,explicativas
- Las fuentes seleccionadas para el análisis de contenido, que pueden ser escritas en primera instancia, pero susceptibles de abarcar otras categorías. Los datos provenientes de los registros de entrevistas y de observaciones son ejemplos aplicables al campo educativo.
- Según el diseño de análisis del objeto de estudio las variantes revisten importancia. Es posible encarar estudios
 - Horizontales, cuando el material es extenso y suele asociarse a técnicas de análisis cuantitativo.
 - Diseños verticales o intensivos, que consisten en estudios de corpus reducidos, o de un único documento. Los análisis pertenecientes a este criterio suelen ser cualitativos y se caracterizan por las relaciones con el contexto.

- Diseños transversales, que consisten en muestras de corpus textuales diferentes agrupadas por momentos históricos, para verificar enfoques, perspectivas de análisis ante un mismo problema.
- Diseños longitudinales, que se ocupan de analizar el mismo corpus textual en diferentes momentos de su trayectoria histórica. En el caso que nos ocupa, se trataría, a manera de ejemplo, de un libro de texto de una misma editorial en un período a delimitar.
- Diseños triangulares que, en términos generales, se refieren a la contrastación de perspectivas, particularmente las suministradas por diferentes técnicas. Gaitán Moya, J. y Piñuel Raigada, J. 1998, 284 a 286.

A propósito del concepto de triangulación, el enfoque de esta investigación encuentra afinidad con los conceptos aportados por Van der Maren. Este autor distingue dos tipos:

- La triangulación restringida. Consiste en recoger de la información sobre un mismo acontecimiento u objeto, perspectivas resultantes de varios informantes diferentes, con técnicas diferentes, y efectuar comparaciones a fin de evaluar la reactividad de las huellas obtenidas. Pueden presentarse variantes: un mismo objeto, una misma técnica e informantes diferentes. *"La triangulación restringida es una manera cualitativa de estimar la fidelidad (que es lo inverso de la inconsistencia y el error) de las huellas recogidas."*
- La triangulación ampliada. También recoge información sobre un mismo objeto con informantes que se ubican en roles diferentes o tienen perspectivas diferentes. Pero tiene otro objetivo: aprovechar mejor la complejidad del objeto sobre el que se informa. El propósito es completar la información que proviene de un punto de vista con la originalidad de otro punto de vista. *"La triangulación ampliada utiliza las diferencias en la información, con conciencia de su relatividad, para construir la complejidad de los sucesos combinando la información como las piezas de un rompecabezas."* Van der Maren, 1999, 141- 142.

En cuanto a los criterios que he podido establecer hasta el presente, las selecciones documentales de libros de textos serán efectuadas en cortes cronológicos de períodos que anteceden y suceden en dos años a las reformas curriculares de las décadas delimitadas. Este criterio obedece a que su estudio al interior de la producción editorial y comparativo a lo largo de los años que comprende cada reforma, me permitirán identificar algunas vinculaciones entre la producción editorial y la de la norma curricular.

En síntesis, mi opción es por un diseño transversal y una triangulación ampliada. Para el entendimiento de este segundo criterio, es preciso encarar otra técnica con su correspondiente fundamentación.

Para obtener un mayor refinamiento en cuanto a criterios de diseño muestral, tendré que combinar mi consulta de fuentes en la Biblioteca Nacional de Maestros y de bibliotecas escolares con la obtención de aportes voluntarios de familias y colegas que coleccionan documentos de esa naturaleza.

La distribución posible de anticipar para esta etapa de presentación del proyecto es la que figura a continuación:

PERÍODO	NORMA CURRICULAR	LIBROS DE TEXTO
1958/1962	Programas Nacionales:1960	Manuales: de 1958 a 1962
1969/1974	Lineamientos Curriculares: 1972	Manuales: de 1970 a 1974
1978/1983	Diseño Curricular 1981 Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires	Manuales: 1979 a 1983
1984/1988	Diseño Curricular 1986 Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires	Manuales :1984 a 1988
1993/1999	Contenidos Básicos Comunes (CBC) 1995 Consejo Federal de Cultura y Educación Reformas curriculares provinciales	Libros de Texto por 1993- 1998 Áreas

Los criterios de representatividad estarán presentes serán los siguientes:
 Para cada período, deberán estar presentes libros de textos

- precedentes y posteriores a cada reforma
- de todas las editoriales que publicaron libros distribuidos masivamente en todo el territorio nacional
- que comprendan no menos de dos años de escolaridad.

La documentación hallada hasta la fecha, con excepción del último período, demuestra la hegemonía del texto enciclopedia. Los libros por área o materia se difunden, como anticipara, a partir de la última reforma nacional. Dada la desigualdad de la selección obtenida según épocas, y a pesar de la posibilidad de ampliar la muestra acudiendo a las colaboraciones mencionadas, esas debilidades de la oferta de textos me llevan a anticipar la omisión de un análisis en los textos: se trata de la secuencialidad de la enseñanza según año de escolaridad. Ese estudio fue realizado en la investigación citada de 1999, en ciertos temas seleccionados por su interés. Al destacar que en esta oportunidad queda descartado, quiero explicitar que no se trata de un tema menor, dado que las definiciones pedagógicas del libro de texto incluyen el criterio de adecuación al curso como requisito esencial del manual, como ha quedado documentado en esta presentación.

2.3. Los textos con soporte informático

La selección de enciclopedias en hipertexto corresponderá a las de mayor circulación en escuelas de la ciudad de Buenos Aires y del conurbano. La información recogida hasta la fecha permite anticipar que la difusión es escasa y que predomina la enciclopedia de carácter general.

III- La entrevista a los educadores

3.1. Acerca de la historia oral y las historias de vida

La vigencia de la historia oral está cada vez más afianzada en la teoría y en las prácticas de la investigación. El apoyo obedece, por un lado, a los motivos ideológicos que la originaron: ampliar el espectro social de la producción de conocimiento histórico y fomentar, a partir del empleo de las fuentes que lo identifican, actitudes democratizadoras en relación a dicha producción.

Por otro lado, la fecundidad de sus logros ha contribuido al crecimiento de las adhesiones. En este aspecto, la evaluación ha destacado, a diferencia de la historia convencional, la relevancia que adquiere la subjetividad de la experiencia humana concreta y su inmersión en el acontecer histórico. Los estudios que han dado lugar al creciente prestigio de la historia oral comparten *"el principio de que la investigación social exige la toma de conciencia de un movimiento simultáneo de reconocimiento de lo colectivo en lo peculiar, de la emergencia del presente en la reconstrucción narrativa del pasado y, sobre todo, de la implicación de quien investiga en la tarea de formular la identidad de lo investigado"*. Marinas, J. Y Santamarina, C.. 1993, 9-10.

En lo que se vincula con el objeto de estudio, cabe destacar que la opción por la historia oral va unida, en este plan, a la decisión de enfatizar un asunto de investigación en perspectiva analítica, que se constituye en objeto de conocimiento. A esos fines, la selección de nuevos sujetos sociales que aportan perspectivas plurales, animadas tanto por la polifonía como por el hecho de repensar el objeto en perspectiva diacrónica desde el presente, es una opción encaminada a adherir a esas perspectivas alternativas.

La elección de un tema para llevar a cabo procesos de investigación con fuentes orales suele llevar a la combinación de esta técnica con el enfoque biográfico, dado que se hace necesaria la utilización estratégica de técnicas y fuentes variadas, en virtud de la complejidad de las colectividades sociales que se abordan. En ese punto se encuentra la articulación entre historia oral e historia de vida: estas operan como unidades narrativas que se entrelazan, confiando al tema historiado la riqueza y dificultad de interpretación resultante de la heterogeneidad de las voces. Aceves Lozano, J., 209 a 211.

Una aproximación conceptual para precisar el enfoque es la que sigue: *"al hablar de historia oral, nos referimos al procedimiento establecido de construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica con base en los testimonios orales recogidos sistemáticamente en investigaciones específicas, bajo métodos, problemas y puntos de vista teóricos explícitos. Hacer historia oral significa, por lo tanto, producir conocimientos históricos, científicos, y no simplemente ejercer una relatoría sistemática de la vida y experiencia de los otros. El historiador oral es más que un magnetófono de los individuos sin voz, porque procura que el testimonio no sustituya a la investigación y al análisis histórico; que su papel como investigador no quede reducido a ser sólo un eficiente entrevistador, que su esfuerzo y capacidad de análisis científico no queden depositados y sustituidos por las cintas de grabación"*. Azevedo Lozano, J., 1999, 217.

En virtud de los propósitos y basamentos de esta investigación, acudo a la polisemia del término historia de vida para abordar, por una parte, la dimensión subjetiva de las etapas de vida de los sujetos elegidos; por otra, su saber práctico y reflexivo sobre el libro de texto, así como la trama histórica en la que transcurren sus vidas y que es recuperada por ellos para referirse a las relaciones con aquél y para valorarlo. En este sentido, la memoria se constituye en un elemento clave del proceso de reconstrucción histórica de la experiencia que es transportada y reinterpretada por las fuentes. Las fuentes vivas *"no son resurrecciones de experiencias reales, sino más bien, reconstrucciones históricas de lo vivido"*. Azevedo Lozano, J., 1999, 226.

La Historia de vida es una resultante de las producciones de los sujetos, que consienten en realizar auto-observaciones introspectivas, y las hetero-observaciones del investigador, quien a su vez dispone de otras fuentes para construir el relato.

El hecho de elegir historias de vida propone, también, como estrategia metodológica, la construcción de comparaciones sincrónicas y diacrónicas.

La reconstrucción de experiencias, a su vez, reconoce multiplicidad de condicionantes que tienen consecuencias en los recuerdos, en su reconstrucción y en los relatos:

- Los espacios, que son los basamentos físicos, concretos, evocados por la experiencia.
- Las duraciones. En perspectiva metodológica, es fundamental considerar las dimensiones vitales adjudicadas, ya que subordinan las estimaciones del tiempo cronológico.
- La proximidad. Se trata del tiempo transcurrido entre lo relatado y los hechos de la experiencia seleccionada.
- La intensidad. Esta nota tiene que ver con los registros individuales, de los que resultan las valoraciones y las estimaciones de las consecuencias.
- El sentido. Esta condición se refiere al aspecto simbólico o cultural de la experiencia, y lo considera desde el punto de vista de los individuos y de los sujetos colectivos. Es el dominio de las "versiones" sobre lo vivido.
- La trascendencia. Se trata del impacto de los hechos de la experiencia en los sectores sociales a quienes afecta, así como sus concepciones.
- La conciencia. Consiste en el proceso de resemantización de la experiencia vivida, desde el presente y las circunstancias del relato pedido.
- La condición físico- emotiva y la matriz sensorial. Se trata de dimensiones cuya presencia e intensidad tienen incidencia en las cualidades del relato como reconstrucción.
- Los canales expresivos. Aquí se alude a los géneros y modelos narrativos elegidos, lo que configura un estilo de narrar. Aceves Lozano, J., 1999, 232.

En una perspectiva también identificada con la complejidad de los abordajes cualitativos, y evocando el interaccionismo simbólico, Valles destaca que el "método biográfico" opera una tensión entre la memoria individual y la colectiva, puesto que la narración que obtiene se vincula estrechamente a la identidad del narrador, que es individual y sociohistórica. Esa tensión desafía las competencias del investigador. Valles, 1997, 253 a 255.

La historia oral construye aportes decisivos a la superación de la perspectiva positivista, en cuanto acompaña "el desarrollo de la tendencia hacia la elucidación progresiva del movimiento histórico de las relaciones sociales". Bertaux, D. 1983, 31.

Esas sugerentes reflexiones me llevan a buscar similitudes con otras, también referidas a esta técnica: "Es necesario notar que la historia de vida ideal es siempre un relato construido en función de alguien. La historia de vida es un intertexto: se sitúa entre el recuerdo del autor, la coherencia que él necesita dar a su existencia, la imagen de su existencia que él desea proyectar, y las justificaciones de sus actos que él desea presentar a los otros, todo en un contexto dado. Esos relatos no son los testimonios fieles de lo que ha sido vivido por los autores". Van der Maren, 1999, 152.

3.2. Acerca de la entrevista cualitativa como técnica para construir relatos históricos.

En la búsqueda de la coherencia entre esta opción técnica y el enfoque de los análisis documentales, propongo la definición de investigación de Taylor y Bogdan. "Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras." Coincidentes con el enfoque que he elegido a través de los representantes de las disciplinas históricas, pedagógicas y comunicacionales, los autores de la definición sostienen que los investigadores, lejos de recolectar mecánicamente los datos, son los instrumentos de la investigación. En lugar de restringirse a un protocolo fijo, el rol implica constantes revisiones de las preguntas, su modo de formulación y su oportunidad.

Retornando a Van der Maren, la entrevista es una de las técnicas que nos permiten otra apertura a la información. Se trata de trabajar con los datos suscitados. Los datos suscitados constituyen una categoría de datos caracterizada por ser construidos en el marco de la investigación, pero en un contexto que se acerca a las situaciones naturales, como la conversación, el diálogo y el relato. Los datos suscitados son producto de una interacción entre el investigador y el informante. El control de esa interacción depende de ambos. Van der Moren, J. 1998, 137.

Las entrevistas pueden ser dirigidas a obtener la historia de vida de los informantes. En este caso, se trata de indagar activamente el relato de vida y los modos de ver con los cuales las personas construyen sus historias. Otras entrevistas pueden estar dirigidas a preguntas focalizadas, sobre problemas o fenómenos respecto de los cuales los investigadores requieren aportes subjetivos y descripciones. Taylor, S. J. y Bogdan, R. 1996, 101 a 103. Los acercamientos a la entrevista cualitativa cuentan también con valiosos aportes que articulan las perspectivas psicológicas con las comunicacionales. Es por eso que acudo a Francisco Sierra para tender el hilo conductor que me lleve al papel a adjudicar a la entrevista en el relato. El autor destaca que esta entrevista se halla a mitad de camino entre la conversación informal y la entrevista formal. El propósito de su realización es el que hace prevalecer la institucionalidad y el grado de sofisticación de la entrevista. *"No obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana, una actividad cuya naturalidad hace quizás imperceptible su importancia donde el sujeto, a partir de relatos personales, construye un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de objetivación de la propia experiencia."* En virtud de estas cualidades, el autor se explica que la entrevista se constituya en herramienta privilegiada de las distintas ciencias sociales. Sierra, F., 1998, 297.

Esta vinculación entre narración y objetivación de la experiencia, me lleva a afirmar la opción por el núcleo narrativo de la entrevista como posibilidad de articulación de las dimensiones curriculares de esta investigación. *"Una narrativa, y esa particular forma de narrativa que llamamos relato, trata no sólo de hechos, ideas y teorías, o hasta de sueños desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien. ...Al concentrarnos en la narrativa en educación alentamos la esperanza de devolver así al contenido del currículum, y a otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas; sólo ellas, en efecto, pueden brindarnos significación y realización"*. Mc Ewan, H., y Egan, K., 1998, 10.

3.2.1. Potencialidad de la técnica

La elección de la historia oral a través de las historias de vida me exige otra precisión metodológica. Se trata de acotar el repertorio de fuentes documentales que obrarán como auxiliares de la memoria, a la vez que adjudicarle un papel en el análisis, como fuentes de triangulación ampliada. En el estudio de campo los únicos documentos que -deliberadamente, de mi parte- estarán a la vista y serán ofrecidos a los entrevistados serán los que forman parte de un repertorio de manuales representativos de las etapas de la vida profesional de aquellos.

Esta acotación está justificada por la delimitación del problema y por las restricciones inevitables de la investigación individual. No se trata de renunciar a los requisitos de validación de la información a obtener, sino de garantizar que esta sea manejable como parte del corpus de datos.

La índole de las limitaciones explicitadas me llevan a precisar algunos puntos relativos a la técnica de la entrevista de enfoque cualitativo, en virtud de su peculiar interés y complejidad.

En su estudio de la técnica de la entrevista cualitativa en Comunicación Social, Sierra nos recuerda la primera acepción del término: *"entrevistar significa entrever, ver uno al otro"*. Sierra F., 1999, 282. De manera que, desde el comienzo, entendemos que el intercambio comunicativo está alejado de una presuposición de transparencia.

Entre las justificaciones de la técnica, Oxman subraya el propósito que la orienta, que es el de recuperar, por la evocación, a los actores en sus prácticas sociales. Oxman C., 1998, 15. En esa recuperación, numerosos teóricos se ocupan de explicitar el carácter vicario de la entrevista, en comparación con el contacto con los hechos proporcionado por la observación.

Pero la lectura de autores de la investigación cualitativa que se han centrado en la entrevista me sugiere el detenimiento en algunos de los rasgos que realzan su valor.

Sierra destaca dos que tienen importancia para el papel adjudicado a los actores elegidos en este proyecto: en primer lugar, en la entrevista los individuos se vuelven objetos para sí mismos. Es decir, al convocarlos para reconstruir una historia, apelamos a la reflexividad y la objetivación de la experiencia. En segundo lugar, la elección misma de los actores como interlocutores confiere un sello a la entrevista: el de ser un "intercambio valorizante de la identidad". Sierra F., 1999, 294.

Otro rasgo de interés es el referido al bagaje de contenidos que puede aportar la entrevista: conjuntamente con la memoria, los entrevistados son portadores de representaciones sociales que han hecho propias. Como resultado de las pertenencias sociales, profesionales, de las posiciones alcanzadas, esas representaciones pueden haber alcanzado el carácter de "cristalizaciones ideológicas". Sierra F., 1999, 309.

Estos rasgos, por su peculiar importancia para el abordaje de mi estudio de campo, me llevan a explicitar algunos aspectos en torno al contrato que, explícita e implícitamente, sustentan la entrevista.

Los teóricos del enfoque cualitativo de la técnica, por diversos caminos, destacan el carácter artificial del intercambio que analizo, algo encubierto en el desarrollo de esas prácticas. Así, hay coincidencias en los autores en diferenciar la entrevista de investigación respecto de la entrevista psicológica, dado que la primera se encara a partir del reconocimiento de que el entrevistado posee un saber valorizado por su aporte al conocimiento que se busca construir. Retomando la idea del intercambio valorizante, una de las reglas del contrato es la disposición a cooperar en el intercambio por parte del entrevistado, y la reciprocidad por parte del entrevistador, consistente en reconocerle el rol que justifica el ser convocado. Pero es justamente ese reconocimiento el que puede obrar como motivo para que el entrevistado, en su estrategia de respuesta, se encamine hacia una "agenda oculta" según la cual sus respuestas sean las esperadas, según sus anticipaciones de la situación, del entrevistado y según su propia posición. Este juego de anticipaciones se desagrega, según Oxman, en los "haceres" que actualizan la interacción verbal.

La autora destaca el interjuego entre los haceres cognitivo, persuasivo e interpretativo. A través de ellos se asoman los contratos de "veridicción" y de "seriedad", que evoca siguiendo a Greimas.

Para Oxman, el hacer cognitivo es el que tiene por eje la transmisión de un saber que es poseído por el entrevistado y buscado por el entrevistador. Nos encontramos con la finalidad del intercambio. Pero para que se construya ese saber los interlocutores se valen de un simulacro: el de hacer parecer verdad lo dicho ("simulacro de verdad-persuasión"); y el de creer que lo dicho es verdadero ("creer - ser - persuadido"), por el otro lado.

Oxman concluye su evocación del aporte citado destacando que a través de los procesos citados se produce la construcción semiótica de la verdad, que en este contexto se precisa como efecto de sentido, no como representación de un estado de las cosas. Oxman, C., 1997, 54 a 56.

La explicitación del enfoque estratégico de la entrevista de investigación es sumamente importante para abordar la administración y la interpretación de la información, una vez decidido quiénes serán los entrevistados, como etapa clave del planeamiento.

En primer lugar, se trata de invitar a interlocutores calificados por su manejo de la información del sistema, en virtud de su estatus institucional. En ese dominio, el carácter polémico de la valoración de los libros de texto no puede ser ajeno; menos aún, la memoria de los pasos precedentes de la investigación en el caso de la ciudad de Buenos Aires.

En cuanto a la difusión de verbalizaciones acerca de los manuales, sean cuales fueren los juicios de nuestros interlocutores, es un saber difundido que el buen sentido pedagógico reclama superar las prácticas mecánicas resultantes de la dependencia del texto único.

Estos elementos de juicio, entrelazados con otras posturas difundidas acerca de los niños, los jóvenes y la lectura, constituyen potenciales motivos para la construcción de una doble agenda en que los haceres cognitivos, persuasivos e interpretativos adquieran contenidos reconocibles.

Sin pretender el dominio de estrategias que permitan anticipar todos los riesgos, entiendo que la triangulación de fuentes y técnicas es un recaudo importante para lograr los propósitos de construcción del relato. Asimismo, las pretensiones de encontrar la verdad en los discursos de los supervisores juegan un papel secundario. El interés central es encontrar datos que obren como indicios acerca de las relaciones entre los libros de texto y su abanico de interlocutores, a través de los discursos de los entrevistados. Cuento con discursos de otros actores del sistema, de la última década, que pueden ser revisitados para efectuar la triangulación ampliada.

3.2.2. Los ejes del intercambio

La elección de los educadores se hará con los siguientes criterios:

- ❖ Que hayan sido actores de la enseñanza en el sistema educativo nacional, municipal o de la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, durante las décadas que abarca el estudio.
- ❖ Preferiré como criterio de selección los docentes que hayan ascendido en los niveles jerárquicos del sistema. Esa opción se debe a que el tránsito por el sistema los hace proclives a obtener y comunicar una mayor visibilidad de los perfiles docentes y, en lo que atañe a esta investigación, a la interpretación de sus

vinculaciones con el libro de texto. Queda explícito, entonces, que los informantes de las entrevistas no serán seleccionados como miembros representativos de una población estratificada.

- ❖ La elección no se basa en la búsqueda de representatividad estadística, sino en su carácter de informantes clave, debido al reconocimiento institucional o socioprofesional logrado en el ámbito de su actuación. La cantidad de entrevistados no superará el número de diez. El carácter de la indagación con esta técnica será exploratorio. Como se puede inferir de estas explicitaciones, no pretendo responder a los criterios de saturación de la investigación cualitativa.
- ❖ Ensayaré la adaptación a este problema particular del enfoque de las entrevistas biográficas a docentes. La identificación de etapas en la vida profesional de los docentes, con rasgos recurrentes, a pesar de los diferentes contextos de acción, puede constituir una buena plataforma en que sustentar las preguntas de las entrevistas. Huberman, 1998.

Estos criterios indican que, en tanto entrevista de investigación, las que me propongo realizar serán enfocadas, es decir, delimitarán ciertos senderos de la vida de los informantes para recoger sus relatos: pretenderé situar al entrevistador en el eje de las vinculaciones entre los actores de la educación, entre los cuales debe involucrarse y el LT.

En cuanto al tratamiento de la información, me guiaré por los criterios de un examen de corte hermenéutico interpretativo según el cual

- ❖ Cada unidad informativa tendrá valor por sí misma, en relación a las restantes y al conjunto.
- ❖ Las preocupaciones del análisis se extenderán a lo subyacente de los relatos, sea a través de los implícitos, sea a través de las omisiones.
- ❖ Los aportes de los entrevistados se pondrán en relación con la documentación disponible y con los datos históricos que son producto de otras reconstrucciones. (Aceves Lozano, J., 1999, 240-241).
- ❖ Será necesario reconstruir los relatos unitarios de cada narrador para preservar el valor de su aporte buscado a la luz del enfoque cualitativo.

Esta fase de la investigación permitirá valorar la técnica, sus procesos y resultados, fundamentalmente, por el acceso a la polifonía que permite y los desafíos interpretativos que trae consigo. *"El interés del investigador no ha de centrarse en el plano de la verdad sino en el de las verosimilitudes. Si el entrevistado define de manera distorsionada, por medio de una lectura aberrante, la representación de sí mismo y del conjunto social, esto es lo que particularmente nos interesa. Son los enunciados que suelen expresar la autenticidad de la voz los que constituyen el objeto principal de la interpretación del analista."* Sierra, F., 1999, 331.

IV. Las técnicas de delimitación de unidades de análisis

4.1. Para el estudio documental.

En este asunto, acudiré nuevamente a la investigación clásica, que suministra una aproximación clara y consistente acerca de las posibilidades de obtener unidades de significación que no arriesguen la interpretación de conjunto. Por eso, Duverger propone, al dividir las unidades, seguir en lo posible el orden del propio documento, es decir, "sus divisiones naturales". Duverger, 1978, 153.

Este criterio, al ser trasladado a mi estudio, requiere mayores precisiones.

- ❖ Si se trata de abordar el análisis de los **géneros textuales**, la idea de las divisiones naturales comprende el libro de texto como totalidad. Se trata, en este caso, de abordar su lectura general siguiendo los criterios aportados por las definiciones e identificar los rasgos de los géneros en sus aspectos globales.
- ❖ Si, como pretendo hacer, en un abordaje complementario, elijo el estudio **al interior de los tipos textuales** que integran los géneros de ciertos contenidos, la unidad de análisis a recortar será menor. La delimitación será

realizada teniendo en cuenta otra división natural: la de los capítulos o unidades de igual o similar significación, según las ediciones de que se trate o los períodos.

Es importante justificar la distinción entre ambos abordajes. Si se trata del primero, el de los géneros, la intención es identificar los rasgos característicos de los géneros en las cuatro décadas, sus continuidades, transformaciones y rupturas. Para realizar este análisis, me exigiré lecturas que eviten los formalismos a que son proclives las que se originan en ciertas versiones de la mirada didáctica. Esto exige contemplar, como anticipara, qué jerarquizaciones están explícitas o implícitas en los libros de texto, así como también profundizaciones al interior de ciertos contenidos.

- Otros temas serán disciplinares o areales. En virtud de otros estudios encarados en investigaciones horizontales que preceden a esta, optaré por temas históricos que me permitirán profundizar el estudio de la narratividad. Jerarquizaré el tratamiento que dan los libros de texto a los aborígenes americanos.
- Un segundo tema, ligado a las mismas preocupaciones ideológicas, será el tratamiento de la persona y los derechos y deberes. En este caso, a esas preocupaciones se añaden la de constatar el grado de involucramiento de los redactores de texto en los principios que se enuncian y el tratamiento didáctico que les confieren.
- Un tercer tema, ligado a mis intereses académicos y a la novedad de su inclusión, es el de los medios de comunicación social. Dicho tema tendrá un alcance específico y uno transversal. El primero, por la entidad del tema. El segundo, por tratarse de un tema elegido en la última generación de manuales para abordar la enseñanza de la argumentación.

Es probable que haya otros temas, de interés personal, que me atraigan en esta recorrida; uno de ellos es reconocer cuál es el último tema, en orden cronológico, del índice de historia en manuales y libros de texto Tema que tiene sus antecedentes en otra investigación curricular de la gestión municipal: "La formación de la identidad nacional en las escuelas municipales", coordinada por Cullen.

- ❖ Géneros y tipos textuales en las enciclopedias en hipertexto. Dada la novedad del esfuerzo, anticipo que la primera delimitación de las unidades de análisis seguirá los criterios generales enunciados en los puntos precedentes. Quedan por definirse las especificidades surgidas de tres cuestiones centrales del hipertexto: la lectura no secuencial, la identidad disciplinar en el texto enciclopedia y la resolución del problema de la singularidad temática en los textos generales. Otras especificidades, emergentes del concepto de interactividad que promueve la lectura, serán problemas a los que buscaré respuestas técnicas sucesivas. Alternaré el estudio de contenido con entrevistas ad hoc a educadores con experiencia escolar en el acceso a esos soportes.

4.2. Para el diseño y administración de las entrevistas.

Como anticipara, el criterio de elección es el de las cualidades de informantes clave de las relaciones entre libros de texto y currículum, por parte de los actores sociales que hayan transitado el sistema educativo, en las diferentes etapas de una carrera docente.

Desde el punto de vista del diseño del instrumento para efectivizar el uso de la técnica, me propongo intersectar un diseño flexible que adoptará la delimitación temática esbozada en el punto 2.3.2, con el empleo de una construcción de biografías, perteneciente a Huberman. Los derroteros de esa construcción obrarán como una base de la interrogación inicial, encaminada a su focalización. El autor, construye secuencias de vida de docentes, en un productivo intento de preservar la singularidad de las secuencias narrativas de los educadores con la búsqueda de recurrencias. Simplificando los hallazgos del investigador, con el único propósito de culminar la presentación metodológica, consignaré que la caracterización de las etapas de vida profesional y algunas de sus alternativas constituirán una base de sustentación de los relatos focalizados en el libro de texto, la norma curricular y el currículum real. Las etapas que identifica Huberman al descubrir las alternativas de la vida humana en la concreción profesional son: el ingreso a la carrera, la estabilización, las variantes que esta desencadena: experimentación/innovación, o bien reevaluación, que da lugar a diversas resoluciones. De ellas dan cuenta los recorridos avanzados: comportamientos y relatos que configuran diversos perfiles: serenidad y distancia, conservadurismo, indiferencia.

Para preservar la contextualización de las historias, también acudiré a las investigaciones nacionales que dan cuenta de la historia de la formación docentes y de la profesión de maestro: Davini, C., 1995 y Alliaud, A., 1995, entre otros.

En este punto, la especificación que corresponde hacer en cuanto a las unidades de análisis que pretendo delimitar para construir la narración es la siguiente:

- a) Relatos de la vinculación personal con los libros de texto en las distintas etapas de la carrera profesional;
- b) Relatos de la vinculación personal de los maestros con los textos en los distintos periodos de las cuatro décadas,
- c) Relatos de la vinculación personal de los alumnos con los textos en la etapa que pueda evocar el entrevistado.
- d) Valoración de los libros de texto en relación con el curriculum norma;
- e) Valoración del papel del libro de texto en el curriculum real.

4.3. Para el diseño del análisis de contenido de los libros de texto:

Definiciones conceptuales de los géneros textuales. De ellas se desprenden los rasgos canónicos que caracterizan cada género. Se trata de identificar los rasgos y de vincularlos a los desarrollos de contenidos y de propuestas didácticas. La profundización de esos rasgos se articulará con el estudio inferencial de las competencias que pretenden construirse a través de los libros.

- Definiciones conceptuales de los tipos textuales. De las mismas se desglosan, también, los rasgos canónicos, que remiten a la evaluación de pertinencia disciplinar. La lectura inferencial también comprende el análisis de las competencias que los textos se proponen construir, a través de las lecturas y las producciones que proponen.

PLAN DE TAREAS

Etapas Tareas	Primera (2000- 2001)	Segunda (2002)	Tercera (2003)	Cuarta (2004)
Lectura de bibliografía	-----	-----	-----	
Elaboración de marco teórico	-----	-----	-----	
Elaboración de plan de tesis				
Compulsa documental		-----		
1958/62		-----		
1969/74		-----	-----	
1978/83		-----	-----	
1984/88	-----	-----		
1993/98	-----	-----		
Análisis de hipertexto		-----	-----	
Entrevistas a docentes		-----	-----	
Construcción de informes parciales				
Conclusiones generales e informe final				-----

Primera etapa: 1958 a 1969
La herencia de la escuela tradicional

Como anticipara en el plan, los hitos cronológicos de la periodización de esta historia son las reformas curriculares, vinculadas, a su vez, a otras características de la historia educativa - políticas y pedagógicas en especial - que contribuyen a configurar la identidad de los libros de texto en cada etapa, en consonancia o en contraste con aquéllos rasgos.

En líneas generales, en el primer período elegido para mi narración, los manuales exhiben una impermeabilidad notable hacia los cambios que se suceden en la educación en la duración media, tales como los producidos en el pensamiento y en la formación de nivel superior y vinculados, directa o indirectamente, con el desarrollismo. Sin embargo, como me propongo demostrar, no todos los hechos encuentran respuestas inerciales.

Una breve incursión a la historia de la educación de la época, después del derrocamiento del Presidente Perón, permite identificar como rasgos salientes los recambios de gobierno, las pugnas por la recuperación de los espacios decisionales por parte de representantes del liberalismo católico y el liberalismo laico. La "*desestructuración del montaje pedagógico peronista*" (Puiggrós, 1998, 111) tuvo como principales focos de preocupación los textos y encontró una favorable repercusión en las editoriales. En otros aspectos de los enfoques y lenguajes de los manuales, en cambio, es posible reconocer más bien el peso de los mismos sesgos de las editoriales que las identifican históricamente, en lugar de las sujeciones inmediatas a los poderes en vigencia.

Otros fenómenos notables de época, como la sanción y puesta en vigencia del Estatuto del Docente, resultado de una larga serie de luchas, quiebre y acuerdos de los actores respecto de su campo profesional, aparecen ajenos a los enfoques de ciertos temas, como el trabajo y, más aún, no inciden con la imagen de la maestra que transmiten los libros escolares.

Un hito histórico importante es la sanción de los Planes y Programas para el nivel. Ocurrió durante el gobierno de Frondizi y su relevancia obedece a que se trata del primer acuerdo curricular básico celebrado en el país (Puiggrós, 1998, 114).

Lo explícito en la norma es que se ponen en vigencia para la Capital Federal. Respecto a su alcance nacional, la resolución da indicios de que los acuerdos logrados no invalidan las decisiones jurisdiccionales, ya que simplemente expresa que el documento fue aprobado en la reunión de Coordinación escolar, en San Miguel de Tucumán, "*a los efectos de ilustración y antecedente*". C N Ed, 1960, 4.

Esto tiene especial importancia para el tema en estudio, pues supone, por una parte, el reconocimiento de las bases comunes, así como también de los espacios de decisión que corresponden a las jurisdicciones. Circunscribiéndome a mi objeto de análisis, supone también fortalecer la posibilidad de la circulación de los manuales a lo largo y a lo ancho de todo el territorio nacional, gracias al aval de los consensos logrados.

El estudio del corpus documental correspondiente al primer período presenta datos recurrentes que permiten obtener inferencias relativas a las diversas dimensiones del concepto de género textual. Me remitiré a esos rasgos, intentando caracterizaciones descriptivas y comparaciones con los hallazgos de las investigaciones guías del marco teórico, así como de otras producciones cuyos aportes ayudan a esclarecer el significado de las pistas que arrojan los libros argentinos. Tal como anticipara, buscaré también las vinculaciones con las normas curriculares y con algunas tendencias de la formación docente del período.

I. Los géneros textuales. Conceptualización

La consideración global de los diez y nueve libros analizados me ha permitido reconocer tres categorías de libros de texto:

- a) El manual enciclopedia. Se trata de la clásica summa del saber, organizado en materias identificadas con el título correspondiente a cada asignatura y soportadas en libro único. Las diversas editoriales que coinciden en esta presentación, si bien tienen ciertas características que las diferencian como tales, exhiben regularidades en la presentación de los contenidos del programa escolar enmarcadas en este criterio general. *la compilación didáctica como libro - summa en el que se deposita el saber estabilizado y sistematizado, dispuesto para ser divulgado mediante la instrucción.*" Escolano, A., 1997, 442 -443.

Al retomar la fuente citada, evoco un criterio pedagógico que inspiraba la organización de la summa: el de la asociación entre globalidad y circularidad que conflúan en la presentación del saber como expresión de un modelo e ideal: el del libro como "*árbol de las ciencias*".

Según el marco teórico explicitado los géneros se distinguen "por su estructura, sus modos de expresión dominantes y sus procedimientos didácticos"; es decir, la idea de globalidad y circularidad está estrechamente ligada a la presentación de los contenidos y a las estrategias de enseñanza que deslindan e integran

dimensiones didácticas y lingüísticas. La estructura adoptada - contenidos organizados y apartados por materia - podría considerarse contradictoria con el propósito de vinculación que connotan la denominación del género, los términos citados para expresar la vinculación y el soporte único. Intentaré explicar que las intenciones de vinculación, por la regularidad con que aparecen en el género enciclopedia, parecen estar enraizadas en las prácticas de elaboración curricular de los manuales. De esta manera, sus logros trascienden la compartimentación que es posible advertir en las lecturas de cada apartado.

Los manuales en formato enciclopedia también parecen responder a la observación de Escolano de que se trata de textos económicos cuyos usos facilitan la enseñanza, ya que pueden servir de vademécum para pautar toda la marcha de la clase. Ocasionalmente me ha sido posible contar con el documento complementario - un vademécum para el docente - que expresa la intención de acompañar la tarea profesional de la enseñanza, a la vez que ampliar y profundizar su formación desde el punto de vista de las bases teóricas, las referencias bibliográficas y las reflexiones sobre la práctica de la enseñanza. Todos estos aportes van encaminados a la justificación de la propuesta del manual.

En una aparición que podría considerar residual y dentro del género enciclopedia, aparece el modelo jurídico. Se trata, como he consignado recordando a Choppin, de una sucesión de pequeños párrafos numerados en un continuo. Estos, a su vez, forman parte de los diversos capítulos. La organización que evoco, con sus connotaciones de racionalidad y jerarquización de la lógica, es aplicada en el manual encontrado a las pautas de su aparición histórica, dado que el ejemplo hallado corresponde a la enseñanza de la lengua.

Las propuestas de actividades son heterogéneas en cuanto a la frecuencia con que aparecen, así como a la variedad y la intensidad de las prácticas que proponen al interior de cada asignatura. Sin embargo, el análisis horizontal de las materias y de los libros pone en evidencia dos clases de semejanzas: al interior de las primeras, ciertas categorías de tareas recurrentes que permiten inferir perfiles de desempeños esperables. En cuanto a las actividades consideradas en referencia al conjunto de la propuesta editorial, sugieren una concepción del manual como instrumento de enseñanza que se basa en la lectura o la privilegia.

- b) Los manuales denominados de Desarrollo. En este caso, el conocimiento disciplinar aparece organizado por temas recortados de sus respectivos campos y con títulos que los distinguen de la versión de manual por materias, vinculados entre sí por criterios predominantemente temáticos. Esos recortes y vinculaciones aparecen a lo largo de la progresión de los manuales, variando las temáticas. Representan innovaciones respecto de la versión clásica de la enciclopedia, en virtud de los propósitos explícitos de interrelación. Al mismo tiempo, estos modos deben considerarse diferenciados de las iniciativas globalizadoras presentes en la tercera categoría de textos, y que cuentan con precedentes curriculares en distintas corrientes de la Escuela Nueva. En el caso de los manuales de Desarrollo los temas elegidos para establecer las vinculaciones pertenecen a los diversos campos disciplinares y representan un grado de abstracción mayor que los que guiaron aquellas. Si bien hay documentos que podrían considerarse obras destacadas - por el cuidado con que se integra la propuesta didáctica y la presentación -, la índole de las actividades para el alumno sólo tienen como variante la acentuación de la relación temática.
- c) Motivos de trabajo. Esta denominación, explícita en algunos libros y en otros no, representa iniciativas de abordar el desarrollo curricular del libro de texto con aportes tal vez provenientes de las Lecciones de Cosas y de los Centros de Interés .

Me remitiré a las definiciones conceptuales consignadas y comentadas en el marco teórico, para establecer las semejanzas y diferencias entre estos testimonios documentales y los géneros citados.

A propósito de las lecciones de cosas, explicaba que, según Escolano, aunque el supuesto de los libros basados en este enfoque fuera que se aprende a partir de la lectura, la idea de intuición es la dominante (Plan de tesis, pág. 35). Del análisis del corpus perteneciente a esta categoría de libros, he podido observar la presencia de los siguientes rasgos:

- la intención de relacionar la lectura con la reflexión sobre lugares y fenómenos susceptibles de presentar semejanzas con el entorno del niño. Esta característica se presenta, en forma dominante, mediante temas elegidos del estudio de una escuela y su ambiente, así como de una familia y sus miembros. A partir de la presentación de un medio hipotéticamente cercano, se da la progresión al estudio de otros mediatos, rurales y urbanos, sus comparaciones, aportando algunos complementos entre texto e imagen.
- Frecuentemente las lecturas se refieren a " *hechos, cosas, vegetales, animales y aparatos contruídos por el hombre y que representan el progreso*". Los temas desarrollados procuran trascender el tema particular y, coincidiendo con el género evocado, formar integralmente.

En cambio, no se encuentra presente el siguiente rasgo:

- encaminar a aprendizajes multifacéticos, relacionados con experiencias significativas y encaminados a la autonomía. Por el contrario, las actividades redactadas en los libros pertenecientes a esta categoría tienen similitudes profundas con las de las otras dos: tienen como base la lectura y las prácticas del lenguaje.

En cuanto a la evocación de los centros de interés, aparecen rasgos ya citados, como el de elegir como puntos de partida de la progresión el medio social y natural y la consideración de las instituciones más incluyentes de la vida de los niños, así como una iniciación a los temas del trabajo y de la organización de la sociedad. Las valoraciones que Escolano considera suelen ir unidas a esos estudios están presentes en todos los textos, con características que analizaré en particular. En cuanto a los rasgos de las propuestas didácticas, que en el género que evoco comprendían producciones concretas y abstractas, no están presentes en el corpus. Este tiene, como destacara en este mismo punto, características de profunda similitud en la elaboración de actividades con el resto de las categorías, aunque la etapa de escolaridad que comprende es más elemental.

II. Análisis de los géneros

2.1. Los caracteres generales

La organización jerárquica y acabada del saber aparece como la meta que se espera alcanzar del esfuerzo de la enseñanza. Esto tal vez explique el hallazgo de numerosas correspondencias entre los aspectos curriculares y lingüísticos de esta época.

Esa organización, a su vez, responde acabadamente a la normativa curricular de 1960. En la presentación general los integrantes de la comisión redactora anuncian que se ponen en vigencia los *"proyectos de programa sintético, conjuntamente con el analítico correspondiente redactado por motivos de trabajo"* para los grados primero inferior, primero superior, segundo y tercero y *"en forma sistemática"* para los tres restantes.

Los redactores también se ocupan de identificar la elección de la forma de organización por Motivos de Trabajo. Lo hacen en estos términos: *"El programa analítico presenta el desarrollo por motivos de trabajo de primero a tercer grado; pero deja, al mismo tiempo, librada a la iniciativa del maestro la organización del motivo correspondiente; por esta causa sólo se hace una enunciación informativa de los asuntos y no una ordenación fija. La mayoría de los motivos tiene como núcleo la Geografía y alrededor de ésta se han asociado los temas de Naturaleza, Historia, Moral y Civismo, Economía Doméstica, Ahorro y Previsión, Defensa Civil; por considerar esta Comisión que el niño se interesa, en especial, por el mundo que lo rodea; es decir, la casa y la escuela, dos hechos geográficos innegables; además la Geografía se vincula naturalmente con la Naturaleza y la Historia; con la primera por tener puntos comunes de contacto y con la segunda por estar íntimamente ligada a la vida del hombre en sociedad. Sin embargo, el maestro podrá desarrollar cada motivo de trabajo realizando las coordinaciones y relaciones que crea más eficaces que se haya propuesto..."* C. N. Ed, 1960, 5-6.

Lo escueto de la enunciación deja espacio para interpretar que en esa opción organizativa había, tácitamente, un sustento de fundamentación compartido con la comunidad docente: el conocimiento del mundo del niño. Sin embargo, la división de la escolaridad primaria desde el punto de vista curricular, en dos etapas- una esbozada en los círculos concéntricos de los motivos de trabajo y otra delineada según los criterios de la organización sistemática contribuyen al trazado de una divisoria en el continuo de la educación primaria que contribuirá a su desarticulación interna entre los dos primeros ciclos. Esta persistirá - al menos en la ciudad de Buenos Aires - , según lo prueban dos investigaciones diagnósticas realizadas un cuarto de siglo después. Bertoni A, 1986, I y II.

El acortamiento de los tiempos para transitar derroteros del conocimiento marcados por ciertas lecturas del entorno del niño y la incorporación al mundo de los conocimientos ordenados y jerarquizados es parte de los rasgos de una concepción tradicional del curriculum que prematuramente anticipa en el escolar el hombre formado.

Es necesario adentrarse en las características curriculares de la forma dominante de organización y establecer los nexos con las otras para profundizar el conocimiento de esta generación de manuales. Para ello, retomaré el hilo conductor de las definiciones conceptuales, para precisar primero el perfil de organización al interior de las asignaturas.

Es evidente que la organización de contenidos de los manuales es una aplicación de los criterios sistemáticos. Es dominante la redacción del índice por materias y, al interior de cada una, la subdivisión respetuosa de los criterios establecidos para la delimitación. Esto permite identificar, desde el comienzo del análisis, ciertos cánones disciplinares que operan articulando las dimensiones didácticas y lingüísticas.

En algunas ediciones, esta misma presentación, evidenciada en los índices, es instrumentada como oportunidad educativa ya que los alumnos son invitados a conocer la estructura del libro a partir de ejemplos. En estas oportunidades, el índice por materias es complementado con el alfabético (K, 5º, 1961).¹

Otras editoriales fortalecen la lectura progresiva a través de la delimitación y la organización jerárquica mediante un cuidado especial por los valores ordenadores de los títulos, a través de criterios tipográficos (C, E, P, MG).

El orden conferido a este modo de desarrollar el curriculum es alterado en la variante encontrada bajo la denominación *Desarrollo*. En este caso, los capítulos de los libros tienen denominaciones que corresponden a temas. A título de ejemplo: "El ámbito argentino". Este se despliega bajo subtítulos más convencionales: territorio, relieve, sistemas hidrográficos, el mar argentino, los invertebrados y los vertebrados. Otro ejemplo se circunscribe a lo disciplinar: "La epopeya de España en tierras de América". Los temas se desarrollan en forma similar a los otros manuales.

Lo que comparten los capítulos de este manual innovador es la explícita vinculación entre disciplinas siguiendo el criterio temático. Continuando con el ejemplo, aparecen biografías de exploradores de lugares remotos del territorio nacional; los grupos zoológicos estudiados son elegidos destacando su localización geográfica. Además, este enfoque se profundiza a través de la incorporación de diversos géneros literarios para enriquecer la lectura de los paisajes. Las prácticas del lenguaje, sea que aborden lo literario, sea los aspectos gramaticales, son desarrolladas también según el eje temático.

Los *Motivos de Trabajo*, por su parte, generalizan la práctica de ordenar sus contenidos a partir de títulos y no materias. De acuerdo con el enfoque establecido en la norma curricular, aparecen secuencias como la siguiente: "El lugar en que vivimos"; "La escuela y el hogar"; "El cuidado de la salud"; "Los materiales de nuestras ropas". Otro ejemplo similar es: "El niño en el mundo social, escolar y familiar"; "El pasado histórico del lugar". P, 1965.

Consecuentemente con el criterio temático, las prácticas del lenguaje también se diseñan en armonía con los temas desarrollados.

2.2. Los caracteres específicos

Me ocuparé a continuación de identificar rasgos de la organización disciplinar que, por la similitud que presentan al considerar horizontalmente la muestra, permiten a mi juicio, inferir regularidades del enfoque.

Geografía

Dimensión Didáctica.

Los contenidos se desarrollan, en cuanto a su delimitación, de lo general a lo particular. Lo general es variable en su alcance, según el programa de cada grado, pero es común que comprenda: el territorio nacional, el americano, el mundial. También, en el último grado, se halla una panorámica del universo. Las coordenadas espaciales y los códigos de lectura, así como la orientación, forman parte de estas aproximaciones.

En cuanto a las actividades, esta preocupación se corresponde con la intención explícita de que los alumnos logren dominio de los códigos disciplinares, a través de su lectura técnica. Las visiones panorámicas y las más acotadas se ven complementadas con ejercicios cartográficos que aúnan la memoria de reconocimiento o de evocación con algunas ejecuciones, tales como trazado de mapas o calzado.

Cabe también destacar la iniciativas de instrumentar enseñanzas a través de la imagen. Dentro de la clasificación presentada (Plan de tesis, p. 72 a 75) las estrategias didácticas empleadas se valen prioritariamente de la modelización convencional.

Para intentar una interpretación de las preocupaciones didácticas de los autores, he seleccionado algunos ejemplos de interés.

Se puede apreciar el propósito de que los alumnos conceptualicen fenómenos como el de la caída de los rayos solares en el territorio nacional y sus efectos en diversos aspectos de la vida, como la duración de la luz o los cambios climáticos. Coincidentemente, otros gráficos se valen de una articulación entre imágenes de alta iconicidad y de criterios de modelización convencional como la simplificación geométrica, para presentar perfiles territoriales. En esas presentaciones, el desarrollo conceptual pretende complementar texto e imagen para aproximar a los alumnos a ciertas explicaciones complejas. Son ejemplos de esto: los gráficos de lluvias y vientos en las diferentes

¹ Las letras mayúsculas corresponden a las iniciales de las editoriales. Así, K es Kapelusz; L es Lasserre; P es Peuser; C es Códex; E es Estrada; MG es Manual Graf.

regiones territoriales presentadas como un perfil y con aproximaciones imprecisas, valiéndose de lo icónico, a la noción de escala. Algunas síntesis gráficas, por la complejidad de los fenómenos que pretenden concretizar, son inabordables. Otras iniciativas se circunscriben a lo descriptivo, con un enfoque coincidente: esquemas de una cuenca hidrográfica, purificación y distribución de agua en la ciudad de Buenos Aires.²

También son frecuentes las presentaciones cartográficas clásicas, con los códigos correspondientes.³ En estos casos, es notoria la ausencia de epígrafes orientadores de la lectura. La recurrencia de este rasgo nos da pistas acerca del tipo de mediación entre el contenido curricular y el alumno: tácitamente, parece reconocerse la instancia de mediación del docente para la iniciación en la lectura de los códigos.

Ocasionalmente, la modelización convencional incorpora elementos icónicos para dar información sobre ciertas características de las regiones que comprende el mapa⁴.

Estas aproximaciones al mundo de la gráfica me ayudan también a explicitar otro de los criterios de la organización curricular en Geografía: los contenidos son abordados a partir de los paisajes naturales, para continuar con explicaciones sobre producción y otros aspectos de la economía. En general, todo abordaje de lo económico aparece subordinado a lo natural, con escasa incidencia del agente humano como transformador.

Si nos ubicamos, a propósito de lo anterior, en la dimensión textual, comprobaremos que a una organización jerárquica de los contenidos le corresponde en forma predominante el texto de función informativa y trama descriptiva. En Geografía, advierto la preocupación por establecer los cánones de la progresión, que se respeta en los temas generales y los específicos.

Una vez establecido el patrón de exposición, los contenidos son desplegados ordenadamente en secuencias lineales. Hay definiciones, ya sea coordinadas, ya sea en espacios delimitados ad hoc.

Como parte de la dominancia de lo descriptivo, son frecuentes las enumeraciones. Esto opera en correspondencia con el enfoque de los Planes y Programas, que indican como aspecto central de la disciplina la "*discriminación de los hechos que integran el ambiente geográfico local*" y proponen despertar el interés mediante contenidos adecuados de "*observación, experiencia y saber*". Destaca entre los propósitos promover la comprensión de la recíproca influencia entre el hombre y el medio. Y desde una perspectiva general de la educación, los autores de la norma curricular se proponen suscitar la admiración por la belleza del suelo patrio y colaborar en su engrandecimiento. C N Ed, 1960, 11. Los hechos geográficos dominan el escenario disciplinar.

Entre las actividades que dan respuesta a las preocupaciones por lo natural, algunos libros proponen la observación de imágenes. En otros casos, las lecturas de textos de diversas tramas sugieren el propósito de enriquecer las perspectivas interpretativas.

También hay cuestionarios en una considerable cantidad de manuales. Consecuentes con el carácter descriptivo del enfoque, las preguntas a responder muestran caracteres reproductivos. En algunas obras, se caracterizan también por su profusión.

Son numerosos los casos en que los autores editoriales intentan explicaciones de los fenómenos. Al hacerlo, seleccionan variables e intentan volver inteligibles las causalidades de ciertos fenómenos. Frecuentemente, la explicación es somera, porque en la mayor parte de las unidades elegidas el texto presenta escasa expansión.

Pero los intentos de enseñanza acuden a otros recursos que me remiten nuevamente a la dimensión didáctica: las imágenes y sus modelizaciones al servicio de la función explicativa.

En estos casos prevalece la modelización representativa. Los tipos de imagen y su calidad son altamente heterogéneos, en consonancia con el cuidado de las ediciones. En general, la imagen creada por el equipo editorial es más frecuente que la imagen registrada. De las de esta clase, alternan el blanco y negro y el color.⁵ Otras notas distintivas de la preocupación por la presentación editorial son las distintas calidades halladas en el diseño gráfico y en la complementación texto verbal e imagen.

En la utilización de la modelización representativa para aportar a la descripción paisajística, aparece otra categoría: el paisaje "condensador" de los elementos característicos del hábitat. En estas representaciones, aparecen concentradas las especies típicas de una región.⁶ Como consignara más arriba, el desarrollo de los contenidos se caracteriza por la jerarquización de lo natural sobre lo humano, que en sus aspectos económicos, demográficos y políticos aparecen subordinados. No obstante, hay una preocupación por presentar articuladamente ciertas facetas

² Imagen 5: Rayos solares en el territorio argentino. K, 4º, 1962.

³ Imagen 6: República Argentina: Zonas de lluvia. 2ª: K, 5º, 1962. 2b: E, 5º-6º, 1965.

Imagen 7: Esquema de una cuenca hidrográfica. 3ª: E, 5º-6º, 1965. 3b: E 5º 1958.

⁴ Imagen 8: América de Sur y Argentina. MG, 5º, 1963.

⁵ Imagen 9: Regiones de la cordillera. A: En el sur; b: en el noroeste. E, 5º, 1958.

⁶ Imágenes 10 y 11: Animales de la región tropical E, 5º, 1958; Aspectos del bosque chaqueño K, 4º, 1962.

del mundo del trabajo que complementan texto e imagen. A veces se trata de aportar un retrato de la actividad en un escenario. Tanto las faenas del campo como la producción industrial son presentadas mediante exposición e imagen.

Otra iniciativa de interés es la de concretar mediante la imagen creada y representativa ciertos procesos productivos. Aparecen como secuencia, en las cuales los elementos elegidos dan cuenta de etapas de fabricación y distribución. La precisión de su poder explicativo es discutible, en virtud de lo somero y escaso del recurso gráfico y de la insuficiencia de la complementación con lo verbal. No obstante, cabe considerar la iniciativa entre las que valorizan el aporte de la imagen a la enseñanza⁷.

En síntesis, la presentación de contenidos en Geografía se caracteriza por las visiones generales, en cierta forma superpuestas, que preceden a los estudios de unidades menores, que pueden ser más fáciles de interpretar. La imagen se perfila en funciones didácticas.

Si atendemos a las características de los manuales de Desarrollo, las diferenciaciones que hice en la parte general son suficientes para comprender que estos libros son más proclives a delimitar unidades menores. En su tratamiento, hay más propiedad para lograr el entendimiento de las relaciones entre lo natural y la obra del hombre. Este aspecto se profundiza si consideramos la dimensión textual.

El despliegue de estrategias lingüísticas para enriquecer los aprendizajes del paisaje natural es variado y recurrente y comprende tanto los libros de organización disciplinar como las formas asociadas precedentes. Tal vez la distinción más notable en este punto sea la profusión de estrategias que presentan los manuales de Desarrollo.

Los géneros literarios se coordinan con las descripciones informativas. Los efectos buscados, a mi entender, son los que indica el programa en lo relativo al reconocimiento de la magnificencia de la patria. La elección de elementos de la naturaleza y su elevación a la categoría de símbolos es una nota reiterada.

❖ Uno de los símbolos es el árbol.

Son numerosas las fuentes literarias elegidas para plasmar imágenes del árbol. En ellas, predominan las metáforas. Mediante formas textuales variadas - poesías, relatos, diálogos - el árbol, frecuentemente animado, simboliza:

- La protección, en tanto nos da sombra.
- La amistad desinteresada, el calor y el sacrificio de la vida, representados por la tala, el fuego, el mueble.
- La generosidad: brinda calor, sombra, frutos, techo, muebles. Todo ello, desde la cuna al ataúd.

La metáfora se extiende más allá de los beneficios que otorga al hombre para abarcar, también, su morfología y funciones. Así

- Brinda ejemplos al hombre porque, aunque sujeto al suelo, se eleva al cielo.
- Purifica el aire y, al hacerlo, nos alecciona pues los hombres debemos quitar lo que es tóxico para el espíritu.⁸
- Sus flores y frutos se asemejan a las obras del hombre y sus brazos cariñosos, con su follaje acariciador, fortalecen al hombre como el cariño y las palabras. Es por eso que ciertos libros convocan a plantar el árbol⁹

El árbol contiene potencialidades educativas que se diversifican en la elección de ciertas especies. Una breve incursión por estas preferencias pedagógicas permitirá precisar el alcance y propósito de las metáforas.

El algarrobo: suscita evocaciones ceremoniales de los nativos, asociados a emociones y visiones. Además, suministra el dulce pan, el patay.¹⁰

Es ejemplo de moderación y austeridad, pues está preparado a consumir menos agua y aunque sus hojas son pequeñas, nos ofrece su sombra.

El ombú. Su ubicación geográfica es motivo de atribución de generosidad, ya que al verlo desde las lejanías, el hombre que recorre las pampas se orienta y al alcanzarlo, disfruta de su sombra.

El seibo. Menos proclive a la metáfora de los escritores, es evocado como el árbol nacional, al que se le reconoce belleza.

Otros árboles son incluidos con menos representatividad, asociados a los mismos símbolos: el chañar, el tala.

⁷ Imágenes 8, procesos: 8^o: El molino de piedra. E, 5^o, 1958 8b: Proceso industrial del azúcar. K, 5^o, 1962; 8c: Historia de un grano de trigo. 8d: La tejeduría. K, 4^o, 1962.

⁸ Anexo el árbol, E 5^o y 6^o.

⁹ Anexo El árbol, E 5^o.

¹⁰ E 5^o y 6^o, C 4^o.

Finalmente, son numerosos los casos en que las editoriales incluyen los "árboles históricos". En estos casos, los árboles son parte de los escenarios y/o testigos de momentos fundantes o críticos de la Historia. Al hacerlo, los árboles amplían el alcance de los valores asociados: son refugios de meditación, emblemas de paz, símbolos de la patria.

Es notable que la elección de un símbolo como el árbol para la transmisión de valores intrínsecos a la concepción de enseñanza que estudio coexistan con posturas elusivas en relación con una de las formas de depredación ambiental que ya había hecho estragos en el territorio: los obrajes. Las referencias son escasas, aún en los casos en que el tema de la tala está incorporado, como lo ilustra el estudio de los problemas de la industrialización. Por tal motivo, identifico una excepción a esa tendencia ¹¹. También se encuentran referencias a la necesidad de preservar el ambiente en relación con este tema en la inclusión de los parques nacionales y los jardines botánicos, así como la enseñanza de sus funciones (P 7º, 1967).

❖ Otro tema que exhibe un despliegue de símbolos asociados es el **campo**.

Siguiendo una tradición que en parte se incorporó a las propagandas para la atracción de inmigrantes, que fue enriquecida por testimonios de viajeros de la época del Centenario y por poetas prestigiosos, el campo se erige en símbolo de la tierra pródiga.

La fecundidad, la generosidad, los tesoros que encierra desde las simientes indígenas, la inmensidad, la variedad, el arraigo y los valores del trabajo aparecen como notas comunes en numerosos testimonios.

A título ilustrativo:

*"Cielo de duro azul, nubes de espuma,
Y abajo el campo silencioso y verde;
todo en el claro ámbito se pierde,
todo en la quieta soledad se esfuma"...*

Fermin Estrella Gutiérrez. E 5º, 1965.

Otro manual se esfuerza en ofrecer una panorámica poética de la Argentina, con resultados desiguales

El Iguazú: *"Las aguas llegan corriendo con fuerza hasta el borde rocoso e inmenso donde se precipitan como enormes surtidores"*.

"San Juan, como Mendoza, presenta un paisaje múltiple y contradictorio, alterna la desolación de las cumbres con la profundidad de los abismos y la soledad de los valles."

Y también acuden a los hombres de letras para idealizar América: *"Inmensas soledades, ríos caudalosos, bosques interminables, dilatadas pampas, valles donde rebosa la abundancia, montañas hinchadas de tesoros... Las más importantes regiones del continente, todavía están sin habitarse; sus más feraces tierras, sin cultivarse; sus mayores riquezas, aun están por explotarse"*. Marcos Sastre. MG, 4º, 1959, 30.¹²

Estos modos de expresión, en su conjunto, tienden a sensibilizar, conjugando el conocimiento científico, la estética y la ética. También proponen ciertas interpretaciones del mundo del hombre. Por eso, creo que no es ocioso suponer que numerosas escenas de trabajo del hombre de campo, en las que los buenos resultados aparecen ligados a la fecundidad de la tierra y al empeño y laboriosidad, a la que vez que omiten las condiciones laborales de los trabajadores, no son ajenas ni casuales sino asociadas a las imágenes vehiculizadas por las metáforas.

Es importante, también, incluir entre los modos de expresión elegidos, una estrategia encaminada a brindar mayor inteligibilidad a las descripciones. Se trata de la sucesión y coordinación de descripciones en texto informativo con otras de carácter literario, cuya autoría pertenece a narradores o poetas de renombre o es aportada por los equipos de los manuales. En estos casos, se puede inferir la búsqueda de efectos estéticos. También se advierten esfuerzos por vincular las abstracciones de los términos técnicos con imágenes ligadas a la vida del niño.

Un ejemplo: El huemul. *"Se mira en el lago. De pronto yergue la cabeza majestuosa y aspira el aire helado que le trae la nostalgia de tierras vírgenes desde más allá de la montaña que hace paredón al paisaje"...* Son huemules, los ciervos criollos que poblaron los valles del sur andino, las selvas impenetrables de coligües y los prados verdes de las abras patagónicas" (E 5º, 1958, 25).

¹¹ Anexo El árbol: MG

¹² Ver Anexo La tierra pródiga: "Mi patria, la del trigar"; "Poema de las mieses". E, MG.

En otros casos, los autores incorporan relatos de viajes con descripciones que traducen a un lenguaje más coloquial lo que se ha descrito con vocabulario más técnico. Ej.: *"cuando viajamos por la llanura pampeana nuestra vista se extiende hasta el horizonte lejano sin encontrar elevaciones; sólo al sur de la provincia de Buenos Aires hay unas sierras bajas ..."* K, 3º, 1962, 62.

Un rasgo muy extendido en cuanto a la dimensión textual en Geografía es la escasa representación del texto histórico para la interpretación de los fenómenos geográficos. Ese rasgo acentúa el carácter cerrado de la información, y el escaso dinamismo de las explicaciones. Una excepción la aporta la historia de la minería (MG). En cuanto a las que podrían aproximarnos a la historia del trabajo, aparecen teñidas de ese voluntarismo que como comentaba más arriba, escamotea el conocimiento de las condiciones del trabajo. A título de ejemplo: Los colonos extranjeros tuvieron una importancia decisiva para el campo. Emprendieron una lucha recia contra los elementos. Debemos a su iniciativa los alambrados, el poblamiento; refinaron ganados y laboraron (sic) tierras vírgenes. (E 5º, 1965, 102).

En cuanto a los Motivos de Trabajo, cuya organización curricular anticipara, se proponen la convergencia entre el mundo de la naturaleza y el del hombre y, en ciertos temas, la historia presenta este enfoque y se complementa con el de las efemérides.

Aunque este tratamiento del curriculum es igual al de los restantes en cuanto a la adhesión a la norma curricular, cabe destacar que el abordaje es altamente formal y desprovisto de indicios de conocimiento del contexto. El carácter masivo de la propuesta se hace evidente. Estos rasgos se acentúan en la consideración textual. Hay algunas excepciones, como la inclusión de los barrios de la ciudad de Buenos Aires.

Es preciso destacar que esta ambigüedad del manual del género que comento tiene un equivalente en la redacción de los Planes y Programas, que tienen referencias elusivas a la voluntad de los gobiernos provinciales en la determinación de la norma, aunque, como anticipara acudiendo a los historiadores, estos planes fueron acordados con las provincias.

Las imágenes creadas, de modelización representativa, son las que predominan. En general, los ilustradores buscan algunos efectos lúdicos, aun en los casos en que la edición cuente con recursos rudimentarios. A veces, por la obiedad de lo desarrollado, las imágenes desempeñan un papel meramente ilustrativo, de adorno. En otros casos, complementándose con el propósito ejemplarizador que frecuentemente caracteriza el texto, la imagen presenta al niño ideal desempeñándose como se espera¹³

Historia

Dimensión didáctica

La selección y organización de los contenidos está en consonancia con lo establecido en los Planes y Programas. Una breve incursión por esa fuente puede contribuir a esta ubicación. Los propósitos centrales son la valoración del pasado, de sus influencias en el presente, la afirmación de los valores de la nacionalidad, la democracia, la libertad, la independencia y la soberanía. La enseñanza de la Historia debe alentar la *"evocación entusiasta de los hechos históricos y la exaltación de las virtudes de los próceres"* ... a los que se les debe veneración y gratitud. C N Ed, 1960, 10

Los manuales organizados sistemáticamente adoptan el criterio de secuencia cronológica de los contenidos, en los que se jerarquizan los hechos y los personajes. Esto va perfilando un enfoque en el que la divisoria entre los hechos considerados relevantes y otros datos que contribuyen a la interpretación de los procesos aparece obstaculizando las visiones comprensivas.

La segmentación y la compartimentación tienen algunas excepciones, que pueden ser comprendidas acudiendo a la dimensión lingüística.

En cuanto a los temas abordados, son frecuentes las reiteraciones, cuando los cursos deben comprenderse entre los límites temporales demarcados por las expediciones de Colón, la vida de las poblaciones aborígenes, en un extremo, y la Organización Nacional, en el otro. Se aborden o no otros temas, en consonancia con los Planes y Programas, los estudios posteriores a este período acentúan su desmembramiento y linealidad.

La disciplina en estudio presenta numerosos casos en que no se incluyen actividades. Cuando las hay, éstas se circunscriben a responder cuestionarios o a leer fragmentos. Las primeras ostentan los mismos rasgos que

¹³ Imágenes 11 a, b y c. La escuela y el hogar. E, 2º y 3º, 1965.

caracterizan el enfoque. Las segundas ofrecen variantes más complejas, que se vinculan con los propósitos pedagógicos y con la gama de temas, funciones y tramas que los identifican.

El desarrollo de los currícula de Historia ofrecen muy escaso interés al estudio de los propósitos didácticos de la imagen. En virtud de los rasgos del enfoque, es frecuente encontrar imágenes que, al evocar gestas patrióticas, permiten inferir intenciones de simbolizar. Predominan las escenas estereotipadas que pretenden infundir valoraciones del heroísmo, así como los retratos, presentados con un halo de solemnidad. En este aspecto, es importante destacar que los libros responden a una tendencia según la cual, a partir del tratamiento sistemático de los contenidos, las imágenes de Historia seleccionan actores representativos de lo público, a diferencia de los libros dirigidos a los alumnos de años previos. La elección de escenas y personajes se encamina a destacar lo que tienen de ejemplar. (Vilches, 1991, II). Es casi generalizada la tendencia a la presentación de imágenes a cargo del ilustrador, con notorias pérdidas de los valores estéticos o documentales que pueden ofrecer. Excepcionalmente, aparecen cuadros con ciertas referencias a sus autores, como L. Matisse, que no contribuyen a cambiar las características generales de mediocridad de la documentación visual. Otro rasgo de frecuente relegamiento de la imagen es la escasez de imágenes registradas y su sustitución por el trabajo de los ilustradores.

Otro aspecto a notar, por lo recurrente y por su coincidencia con lo destacado acerca de las investigaciones que responden a la tradición ideológica, es el estereotipo en la caracterización de los aborígenes.¹⁴

En virtud de haber adoptado el criterio de seleccionar preferentemente imágenes que ofrecen variantes de interés en los propósitos y estrategias de enseñanza, incluyo una serie que muestra escenas que destacan rasgos de las civilizaciones, que corresponden al manual más innovador del período.¹⁵ La imagen representativa ofrece testimonios de la complejidad de esas civilizaciones, a través de su equipamiento militar, sus ciudades y viviendas. También muestra aborígenes de nuestro territorio desarrollando actividades ligadas a la subsistencia, según las características de cada pueblo. El cuidado de la edición comprende también la imagen del aborigen y el perfil del contexto que es su habitat. Nuevamente, destaco que esta presentación tiene rasgos poco frecuentes en los manuales de la época.

La imagen convencional es escasa y dentro de la variedad conocida. Generalmente aparece en forma de mapas para complementar la enseñanza de temas de poblamiento o de trayectos de las campañas de la Independencia. No hay preocupación didáctica por la representación convencional del tiempo. Una rudimentaria secuencia temporal puesta en un gráfico es la única iniciativa en este tema.¹⁶ Es decir, los avances en la representación del espacio no se ven correspondidos por las del tiempo en la imagen convencional.

Dimensión textual

Asociado a los rasgos de la organización curricular, encontramos algunas notas salientes de los tipos textuales predominantes. Uno de ellos es el de presentar relatos en los que las secuencias temporales no anclan suficientemente en contextos espacio- temporales, con escenarios, instituciones y actores que propicien una mejor inteligibilidad de los hechos. Hay temas reiterados hasta el estereotipo en la insistencia por la sucesión: la Semana de Mayo, la campaña libertadora de San Martín, entre otros. En estos casos, el estereotipo es resultante de la asociación entre los datos apoyados en contextos insuficientes y la elección de perfiles biográficos altamente axiologizados y privados de matices.

No está de más destacar, a mi entender, que la opción por la biografía detallada de San Martín - en lo que se refiere a la secuencia temporal - responde estrictamente a la normativa curricular.

Otra forma de abordar la Historia es la que caracteriza a ciertos momentos privilegiados en los Planes y Programas: se trata de la estrategia descriptiva en el tratamiento de la vida aborigen y en el de la sociedad virreynal. En el primer caso, la elección del tipo textual aporta connotaciones de a- historicidad de la vida de los primeros pobladores. Es decir, el carácter descriptivo va unido a formas de presentación que acentúan la falta de temporalidad de sus modos de vida: tiempos verbales elegidos, síntesis gráfico - verbales como tablas de doble entrada, entre otros rasgos frecuentes (Carbone, 2001).

A lo expuesto se agregan numerosas expresiones encaminadas a calificar a los aborígenes. En tal sentido, puedo destacar:

"Algunos indios salvajes dieron mucho trabajo a los conquistadores españoles. Como no eran civilizados, al desaparecer no dejaron ninguna huella de habilidad o industria". E, 2º y 3º, 1962, 23.

¹⁴Imagen 12: K, 4º, 1962 Guaraníes.

¹⁵Imágenes 13 a y b: E, 5º, 1958 Aborígenes americanos y del territorio nacional

¹⁶Imagen 14: MG, 6º, 1967. Edad contemporánea

Hay notables coincidencias en utilizar gradaciones de salvajismo y civilización para caracterizar a los primeros pobladores de América. En lo que corresponde a nuestro territorio, solamente los diaguitas quedan en una zona ambigua, por haber sido beneficiados por la civilización inca.

Otros autores apelan a las adjetivaciones, por medio de la poesía o en sus mismos relatos, para dar lugar a similares inferencias: los músculos, el carácter bravo, son rasgos excluyentes de las descripciones de sus caracteres (C, 4º, 1966, 177; K, 3º, 1962, 62).

En cuanto a los conquistadores:

"La nación hispana afrontó con toda decisión la tarea de posesionarse de las nuevas tierras, de dominar y evangelizar a los indígenas y de instalar pueblos en los cuales arraigaran sus hijos e impusieran su idioma, su cultura y su religión. La ocupación, o sea la conquista, y el establecimiento de pueblos, ciudades, fuentes de trabajo y gobierno, o sea la colonización, exigió de España y de los hombres a quienes confiaron esa misión inmensos sacrificios y heroísmos". C, 4º, 1966, 168.

"Los españoles, a quienes les corresponde la gloria de las principales expediciones de exploración, realizaron prodigios de valor para tomar posesión de las tierras que les pertenecían." E, 5º, 1958, 66.

"En pequeños grupos avanzaban hasta las tierras nuevas y dominaban a los indios, muy superiores en número. Nada los arredraba. Un puñado de valientes, al mando de Hernán Cortés, logró dominar y gobernar al poderoso imperio de los Incas, en el Perú, no menos poderoso que el Azteca." E 5º, 1958, 67-68.

Las explicaciones sobre el poblamiento de nuestro territorio no están exentas de valoraciones como las consignadas. Para ejemplificar, Solís es elogiado por su "arrojo y heroísmo" ante el salvajismo indígena (K, 4º, 1962, 132).

En síntesis, el predominio de la trama descriptiva deja confinados en el tiempo a los aborígenes. El salvajismo, explicado como primitivismo y ferocidad justifica la gesta de la conquista, aunque en el relato de ésta no aparezcan referencias a las armas de fuego.

Es importante una acotación acerca de la coherencia interna, en el corpus que analizo. Como se podrá apreciar, en términos de relaciones interculturales nos encontramos ante las manifestaciones más transparentes del ejercicio de la hegemonía, expresado en la demonización del distinto y, en ocasiones, la justificación de su desaparición. Algunos ejemplos ilustrativos son:

Respecto de Roca, "realizó la conquista del desierto con la cual quedaron definitivamente concluidas las depredaciones de los indios y el país pudo incorporar a su territorio 500.000 km de campos laborables"...MG, 4º, 1959, 285

...."exploró e incorporó a la civilización un extenso territorio al sur de Neuquén". En el desalojo de los aborígenes, Roca demostró valor y denuedo. K, 4º, 1962, 62, 223/224.

En este plano de análisis, textos e imágenes se complementan, aún dentro de las manifestaciones más rudimentarias de los recursos de la gráfica para acompañar las enseñanzas verbales.

Sin embargo, hay una excepción. El manual más destacado por las innovaciones didácticas que aporta y por las transformaciones en la presentación, pone en evidencia una contradicción interna: las imágenes que presentan rupturas en el estereotipo indígena y las referencias a la vida de los pobladores aparecen escindidas de las explicaciones de la conquista, que no presentan diferencias con los libros restantes.

Estas reflexiones me llevan a considerar otros tratamientos, a lo largo de las ciencias sociales, de los que se puede inferir una valoración del distinto. Es decir, un enfoque - implícito o explícito - de las relaciones interculturales. En una panorámica histórica y geográfica somera, es posible contabilizar cuatro referencias a la composición de la población argentina en las que explícitamente se afirma que es mayoritariamente blanca y se soslaya o se descalifican otros aportes étnicos (L, 4º, 1960, 82; K, 1961, 5º, 77; C, 1967, 5º, 395; MG, 5º, 1963).

Para documentar con un ejemplo:

"En su inmensa mayoría, la población argentina está constituida por habitantes de raza blanca. Forman este conjunto los descendientes de españoles que poblaron el país en la época de la conquista o de los inmigrantes europeos que llegaron después, a los que debe agregarse una considerable cantidad de extranjeros de esa raza

que están radicados en nuestro territorio. Los mestizos, como se llama a los descendientes de indios y blancos, son bastante numerosos en algunas provincias del interior pero representan una pequeña parte del total de la población argentina; más reducido aún es el número de indios y negros". L, 1960, 82.

Volviendo al análisis textual y en referencia al predominio de la trama descriptiva, he anticipado que es frecuente hallarla en las exposiciones de la sociedad virreynal, extensivas al período de la Independencia.

En estas presentaciones, la vida y costumbres de los miembros de la sociedad y el paisaje urbano y rural pueden producir efectos de sentido distintos, aunque se mantengan dentro de la función informativa. Parecen remansos de un relato que, a diferencia del literario, está desprovisto de significación. Las referencias a los tipos representativos de los estratos sociales, a la vida, las costumbres, las formas de la sociabilidad y los valores de las familias, las viviendas y los edificios públicos, en una palabra, los rasgos recurrentes de la dinámica de la vida virreynal, parecen constituir aportes a la inteligibilidad y al goce del conocimiento histórico.

No obstante, el formalismo del enfoque y su adscripción a las perspectivas hegemónicas de la época marcan los límites. A título de ejemplos, la interpretación de las desigualdades e injusticias sociales son escamoteadas mediante la apelación al recurso del buen trato recibido por los esclavos del Río de la Plata. Asimismo, los atractivos de la vida familiar encubren los rasgos prevalecientes de la familia patriarcal:

"Los negritos servidores ofrecían mate, tortas y pastelitos hechos en casa."

"Los hijos respetaban mucho a sus padres". P, 4º, 1962, 69.

Por otra parte, si ligamos los dos momentos más representados en el curriculum de Historia, que son los que elijo como referencia y repensamos las características textuales en función de probables resultados en el intento de interpretar la diacronía, infiero que ha de resultar engorroso oponer valoraciones tan opuestas a los actores españoles, cuando se trata de la conquista y cuando se explica la independencia sin mediar articulaciones de ninguna índole para suscitar respuestas tan diferentes. Manteniéndome en la perspectiva lingüística, se trata de una manifestación saliente del predominio de la función apelativa en los textos informativos, de la que se puede inferir propósitos de incidencia en la formación de la conciencia ciudadana.

Como las formas expresivas dominantes incluyen en mi análisis aquellas estrategias destacadas por brindar inteligibilidad al relato, elijo una excepción que tiene notas destacadas de preocupación pedagógica y que distingue un estilo dentro de la homogeneidad del tratamiento histórico de los manuales. Se trata de la explicación didáctica del monopolio, en la que una pedagoga argentina aporta las referencias que pueden aproximar a los niños a lo concreto y, tal vez, se haya propuesto matizar los rasgos del perfil social prevaleciente:

"Hoy papá llegó de muy mal humor.

Cuando estábamos comiendo el locro, le dijo a mamá:

- *Esta mañana volvió otra vez el inglés ese, que insiste en comprarme los cueros.*
- *¿Te ofreció buen precio por ellos? - preguntó mamá.*
- *- Oh! Me ofreció cinco veces más que lo que me paga España.*

Yo no pude contenerme y exclamé:

- *Papá! Este es un negocio redondo! Qué suerte! Ahora sí que podrás comprarme un recado para mi petiso!*
- *Ay, hijo! ¿Te olvidas que está prohibido vender a ningún país que no sea España?*
- *Infame monopolio!*
- *Cuándo terminará esto!- suspiró mamá.*
- *No se aflijan: cuando yo sea grande le venderé a quien quiera."*

Marta A. Salotti En K, 4º, 1962, 134.

Dentro del repertorio textual de la disciplina que analizo, están las biografías. Estas presentan variantes estrechamente asociadas a las indicaciones del programa. Así, se puede observar que en el caso de Manuel Belgrano aparecen focalizadas en algunos momentos de su campaña, en tanto que la vida de José de San Martín es más detallada, particularmente en la etapa de su contribución a la Independencia a través de la campaña de los Andes.

Otros personajes, más conflictivos para encuadrarlos en las explicaciones dominantes, son Saavedra y Moreno. En esos casos, las referencias son someras, polarizadas en los rasgos de la moderación y el apasionamiento, respectivamente, y abandonadas rápidamente bajo el halo de una pretendida distancia valorativa.

Un caso especial lo ofrece Sarmiento. A lo largo de los libros de la muestra, las biografías ofrecen variaciones, acentuando ya el polo narrativo, ya el ensayístico. Sin embargo, es recurrente encontrar una finalización del relato que "remata" en rasgos de axiologización desmesurada.

"Su vida gloriosa y sacrificada se extinguió en Asunción..."

"Después de trabajar toda su vida por el bienestar de sus compatriotas, nada pidió para él..."

"Luchador y adalid de la civilización..." MG, 4º, 1959, 283.

"Obrero infatigable de la civilización, su gigantesca figura se levanta como símbolo del Maestro de Argentina y América". K, 4º, 1962.

En una perspectiva de conjunto, si consideramos tanto el número de ejemplos de biografías o de referencias a los próceres, como las formas elegidas para plasmar sus rasgos, encontramos los textos informativos alternando con poesías, retratos, retratos comparados, relatos biográficos que intercalan anécdotas elegidas por su valor ejemplarizador. Se puede afirmar, en síntesis, que hay un énfasis en sentar precedentes de los valores de nacionalidad y de humanidad encarnados en esos hombres excepcionales, y que la estrategia elegida para trazar los rasgos es la axiologización.

Como complemento de esta nota, es importante consignar que las biografías aparecen también en otros capítulos de distintas asignaturas y en los motivos de trabajo. Los personajes elegidos son benefactores de la humanidad que han aportado con su sacrificio descubrimientos e invenciones decisivos para la salud o para el progreso del conocimiento y de la humanidad. La estrategia elegida tiene similitudes con las anteriores.

Finalmente, hay libros que amplían el espectro de figuras ejemplares, que hasta llegan a incluir mujeres, con los mismo propósitos.¹⁷

Para terminar con la caracterización de los textos principales, es posible inferir de lo expuesto el escaso lugar ocupado por las explicaciones en el relato histórico. Estas aparecen, en general, en relación con la causalidad de ciertos hechos relevantes, como los antecedentes de la Revolución de Mayo o el Renacimiento. En estos casos, los autores suelen acudir a referencias temporales de duración media y a clasificar las causas. La escasa expansión de los textos y, en consecuencia, de los datos que aportan, me sugiere dudas acerca de la productividad de esos intentos.

Otro rasgo prevaleciente es la carencia de fuentes históricas. La preocupación por la introducción de fuentes deriva del interés por vincular asignaturas. Eso desplaza el papel que en la iniciación a la metodología de la disciplina aquellas desempeñan. Ocasionalmente, un manual varía en la tendencia señalada intercalando citas de autoridad en las explicaciones que aborda. (C,5º, 1964).

Moral y Civismo

Dimensión didáctica

Las características curriculares de la presentación de este campo de conocimientos tiene íntima vinculación con la forma de organización curricular que corresponde a cada manual. Más explícitamente, los temas que se abordan en los manuales enciclopedia organizados por asignaturas presentan contenidos que están comprendidos en el campo de la Moral y del Derecho. Su desarrollo está caracterizado por un alto grado de formalismo, normatividad y descontextualización. Es casi generalizada la desvinculación de los temas respecto de las Ciencias Sociales

Si nos remitimos a las variante que ofrecen los manuales de Desarrollo, hallamos manifestaciones de vinculación con los temas abordados con títulos distintos y que adoptaron ejes sociales. En estos casos, los temas elegidos se circunscriben preferentemente a la reflexión y valorización de virtudes que se pueden ejemplificar en los actos de la vida cotidiana. Entre las jerarquizadas, hallamos:

Ahorro, previsión, aseo, cooperación, solidaridad, humildad, disciplina, tenacidad, obediencia a los mayores, laboriosidad, altruismo, amor a Dios.

Un criterio semejante es el adoptado en los manuales por Motivos de Trabajo. Sin embargo, aquí hay variantes importantes en lo que respecta a las anteriores. Básicamente, están privilegiadas las sentencias morales que atraviesan los temas del medio familiar, escolar, de los entornos inmediatos y mediatos.

¹⁷ Anexo Biografías

Si nos preguntamos por las vinculaciones con los Planes y Programas, hallamos:

" El nombre de Moral y Civismo se ha considerado más apropiado para la asignatura que en otras oportunidades se denominó Instrucción Moral y Cívica y últimamente Educación Democrática, por entender que, siendo la educación moral integral, no puede hablarse de educación moral y cívica o educación democrática, o educación física, o educación musical; la Comisión ha querido, sí, impregnar el programa todo de la esencia democrática que debe caracterizar a nuestra enseñanza; porque no será la acción aislada de una asignatura sino la del conjunto de éstas la que formará a nuestros niños para la democracia y por la democracia como estilo de vida...además encontrará el maestro en todos los momentos de la vida escolar oportunidad de dar una lección de democracia y de practicarla. "
C N Ed, 1960, 8.

Las reflexiones precedentes se ubican - como consignara previamente - en los fundamentos de una reforma producida por el primer gobierno constitucional que sucede al golpe de Estado que derrocó al Presidente Perón. Una de las notas destacadas de la cronología de las reformas curriculares de la materia es la vinculación entre los cambios en el poder y los cambios en las denominaciones de aquella. Sin embargo, el alto grado de formalismo y de falta de significatividad aparece ya como rasgo de su propuesta curricular, en notoria discrepancia con las declaraciones del documento oficial.

Las actividades más características son las lecturas de fragmentos, por lo que me referiré a la dimensión textual. Los fragmentos seleccionados pertenecen a diversos campos. Preferentemente se elige la literatura. Dentro de los géneros, aparecen la fábula, los relatos y los diálogos. Los textos elegidos tienen un carácter altamente prescriptivo, moralizante y, a veces, explícitamente autoritario.¹⁸

En los manuales por Motivos de Trabajo, las referencias a las personas significativas aparecen como figuras ejemplares a las que hay que amar, respetar y obedecer. Esas recomendaciones se hacen extensivas a otras figuras más lejanas en el tiempo o en el espacio. A título de ejemplo: *" Lee y pregunta sobre la vida del prócer bajo cuyo amparo estudias, te instruyes y educas. Procura imitarlo y sacar ejemplo de sus virtudes"*. Peuser, 3º, 1965, 7.

El tipo textual prevaleciente, como surge de lo expuesto, tiene función apelativa. Hay iniciativas de carácter excepcional, de encaminar la reflexión moral hacia cuestiones más cercanas vivencialmente al niño.

Pero otro rasgo de los textos que apunta a desvirtuar sus fines es la progresión lineal y simplista de los hitos elegidos para la formación del ciudadano. Así, por ejemplo, se pueden hallar exposiciones que ligan la noción de familia a la de nación, basándose en afirmaciones morales carentes de toda otra sustentación que no sea el punto de vista enunciado en tercera persona, lo que sugiere que es incontestable, a través de la impersonalidad de las formulaciones.

En líneas generales, aquellos temas que exigen mayor exposición, como los referidos a la Constitución Nacional, adoptan la forma canónica del texto enciclopedia, en organización jerárquica. La expansión es escasa y frecuentemente se vincula con textos prescriptivos que tienen que ver con aspectos procedimentales o reglamentarios de las normas en estudio.

La imagen desempeña papeles meramente ilustrativos. Ocasionalmente, aparecen gráficos para esquematizar procesos jurídicos.

Ciencias Naturales Dimensión didáctica

La organización curricular presenta dos versiones. Una es la clásica disciplinar. En ella se encuentra, con frecuencia en forma explícita, la diferenciación de los reinos de la naturaleza. Dentro de cada uno, los autores eligen ejemplares que caracterizan las especies vivientes. La progresión puede ser descendente, en orden deductivo a partir de las denominaciones de las clases, o ascendente, inductiva; en ambos casos, se eligen escasos ejemplares como prototípicos. En general, esta estrategia de progresión se reitera en grados siguientes, variando los ejemplares.

El criterio taxonómico se mantiene en el manual de Desarrollo. No obstante, como ya he señalado, se evidencia la preocupación por contextualizar el estudio y, en consecuencia, se lo sitúa en la región que se aborda en el capítulo.

¹⁸ Anexo Virtudes

El estudio del cuerpo humano comprende aspectos anatómicos y funcionales y en todos los casos va unido a cuestiones de higiene. Se caracteriza por el formalismo y las omisiones de temas que diferencian los sexos.

Los estudios de los manuales por Motivos de Trabajo son mucho menos sistemáticos. Conservan las características de la unión con la higiene.

Ocasionalmente, hay experimentos que se reiteran en las distintas editoriales y que coinciden con los que se han establecido en los Planes y Programas.

Finalmente, es frecuente la superposición de ciertos temas ligados a las riquezas naturales y a los procesos productivos, entre Geografía y Ciencias Naturales. Además de hablarnos de los escasos intercambios entre los autores de los manuales, este rasgo puede estar vinculado a las características del enfoque de Geografía.

La mayor frecuencia de las actividades están comprendidas dentro de los límites del texto. Hay cuestionarios, que en algunas editoriales son detallistas. En otras oportunidades, los alumnos deben observar imágenes, ya sean representativas, ya convencionales. Son prevaletentes las imágenes creadas por los ilustradores.

Las cualidades de las imágenes están estrictamente vinculadas al cuidado diferencial que caracteriza las distintas presentaciones editoriales. Se destacan notorias diferencias en aspectos de tamaño, ubicación en el espacio gráfico, nitidez y concepción de la imagen para enseñar y orientar en la comprensión de los fenómenos, en las relaciones entre el todo y las partes y en los pasos a seguir en un experimento. La imagen está llamada a cumplir, preferentemente, una función explicativa. Con menos frecuencia, instructiva.¹⁹

A semejanza de Geografía, algunas imágenes se proponen dar algún grado de concreción a los procesos en los que intervienen los tres reinos de la naturaleza.

Dimensión textual

Como puede inferirse de la organización taxonómica explícita o implícita, predominan los textos informativos de trama descriptiva. La organización es jerárquica, representativa del mundo ordenado de las taxonomías. La excepción está representada por las páginas dedicadas a las Ciencias Naturales en los manuales por Motivos de Trabajo, en los que los animales y vegetales aparecen como parte del medio que se estudia.

Esta forma de exposición se acompaña de cuidados por presentar modelos de uso del lenguaje correspondientes a los cánones disciplinares. Además, existen casos - no frecuentes pero sí coincidentes -, en que se eligen analogías como modos de concretizar la enseñanza de conceptos biológicos. Así, por ejemplo, aparece la analogía entre el hombre y la máquina:

" Nuestro organismo, en efecto, es una verdadera máquina compuesta de complejos aparatos. Si una pieza, insignificante al parecer, funciona mal, es probable que todo el organismo se resienta". E, 5º, 1958, 122.

Otras analogías encontradas son: la nutrición es al organismo como el carbón al funcionamiento de la locomotora; la cocina es el laboratorio de la salud.

Como es posible apreciar, algunas de esas analogías son retomadas por la imagen y encuentran concreciones productivas.²⁰

Finalmente, es preciso retomar lo explicado más arriba como característica de ciertos temas de los motivos de trabajo: el carácter altamente prescriptivo de todas las referencias sobre higiene, atravesadas también por advertencias moralizantes.

Lenguaje

Dimensión didáctica

A lo largo de la exposición sobre las características didácticas de los manuales de esta generación, he explicitado las numerosas relaciones que a través del patrimonio literario los autores de los manuales han establecido entre disciplinas. Esta característica se ha profundizado en los manuales más innovadores.

¹⁹ Ciencias Naturales. Imagen 15 : MG, 6º, 1958. Fotosíntesis.

Imagen 16 a : Aparatos y sistemas. Imagen 17 a y b: Reinos de la Naturaleza, alimentos, Higiene MG, 6º, 1967;

Imagen 18: K, 5º1962.El ciclo del agua en la naturaleza.

Imagen 19:K 5º, 1958. Arboles y plantas.

²⁰ Imagen 20: K, 4º, 1962. Aparato digestivo.

Seguramente, se trata de rasgos heredados de prolongadas prácticas escolares. También se halla justificado en los Planes y Programas. En ellos se puede leer que el Lenguaje se propone el "*cultivo del habla*" y el "*aprendizaje funcional de la gramática*"; esos aprendizajes han de considerarse en su proyección a toda la actividad escolar, "*como ejercicio y actuación del espíritu frente a la vida*". C N Ed, 1960, 9.

Otras notas deben ser destacadas a propósito de las vinculaciones entre disciplinas.

Las vinculaciones de diversos géneros, que formaban parte de los temas relacionados, se prolongaban en otras actividades encaminadas a fortalecer las habilidades de los alumnos en los diversos campos del estudio sistemático del lenguaje. Prevalece así, un enfoque utilitario evidenciado en el propósito de "explotar" didácticamente todas las facetas de los textos.²¹

El estudio del Lenguaje, sobre todo en los manuales de carácter disciplinar, se caracterizaba por progresiones que tomaban casos representativos de todos los capítulos del estudio sistemático de la Lengua.

En toda la muestra, prevalecen las actividades, a partir de fuentes diversas - como explicitara - o a partir de ejemplos tomados como casos paradigmáticos. La cantidad y variedad de prácticas es variable, así como la forma de secuenciar la relación teoría- práctica. En algunos casos, los ejemplos preceden a las definiciones y en otros las suceden. En cualquiera de las soluciones adoptadas, es notorio el énfasis en la adquisición de algoritmos. Son escasas las iniciativas para facilitar el aprendizaje que busquen estrategias distintas de las prácticas reiteradas. Aporto una, por su distinción y por el intento de vincular oralidad y escritura:

Acerca de los signos de puntuación, explica: : "*Si los escritores pudieran estar al lado nuestro cuando leemos, nos avisarían: "Aquí hay que detenerse un poco más"... " Esto hay que leerlo riendo"...*

No se trata del único ejemplo ofrecido por esta editorial. También se encuentra, con sentido del humor, observaciones sobre la funcionalidad de los tiempos verbales. Así, un ejemplo ideado como diálogo para ilustrar la arbitrariedad en el uso de las conjugaciones, que debería ser corregida, termina así:

"Y, cuál les gusta más?

- Según, señor.
- Cómo según!
- Claro! Según de lo que se trate. Si es una paliza, prefiero que sea en tiempo pasado; si son caramelos, me gustan en tiempo presente. Ahora... si son trabajos difíciles...esos me gustan en tiempo futuro". K, 3º, 1962, 211.

El cuidado por el lenguaje culto es excluyente. Si bien las lecturas y los ejercicios de redacción remiten a diferentes géneros y está presente el lenguaje oral, se jerarquiza en sus aspectos formales. Es explícito el propósito de eliminar todos los rastros dialectales o los registros locales que se opongan a los cánones de la lengua castellana. Así, la mención expresa de la incorrección del voseo o el yeísmo, figuran como prescripciones para corregir los "vicios" del lenguaje.

Las actividades tienen referencias permanentes a modelos. Sea que se propongan explícitamente lecturas modelo o que se destaquen las normas vigentes, sea que se aborden prácticas significativas o meras copias, siempre hay modelos de referencia para el niño como productor de textos. Esto quiere decir, está desjerarquizada la iniciativa del niño como motor de la expresión hablada o escrita. Esta característica - la adhesión a los modelos - lejos de ser considerada como desapego por fomentar en el niño el amor a la literatura, debería ser encuadrada en las reflexiones de Snyders acerca del valor de los modelos en la escuela tradicional.

Como ya ha sido tratado en el análisis de las materias precedentes, desde el punto de vista de las caracterizaciones textuales. Lenguaje presenta variadas gamas de textos y de prácticas, siempre dentro de los cánones académicos. El sustento en lo normativo prevalece sobre cualquier iniciativa encaminada a sugerir dinamismo en el lenguaje. Así, por ejemplo, en aquellos manuales que por su programa debe abordarse el estudio del castellano desde el punto de vista histórico, éste aparece despojado de agentes, marcos y conflictos.

Sin pretender adscribir los estudios de Lenguaje a las formas más tradicionales de los libros de texto, hay ciertas reminiscencias hasta en la organización gráfica. Prevalece el diseño de la página en doble columna, hecho que no es generalizable a otras asignaturas. Como ya citara, hay un extremo en la ordenación numerada de los párrafos que evoca el modelo jurídico.

²¹ Anexos El campo, el árbol y descripciones literarias.

Uno de los aspectos más débiles de los manuales en Lenguaje, es el empleo de la imagen. Casi en general - y en las diversas formas de organización no hay variantes significativas - la imagen aparece diseminada en la página, cumpliendo funciones meramente ilustrativas (o de adorno). Ocasionalmente es utilizada como base para redactar. Finalmente, al estar ausente de los fragmentos literarios elegidos como modelos, cabe destacar la necesidad de dejar planteado un interrogante: la omisión de la imagen puede ser una elección de los autores, fundamentada en criterios de enseñanza de la disciplina.

Aritmética y Geometría

Dimensión didáctica

Desde el punto de vista curricular, es la única materia que aparece regularmente separada de las restantes.

La secuencia que presenta es muy escrupulosa, en respuesta a la norma curricular. La reiteración de los temas en los diferentes grados siempre da lugar, en los casos analizados, a una profundización.

Los aportes verbales son subsidiarios de las formalizaciones disciplinares. En la relación entre contenidos y actividades, prevalecen netamente las segundas.

En la presentación de la Matemática en la norma curricular, se destaca que su "esencia" es "la resolución de problemas". Avanzando en el texto, se encuentran los fundamentos que siguen en la presentación correspondiente al Plan de Estudios:

"La enseñanza de esta asignatura tiene por objeto suministrar al alumno las nociones y guías de procedimientos que le permitan resolver los problemas cuantitativos que el diario vivir impone; pero al mismo tiempo, debe promover el desenvolvimiento de las funciones intelectuales, la evolución de los sentimientos y las disciplina de la voluntad, contribuyendo a la formación de aptitudes, habilidades y automatismos con plena intervención de la conciencia crítica del educando...". C N Ed, 1960, 61.

El desarrollo curricular de Aritmética no es ajeno a este enfoque, si nos atenemos a la distinción formal entre actividades de práctica de la mecánica de las operaciones y procedimientos diversos y su aplicación en la resolución de problemas. No obstante, cabe destacar la profusión de actividades del primer tipo, así como el formalismo de las segundas. A esto debe agregarse que el capítulo de Matemática es, con frecuencia, el más extenso del manual.

Cabe inferir, de lo observado, que la meta buscada es el dominio de algoritmos. Se trata de alcanzar esos dominios mediante la cantidad y variedad de las prácticas. En apoyo de estos criterios, cito un párrafo del vademécum Codex:

"Al terminar el cuarto grado, el alumno debe poseer un perfecto dominio de las cuatro operaciones con fracciones decimales. En este sentido, suele dar excelente resultado la ejercitación diaria - en forma de tarea para la casa, por ejemplo - de unas pocas de tales operaciones. Se podrá indicar una suma, una resta, una multiplicación y una división breves, exigiéndose perfecta presentación y exactitud en los resultados". Baldi, Y y otros, 1962, 41.

Aquellos aprendizajes más ligados a los hechos cotidianos, como el sistema métrico decimal, no ahorran la presentación de todas las unidades de medida, en la conceptualización o enunciación y en las prácticas, por remota que sea la posibilidad de su aplicación. No parece ser obstáculo para la selección la artificialidad de las prácticas.

En Geometría, las características son similares. Pero a diferencia de Aritmética, que ubicaba los problemas en situaciones cotidianas, aunque su enfoque careciera de realismo, hay indicios reiterados de que el razonamiento geométrico debe ser despojado de referencias concretas y ser elevado al reino de las ideas.

Si buscamos los criterios de la norma curricular, encontraremos justamente lo contrario, ya que denomina a la Geometría, después de los primeros tres grados, como "intuitiva", para resaltar la índole de su enfoque.

Se trata de una discrepancia, que se mantiene aún en los libros que siguen a la vigencia de los Planes y Programas. Una pista acerca del sustento de ese enfoque se encuentra en las fundamentaciones que proporciona el Vademécum de la época, ya consultado. En lo referente al tema que me ocupa, consigna:

"La función del maestro debe ser la de aclarar y perfeccionar esas nociones intuitivas. Ello se conseguirá si se logra acercar más al alumno al concepto geométrico de tales elementos que difiere del que, en general, ha obtenido por medio de la intuición. Las respuestas intuitivas son groseras, pero admiten "concesiones"... las aceptaremos mientras no hallemos una materialización más feliz, que también será inexacta por el solo hecho de ser la materialización de algo inmaterial". Baldi, Y y otros, 1962,53.

Posiblemente, estas reflexiones contengan una reminiscencia platónica a la que los docentes de la materia no renuncian, por hallarla más fiel al encauzamiento del pensar del alumno hacia el logro de las cualidades más formativas, que son las abstracciones.

A lo largo de los manuales, estas características se reiteran, con escasas variantes. Sin embargo, cabe destacar ejemplos de las excepciones encontradas, citando algunos, porque la descripción no alcanza para caracterizarla.

Transcribo uno de los veinticinco problemas redactados en una editorial en vinculación con temas de la época de la Independencia. Se trata de un ejemplo representativo del conjunto:

"Antes de la batalla de Tucumán el ejército realista tenía 2500 hombres. En Salta apenas contaba con 800. ¿Cuántos hombres se habrán perdido entre muertos y heridos?" E, 2º - 3º, 1965 216.

Dentro de los mismos propósitos, cito uno representativo de diez y seis, redactados para vincular Aritmética con el tema de la conquista de América:

"6500 indígenas fueron repartidos entre 38 conquistadores. ¿Cuántos indígenas quedaron a cargo de cada conquistador?" E, 2º-3º, 1965 ,237.

Ocasionalmente se dan excepciones a la tendencia comentada en Geometría. En esos casos, las referencias intuitivas son más claras. Aparecen, también, algunas aplicaciones de la geometría al diseño de motivos decorativos.

La imagen que se destaca, en Aritmética, tiende a ser simplificada, con propósitos de ayuda a la conceptualización y sistematización. Un caso típico es la ilustración de las fracciones. La progresión se da desde la réplica de un elemento concreto - la torta, una fruta - , y a partir de allí a la simplificación geométrica y a la representación mediante los signos numéricos.

Otras imágenes cumplen funciones de adorno, pequeñas y diseminadas en las páginas del libro.

En Geometría, la imagen recurrente es la que se traza según los cánones disciplinares. Cumple funciones explicativas y también guía los aprendizajes de procedimientos.

Dimensión textual

Dadas las características de la materia, los rasgos predominantes del texto se adscriben a los de función informativa y trama descriptiva, con predominio de las definiciones. El ordenamiento jerárquico también está presente en el estudio de los diversos sistemas.

El otro tipo destacado es el instructivo, con el que se progresa en la adquisición de algoritmos.

III. Comentarios

3.1 Los géneros textuales

El análisis del corpus pone en evidencia el carácter dominante del género enciclopedia, sustentado en el libro único y presentado en materias. Si consideramos en perspectiva temporal la muestra, encontraremos como característica la perennidad de la forma de organización y del estilo de sus componentes.

Una relectura de la dimensión didáctica, con especial referencia a los contenidos, me remite a Hilda Taba. En su estudio de los modelos de organización curricular, la autora destacaba que el de organización disciplinar contaba como el apoyo más firme para su defensa y para la justificación del retorno a él el argumento siguiente: *"estudiar las asignaturas sistemáticamente proporciona un conocimiento disciplinado y entrenamiento en sistemas especiales de pensamiento; por ello, resulta más apropiado para desarrollar las facultades intelectuales"*. Taba, H, 1974,505.

Si nos atenemos a lo analizado en cada caso, encontraremos que, efectivamente, la presentación de contenidos concurre asociada con determinadas habilidades que se promueven por considerarse representativas del dominio disciplinar. Si nos detenemos a pensar en algunas estrategias para el acceso al conocimiento que hoy se promueven en esos mismos campos hallaremos numerosas diferencias. Por lo tanto, el mensaje transmitido por los manuales de la escuela tradicional ha de ser otro. Lo que parece indicar el corpus es que las habilidades están más ligadas a la lógica disciplinar que a la apropiación activa de las estrategias y herramientas para las búsquedas activas. Además, la selección de los textos que acompañan los esfuerzos más notables por la apropiación

comprensiva y por la vinculación entre los campos lleva consigo, reiteradamente, otro sello de la escuela tradicional: la valoración del patrimonio literario, que nos remite a la herencia clásica.

En conjunto, estas reflexiones parecen encaminarnos a concluir una vez más, en una nota central de la escuela tradicional: el ideal buscado a través del proyecto educativo del manual es el adulto formado, y los caminos a elegir para lograrlo tienden a eliminar los obstáculos que ofrece la imperfección del niño.

Respecto de la observación sobre la lógica disciplinar y el manual, Chris Stray afirma que el contraste entre la autoridad intelectual y pedagógica produce una tensión estructural interesante que suele manifestarse en la elección del orden lógico en el desarrollo de los manuales, lo que contradice nuestra percepción de la progresión ideal del aprendizaje. Aquello que se impone lógicamente en un dominio preciso puede ser demasiado complejo para un debutante. Cabe pensar, también, en la intervención del docente y en su modo de emplearlo en la enseñanza, sea sometándose a su lógica, sea considerándolo una herramienta de enseñanza. Stray, C, 1993, 77 a 80.

En cuanto a los manuales de Desarrollo, es difícil, volviendo a la sistematización de modelos curriculares, adscribirlo con precisión al que Tabá denomina "*de los grandes temas generales*". Sobre todo, por la imprecisión que caracteriza esa forma de organización, que justifica su evolución titubeante. Sin embargo, algunas huellas de esos criterios están presentes en la búsqueda de temas comunes, incluyendo la ambición enciclopedista.

Más allá de estas afinidades, es preciso destacar que la autoridad a la que acudo escribe esta sistematización en época coetánea a las ediciones de los manuales que estudio: la primera edición de la obra se publica en 1962.

Nos encontramos en una época en que, en los Estados Unidos, comienza a adquirir vigor la corriente cognitivista en el campo de los estudios del currículum, que propician una vuelta a las disciplinas, con revisiones de criterios que abarcan tanto el currículum tradicional como la crítica a las experiencias de la escuela progresiva y a sus desvíos. Los pensadores que evoco ubican en el pasado la forma organizativa que aquí es hegemónica a través de los Planes y Programas y de los manuales.

La perspectiva adoptada para el análisis requiere otras vinculaciones entre los géneros y los valores que transmite el manual.

Si retomamos el género Motivos de Trabajo, no ha sido posible adscribirlo con precisión a los géneros característicos de los libros europeos. Más bien, lo que aparece es un ensamblado de rasgos y un relegamiento o ausencia de otros, encaminado a preservar el estilo de la escuela tradicional en la innovación que supone la concepción del niño y el medio.

Si acudimos a algunos datos de las corrientes pedagógicas que tuvieron peso en la formación de nuestro magisterio - como las espiritualistas, ya citadas -, comprobaremos que las tradiciones alemana e italiana tuvieron mayor alcance y duración que las de la escuela activa. Estas se encontraron circunscriptas a algunas provincias o, menos aún, a escuelas que representaban islas de innovación.

Puesto que esas eran las tradiciones de mayor peso, acudo a un pedagogo alemán que llegaba a las instituciones formadoras argentinas - preferentemente las universidades - en la misma época: Stocker. El autor analizaba formas de elaboración de los contenidos para la enseñanza y proponía una alternativa a la organización por materias: la unidad formativa. "*Una unidad formativa es...una unidad vital tomada de la realidad de la vida infantil y sus interrogantes, o bien transformada de conformidad con este punto de vista, a la cual, con la intención de formar, se le da una configuración didáctica, pero conservando plenamente la relación significativa con el niño y su mundo empírico*". Stocker K, 1964, 190.

Lo documentado por los manuales de Motivos de Trabajo se acerca a esta perspectiva, por su afinidad a una tradición formativa que se había desplegado desde la tercera década del siglo y que recién comenzaría a conmoverse en la formación docente al final del período que analizo.

Para profundizar en posibles vínculos entre los Motivos de Trabajo y las corrientes pedagógicas, es necesario buscar las tendencias asociadas a las Lecciones de Cosas. Este término también tuvo inserción en las prácticas del sistema educativo.

En sus orígenes, las Lecciones de Cosas tuvieron dos vertientes, originarias del siglo XIX, ambas inglesas. Una de ellas, reconocida a Richard Dawes, está identificada con el conocimiento científico aplicado, en relación con la vida cotidiana. La otra, originada en la obra de Charles Mayo, enfatiza el carácter didáctico de los acercamientos a las cosas, el estudio no sistemático y la preocupación por contribuir al desarrollo de las facultades intelectuales. Melcón Beltrán J, 2000.

Si volvemos a los datos de nuestro corpus, las prioridades parecen estar en el cariz académico del conocimiento más que en las propiedades de acercar a los escolares a la vida cotidiana o al conocimiento científico aplicado. Y

hay más elementos que alejan los Motivos de Trabajo de las frescas experiencias que su denominación sugiere. Se trata del carácter ejemplarizador de sus textos.

Carmen Benso Calvo, en un extenso recorrido por la historia de la enseñanza de la urbanidad en España, evoca el estado de la cuestión en el siglo XIX y evoca los componentes centrales que justificaban la preocupación educativa. Para la historiadora, la urbanidad se entendía:

- *"Como una virtud social que hace agradable, y hasta cierto punto, posible, la vida de relación de los hombres..."* Aquí la cualidad se opone a la barbarie y a la rusticidad.
- Como una virtud moral, que trasciende lo exterior para encaminar a los hombres a la perfección. Este valor está estrechamente unido a las creencias cristianas.
- Como virtud estética. Este matiz tiene, por un lado, valoraciones que reconocen orígenes humanistas. Por otro habla de la necesidad de control de las pulsiones, *"por considerarse antiestético el comportamiento ...que exhiben las clases bajas"*.
- Como virtud cívico- política. En la historia española, esta virtud se perfilaba como parte de una tendencia encaminada a educar en la conciencia nacional y en los deberes patrióticos. Benso Calvo C, 2000, 209 a 219.

Estas virtudes, por su emparentamiento con las normas transmitidas en los Motivos de Trabajo, presentan semejanzas que sugieren que hay en común una concepción sobre las funciones de la inculcación de las virtudes en la educación de los niños. De manera que el conocimiento de los intereses de los alumnos más pequeños por su mundo inmediato es desplazado por la normatividad y la persuasión que encauzan hacia la vida virtuosa.

Si volvemos a las lecturas sobre las virtudes, comprobaremos que esos valores de la urbanidad no son ajenos al conjunto del curriculum que transmiten los libros de texto. Las variantes se dan por el lado de la complejidad lingüística y la variedad de géneros, pero en ese sentido, también, el conjunto de los géneros presenta un alto grado de coherencia.

La descalificación de lo popular que contienen esos criterios se conecta, necesariamente, con las enseñanzas explícitas e implícitas que he destacado a propósito de las Ciencias Sociales, tanto en los temas de los aborígenes como en las consideraciones de la actualidad. Parece oportuna la reflexión de Adriana Puiggrós acerca de la docencia de la época que evoco, porque constituye otro aporte a las razones de las probables afinidades entre maestros y manuales. A propósito de la discriminación que se ejercía en las escuelas, expresa: *" En la ideología de los docentes argentinos de las décadas posteriores al peronismo y anteriores a la dictadura, se combinaba la adscripción al catolicismo con el laicismo escolar y una dificultad para aceptar las diferencias que... hemos señalado como parte constituyente de la cultura política argentina."* Puiggrós, A 1997, 30.

Cabe también una reflexión acerca de los valores inspiradores de los contenidos y las lecturas de Ahorro y Previsión. En un análisis de los documentos de organismos internacionales de educación de la década de los sesenta, Sandra Carli interpreta los valores inscriptos en el aliento al campo citado dentro de los currícula. Su inclusión *"...indicaba la existencia de hipótesis de futuro que formaron parte de la época. Estas hipótesis de futuro modularon, en otro registro, las prácticas de crianza y educación de los hijos, las políticas educativas y los proyectos educativos y sociales de la época, en el caso argentino"*. Carli, S., 2000, 17. Una reflexión sobre este contenido en los manuales, en el contexto de su enfoque, sugiere que sus enseñanzas se encuentran cercanas a las perspectivas aportadas por los documentos internacionales, sin declinar su emparentamiento con los valores que tramaron la formación de docentes y niños.

En cuanto a las imágenes, cabe destacar que aquellas producciones que evidencian preocupación didáctica, casi sin excepciones, se han caracterizado por la referencialidad y el carácter descriptivo, con escasas incursiones en lo narrativo, y para lograr coherencia, han acentuado las propiedades "semántico- perceptivas" (Vilches, 1991, I). Hemos distinguido, preferentemente, dos formas de modelización, que se pueden distinguir claramente, pero que en los ejemplos elegidos por su calidad, coinciden en estos rasgos.

En aquellos casos en que la imagen cumple una función apelativa, o que forma parte de textos de esa naturaleza, la imagen pierde informatividad y acentúa el universo valorativo de la escuela. Los ejemplos más claros los aportan los motivos de trabajo en los temas sociales. Asimismo, los temas históricos más importantes acuden a los estereotipo más frecuentes hallados por los investigadores de la imagen en los libros escolares, con propósitos también

redundantes de lo tratado en el texto escrito. Se trata, probablemente, de crear relaciones intertextuales reforzadoras de la ideología monolítica de la interpretación histórica que transmiten los manuales.

Finalmente, considero importante destacar otro rasgo compartido por todos los géneros: la claridad de la situación de enunciación. Parece desprenderse de la lectura de los textos que los manuales aportan enseñanzas que son impartidas mediante los textos escritos y las imágenes y que deben ser aprendidos mediante la lectura de ambos. Si bien no hay uniformidad en los modos de vinculación con el lector, el trasfondo que comento no parece ofrecer fisuras. Sea por el sesgo tradicional que atraviesa la totalidad de los libros, sea por la concepción implícita de libro de texto, ese rasgo parece ser compartido.

3.2 Géneros y docentes

Hace falta, también, formular algunas reflexiones acerca de estos manuales y los maestros que los utilizaron.

La época estudiada es la última década en que tiene vigencia la Escuela Normal como formadora de docentes. En 1969, un gobierno militar la clausura y, en su lugar, implanta una formación terciaria, con los procedimientos característicos de los gobiernos de facto.

Los maestros y, sobre todo, las maestras que trabajaban en las aulas con los manuales analizados, si bien llevaban padeciendo la pérdida progresiva del prestigio social de que gozaran en otra época, conservaban sentimientos de pertenencia profesional y convicciones arraigadas acerca de los valores que transmitían a través de la enseñanza.

El estilo de formación recibida, como anticipara, estaba adscripto a corrientes teóricas que privilegiaban la formación humanística sobre la científica, la unidad de la Pedagogía sobre la multiplicidad de las Ciencias de la Educación, las preocupaciones teleológicas y la concepción del alumno como "*receptor, transformador y creador de contenidos espirituales*", tal como lo caracterizaran los programas en vigencia.

Su instrumental profesional aparecía fracturado, puesto que no contenía la coherencia que caracterizara la formación más general. Coexistía la Psicología de las facultades con las baterías de tests psicopedagógicos; asimismo, las teorías sobre el educador nato entraban en colisión con las necesidades, a veces apremiantes, de la práctica. La persistencia de la metodología positivista se explica por la falta de alternativas didácticas de las corrientes filosóficas imperantes. Apegados a esa tradición, cuya firmeza se basaba en la eficacia probada, los docentes persistían en las estrategias heredadas a través de la práctica: la lección como unidad de acción pedagógica; la palabra, el libro y el interrogatorio, sustentados en el verbalismo, y el material ilustrativo, fundamentado en el empirismo y las formas de hacerlo viable en una escuela que, nuevamente evocando a Snyders, conservaba altos los muros. Carbone G, 1984.

Por su parte, Adriana Puiggrós y Myriam Southwell subrayan que, a pesar del desplazamiento de funcionarios que a través de su peso político incidían en el vigor de las influencias espiritualistas de la formación docente y el ejercicio de la enseñanza, las asignaturas y los textos representativos de aquellas tendencias permanecieron en vigencia. Puiggrós, 1997, 31 y 116.

Un docente argentino, en la misma época, observaba admonitoriamente a los practicantes acerca de los "*camino más transitados*", es decir, acudir al manual del alumno como "*exclusiva obra de consulta, con el consiguiente saldo de rutina y monotonía en que suelen caer las lecciones precariamente organizadas*". Nervi R, 1969, 86.

Al denunciar la fragilidad de la formación como una característica frecuente, Nervi nos alerta acerca del probable servicio a otras lecturas que brindara el manual.

Al hacerlo, el autor nos sugiere una interpretación de la figura del docente como responsable de la transmisión de una herencia ideológica, todavía sólida, a través de la inculcación, a la vez que portador de un legado de saber cuya transmisión encontraba importantes escollos.

3.3 El sujeto educativo que se infiere de los géneros textuales y la metáfora del archivo

Para finalizar el análisis de la primera etapa histórica de mi periodización tendré en cuenta la relación entre los manuales y las normas curriculares que enmarcan la educación obligatoria y la formación docente, así como los datos del contexto que elegí para que contribuyeran al relato.

Para esta reflexión he de circunscribirme al corpus. Al trazar este cerco -siguiendo a Umberto Eco - recordaré que no se debe prescindir de la relación entre el "efecto social de la obra" y el "horizonte social de los destinatarios históricamente situados". Eco, U, 1992, 32. Esta perspectiva establece un punto de contacto con el análisis precedente en el hecho de que tiene en cuenta lo que Eco denomina "los usos" sociales del texto.

Pero mi cierre parcial exige una focalización encaminada a hipotetizar acerca de la intencionalidad de los textos. Se trata de conjeturar acerca del "lector modelo" - es decir, el lector que el texto busca constituir - , que puede ser una conjetura cercana a la del perfil del sujeto educativo construido por los manuales de la época.

Esta construcción implica, también, en la concepción semiótica de Eco, un concepto de lectura como "acto de colaboración". Al emplear esa expresión, destaca que situarse en la perspectiva de la intencionalidad del texto - que distingue de la intencionalidad del autor - no significa excluir la colaboración del destinatario.

Las distinciones precedentes son necesarias, porque las primeras son las configuradoras de los escenarios y los procesos histórico- sociales, en tanto las segundas tematizan la comunicación. Pero se necesitan más requisitos para sustentar las hipótesis. Eco propone el de la coherencia textual, considerando la obra en su globalidad. Es preciso, pues, que tenga en cuenta en mi consideración todos los textos analizados de las 19 obras que constituyen el presente corpus. Dentro de ellas, aquellos rasgos identificados que contribuyen a configurar un estilo pedagógico, del cual puedo conjeturar el tipo de sujeto educativo que perfilan. Volviendo a Eco

" Un texto es un artificio cuya finalidad es la construcción de su propio lector modelo. El lector empírico es aquel que formula una conjetura sobre el tipo de lector modelo postulado por el texto. Lo que significa que el lector empírico es aquel que intenta conjeturas, no sobre las intenciones del autor empírico, sino sobre las del autor modelo. El autor modelo es aquel que, como estrategia textual, tiende a producir un determinado lector modelo. Y es ahí entonces que la investigación sobre la intención del autor y sobre la obra coinciden. Coinciden, al menos, en el sentido que autor (modelo) y obra (como coherencia del texto) son el punto virtual al que apunta la conjetura..."
Eco, 1992, 41.

Trataré de hallar equivalencias entre el lector modelo y el sujeto construido por los textos, considerados globalmente.

Al reconsiderar el tejido comunicacional y curricular que caracteriza la formación del ciudadano, encuentro que ambos se armonizan en la dirección de una formación que no admite desvíos respecto de los valores sustentados en el curriculum y que se proponen su vehiculización en las prácticas sociales de los destinatarios.

La consistencia es también comprobable en la aplicación de los ideales de urbanidad, en los temas y modelos literarios encaminados a formar para la interpretación y para la producción lingüísticas. Las elecciones y los desplazamientos, la contraposición entre lo correcto y lo incorrecto, lo culto y lo inculto, evidencian una armonización entre contenidos y lenguajes que sugieren coherencia monolítica susceptible de traducirse en inculcación. La articulación de contenidos y lenguajes abarca también la imagen. El predominio de la imagen informativa relega a la función de ilustración los escasos exponentes en que la subjetividad tiene algún margen.

Un retorno a los procedimientos discursivos puede contribuir a precisar las ideas. Una vez más acudo a Umberto Eco, esta vez para explicar la complejidad y aun contradicción de la retórica en la búsqueda de efectos en el receptor. El autor distingue dos sentidos de la palabra: la retórica como "técnica generativa" y la retórica como "depósito de técnicas argumentativas ya comprobadas" por el cuerpo social. La primera es el ejercicio de suscitar la atención del "oyente", con fines de persuasión, en tópicos que desconoce. De ahí que el acento esté puesto en lo informativo. En sus palabras:

- a) *La retórica como técnica generativa, es decir, como posesión de mecanismos argumentales que permiten generar argumentaciones persuasivas basadas en una dialéctica moderada entre información y redundancia.*

El otro aspecto de la complejidad es la búsqueda de la adhesión a través de la presentación de los temas y las perspectivas de abordaje como únicas e incuestionables. Este es el otro límite del arco de posibilidades de efectos buscados:

- b) *La retórica como depósito de técnicas argumentales ya comprobadas y asimiladas por el cuerpo social. En esta última acepción, la retórica es un depósito de soluciones codificadas según las cuales, la persuasión solamente confirma el código de que parte, mediante una redundancia final".* Eco, 1972, 199.

La escritura de los manuales se ha enmarcado entre esos límites, dosificando cuidadosamente la novedad o información y la redundancia. La progresión temática se ha conjugado con los procedimientos discursivos, de modo de delinear caminos para la apropiación de saberes dentro de los cauces de lo aprobado o lo permitido.

"A diferencia del discurso poético, que apoyándose en zonas de mínima redundancia ... impone al lector un esfuerzo interpretativo, una readaptación de los códigos que... puede llegar a límites extremos de soportabilidad, la retórica codifica un tipo de información juiciosa. Lo inesperado se regula de tal manera que tanto lo inesperado como lo informativo intervienen, no para provocar o poner en crisis lo que ya se sabe, sino para persuadir, es decir, para reestructurar en parte lo que ya se sabe." Eco, U, 1972, 200.

La consolidación que se puede inferir entre el sujeto educado - es decir, la personalidad juiciosa, medida, maleable - y la herencia cultural transmitida encuentra en el manual un indicio gráfico que se reitera: el archivo.

El archivo encuentra sus réplicas en numerosas asignaturas, y su materialidad parece justificar el alcance de la metáfora.²²

La organización del saber encuentra su reaseguro en las formas del estudiar y en la jerarquización de aquellas habilidades que potencian su estabilidad: cuestionarios, modelos del buen decir y escribir, replicar trazados, prácticas regladas, fórmulas mnemotécnicas.

Y entramándolo todo - archivo y "reflejo especular de los saberes" -, el alumno, sereno, moderado y protegido, se integra al cosmos aprendiendo el deber ser.

²² Anexo El archivo

ANALISIS DE CONTENIDO- LISTA DE COTEJO

Tabla nº 1. A. LIBROS DE TEXTO . CARACTERIZACION DIDACTICA

Editoriales	K-3° 1962	K-4° 1962	MG 4° 1959	C-4° 1966	L-5° 1960	K-5° 1961	MG 5° 1963	C-5° 1964	E-5° 1965	E5-6 1965	P-7° 1967	MG 6° 1967	P7° 1969
Rasgos													
ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS													
<u>General</u>													
Unidades temáticas													
Autonomía	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Articulación	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Asignaturas (Criterios)</u>													
<u>Geografía</u>													
A partir de los marcos Naturales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A partir de la descripción													
General	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Regiones	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Historia</u>													
Criterio cronológico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Predominio de hechos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Político- militares													
Caracterización social Y cultural segmentada	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Ed Moral y Cívica</u>													
Temas del Derecho y De la Etica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Ciencias Naturales</u>													
Subdivisiones del	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Campo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Organización													
Taxonomía	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Higiene	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Lenguaje</u>													
Fragmentación al Interior del campo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estudio sistemático	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dominante													
Escasa teoría	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aritmética-Geometría													
Subdivisiones de los Campos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Escasaa teoría	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tabla nº 1. A. LIBROS DE TEXTO . CARACTERIZACION DIDACTICA

Editoriales	K-3° 1962	K-4° 1962	MG 4° 1959	C-4° 1966	L-5° 1960	K-5° 1961	MG 5° 1963	C-5° 1964	E-5° 1965	E5-6 1965	P-7° 1967	MG 6° 1967	P7° 1969
Rasgos													
ACTIVIDADES DEL ALUMNO													
<u>Geografía</u>													
Reconocer códigos	X		X				X		X	X	X	X	X
Localizar			X						X	X	X	X	X
Reproducir mapas							X		X	X			X
Observar imágenes		X	X						X	X			X
Dibujar									X	X			
Responder cuestionarios	X		X				X				X	X	X
Leer fragmentos seleccionados	X								X	X			X
<u>Historia</u>													
Responder cuestionarios (menor representatividad)	X	X									X	X	X
Observar imágenes									X	X	X	X	X
Leer fragmentos	X	X	X				X		X	X		X	X
<u>Moral y Ciivismo</u>													
Responder cuestionarios											X	X	X
Leer fragmentos	X	X					X	X	X	X	X	X	
<u>Ciencias Naturales</u>													
Responder cuestionarios		X	X				X		X	X	X	X	
Observar imágenes												X	X
Realizar experimentos								X				X	X
Leer fragmentos	X				X	X							
<u>Lenguaje</u>													
Ejercitaciones intensas	X			X	X			X	X	X	X	X	X
Redacciones a partir de modelos	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	
Composiciones	X					X	X				X		
Prosificaciones						X	X		X				X
Recitaciones		X	X						X				
Lecturas de diferentes géneros	X	X								X	X		
<u>Aritmética-Geometría</u>													
Intensas ejercitaciones	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Meta: dominio de algoritmos	x	x	X	X	X	X	X	X	X	X	X	x	X

Tabla nº 1. B. LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACIÓN DIDÁCTICA

Editoriales Rasgos	Motivos de Trabajo			Desarrollo		
	E 2°-3° 1965	E 4° 1965	P 3° 1965	P 4° 1958	E 5° 1958	E 6° 1965
ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS						
<u>General</u>						
Unidades temáticas	X	X	X	X	X	X
Autonomía	X	X	X	X	X	X
Articulación						
Cercano- lejano, natural y Social	X	X	X	x		
Vinculaciones temáticas	X	X	X	X	X	X
<u>Geografía</u>						
A partir de los marcos Naturales				X	X	X
A partir de la descripción General				X	X	X
Regiones						
<u>Historia</u>						
Efemérides	X	X	X	X	X	X
Criterio cronológico						
Predominio de hechos Político- militares	X		X	X	X	X
Caracterización social Y cultural segmentada	X	X	X		X	X
<u>Ed Moral y Cívica</u>						
A partir de lo social	X	X	X	X		
Temas del Derecho y De la Ética		X			X	X
<u>Ciencias Naturales</u>						
Temas del campo vinculados	X	X	X	X		
Organización				X	X	X
Taxonomía				X	X	X
Higiene	X	x	X	x	x	X
<u>Lenguaje</u>						
Fragmentación al Interior del Campo	X	X	X	X	X	X
Estudio sistemático dominante	X	X	X	X	X	X
Mínima representación de La teoría						
Aritmética-Geometría						
Subdivisiones de los campos	X	X	X	X	X	X
Mínima representación de La teoría	X	X	X	X	X	X

DEL MANUAL DEL ALUMNO A LA ENCICLOPEDIA EN HIPERTEXTO - LIC. GRACIELA M. CARBONE
PRIMERA ETAPA

Editoriales Rasgos	E 2°-3°	E 4°	P 3°	P 4°	E 5°	E 6°
	1965	1965	1965	1958	1958	1965
ACTIVIDADES DEL ALUMNO						
<u>Estudio del medio</u>						
Responder preguntas	X	X	X	X		
<u>Geografía</u>						
Reconocer códigos					X	X
Localizar					X	X
Reproducir mapas				X		
Observar imágenes	X			X	X	X
Responder cuestionarios					X	X
Leer fragmentos Seleccionados				X	X	X
<u>Historia</u>						
Responder cuestionarios (menor representatividad)	X				X	X
Observar- describir imágenes		X		X	X	X
Leer fragmentos		X	X	X	X	X
Recitar				X	X	X
<u>Moral y Cívismo</u>						
Responder cuestionarios (escasa representatividad)						
Leer fragmentos	X	X	X	X	X	X
<u>Ciencias Naturales</u>						
Responder cuestionarios						X
Observar imágenes	X			X	X	X
Dibujar	X				X	
Realizar experimentos						
<u>Lenguaje</u>						
Ejercitaciones intensas	X	X	X	X	X	X
Copias	X	X			X	X
Redacciones					X	X
Prosificaciones	X	X				X
Recitaciones			X	X	X	X
Lecturas de diferentes géneros	X	X	X	X	X	X
<u>Aritmética-Geometría</u>						
Intensas ejercitaciones	X	X	X	X	X	X
Meta: dominio de algoritmos	X	X	X	X	X	X

Tabla nº 2. A. LIBROS DE TEXTO . CARACTERIZACION DIDACTICA. IMAGEN

EDITORIALES RASGOS	K-3° 1962	K4° 1962	MG 4° 1959	C4° 1966	L5° 1960	K5° 1961	MG 5° 1963	C5° 1964	E5° 1965	E5-6 1965	P7° 1967	MG 6° 1967	P7° 1969
IMAGEN													
<u>Creada</u> (por el ilustrador) Predominio Equilibrada con otras	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Registrada</u> Fotografía blanco y negro Fotografía color Reproducciones (obras reconocidas, diversas técnicas)	X X	X X	X X	X	X	X X	X		X	X	X		X
<u>Modelización</u> Representativa Simbólica Convencional	X	X X	X	X	X X	X	X	X			X	X	X
<u>Función textual</u> Vicarial Explicativa Adorno Refuerzol	X X X X	X X	X X	X	X	X X X	X	X X X	X	X	X	X	X

Tabla 2.B. LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACIÓN DIDÁCTICA. IMAGEN

EDITORIALES RASGOS	Mbtivos de Trabajo				Desenvolvimiento	
	E 2°-3° 1965	E 4° 1965	P 3° 1965	P4° 1958	E 5° 1958	E6° 1965
IMAGEN						
<u>Creada</u> (por el ilustrador) Predominio Equilibrada con otras	X	X	X	X	X	X
<u>Registrada</u> Fotografía blanco y negro Fotografía color Reproducciones (obras reconocidas, diversas técnicas)						
<u>Modelización</u> Representativa Simbólica Convencional	X	X	X	X X	X X	X X
<u>Función textual</u> Vicarial Explicativa Adorno Refuerzo	X X	X X	X X	X X X	X X	X X

Tabla nº 3. A. LIBROS DE TEXTO : CARACTERIZACION TEXTUAL

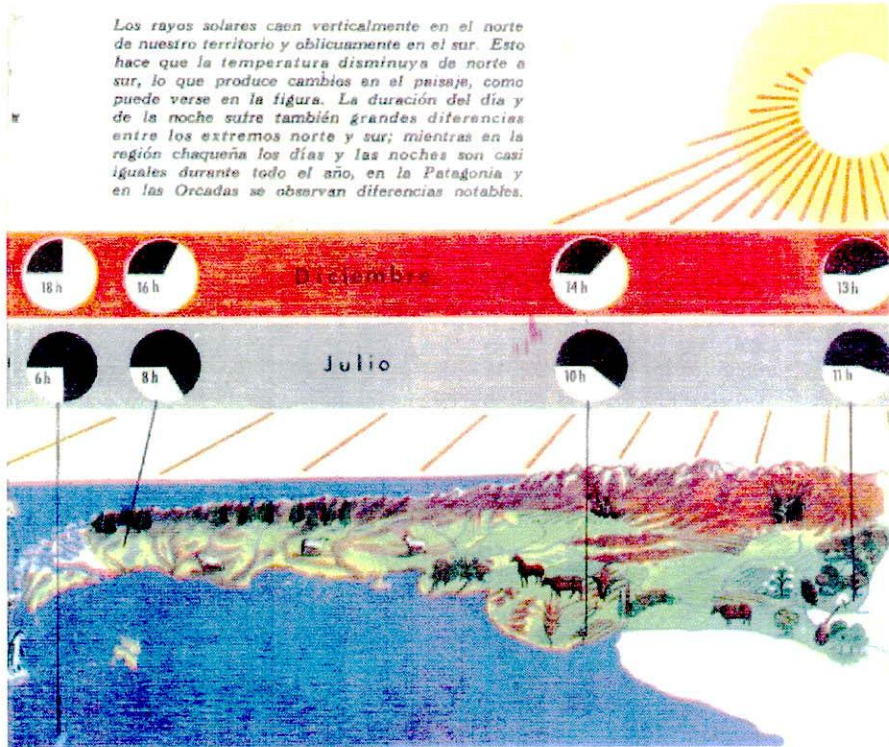
EDITORIALES	K-3°	K4°	MG 4°	C4°	L5°	K5°	MG 5°	C5°	E5°	E5-6	P7°	MG 6°	P7°
RASGOS	1962	1962	1959	1966	1960	1961	1963	1964	1965	1965	1967	1967	1969
TRAMA DESCRIPTIVA													
Organización jerárquica	X X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Progresión lineal		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Enumeraciones y definiciones	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Cuadros clasificatorios			X			X	X					X	
Estrategias lingüísticas complementarias de la observación:													
Descripciones													
a) Didácticas	X	X		X				X	X	X			
b) Literarias	X	X	X	X			X	X	X	X		X	X
Metáforas		X				X	X	X	X	X			
Analogías		X	X	X			X	X	X	X		X	X
Presencia de adjetivos que califican paisajes, personas o máquinas									X	X			
Escasa expansión	X	X	X	X	X	X			X	X			
RELATO HISTORICO													
Secuencia temporal	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
" causal					X							X	X
Articulación episodio/configuración	X												
Marcos													
Perspectivas sesgadas	X	X	X	X	X				X	X		X	X
Agentes													
Homogeneizados		X	X	X		X	X		X	X		X	X

Tabla nº 3. A. LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACION TEXTUAL

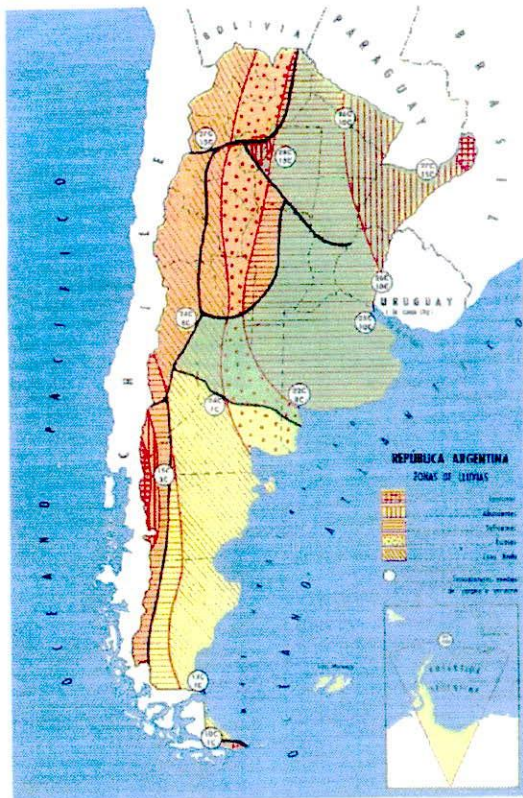
EDITORIALES RASGOS	K-3° 1962	K4° 1962	MG 4° 1959	C4° 1966	L5° 1960	K5° 1961	MG 5° 1963	C5° 1964	E5° 1965	E5-6 1965	P7° 1967	MG 6° 1967	P7° 1969
BIOGRAFÍAS													
Historia	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X
Otras asignaturas						X	X	X			X		X
Tipo													
Narrativa	X	X	X	X					X		X		X
Axiologización													
Dominante	X	X		X		X	X	X	X		X		X
FUENTES													
Documentos oficiales													
De autoridad								X					
Literarias													
De época		X	X	X									
Reconocidas			X	X									
De la editorial	X	X		X					X				
TEXTOS DE FUNCION													
APELATIVA													
<u>Instructivos</u>													
Geografía													
Moral y Civismo	X	X				X			X				
Ciencias Naturales		X	X	X		X			X		X		X
Lenguaje													
Aritmética-Geometría	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Otras formas</u>													
Literarios moralizantes					X	X					X		X
Fábulas			X	X		X					X		X
Sentenciales													

Tabla nº 3.B. LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACION TEXTUAL

EDITORIALES RASGOS	Motivos de Trabajo			Desenvolvimiento		
	E 2°-3° 1965	E 4° 1965	P 3° 1965	P4ñ 1958	E 5° 1958	E6° 1965
BIOGRAFÍAS						
Historia	X	X	X	X	X	X
Otras asignaturas					X	X
Tipo						
Narrativa					X	X
Axiologización						
Dominante	X	X	X	X	X	X
FUENTES						
Documentos oficiales						
De autoridad						
Literarias		X	X		X	X
TEXTOS DE FUNCION APELATIVA						
<u>Instructivos</u>						
Aritmética-Geometría					X	X
<u>Otras formas</u>						
Literatura moralizante	X	X	X	X	X	x
Fábulas						
Sentenciales						



K 4 Rayos sol



tiempo; éstos son: el pampero, la sudestada y el zonda. El pampero es un viento frío, seco y fuerte que sopla del sudoeste sobre la llanura pampeana, casi siempre cuando el aire es

20



anormalmente cálido y húmedo, el avance del pampero determina un brusco cambio de temperatura, refresca el ambiente y despeja el cielo de nubes.

La sudestada es un viento frío y húmedo que sopla en dirección sudeste-noroeste sobre el litoral bonaerense y la zona del río de la Plata; provoca lluvias y el aumento del nivel del río sobre la ribera argentina, y da lugar a inundaciones.

El zonda es un viento cálido y seco que desciende de los Andes sobre los valles de San Juan y Mendoza.

Los luvias.

La distribución de las luvias está relacionada con la dirección de los vientos y el relieve. Como en el caso de los vientos, podemos considerar dos regiones de luvias: una al norte del río Colorado y otra al sur de dicho río. En la primera, las precipitaciones disminuyen de este a oeste y en la segunda, en sentido contrario, como puede verse en el mapa.

Acción de los vientos del oeste sobre la Patagonia

21



K 5 Zonas lluvia

Puntaera, que están en la provincia de Buenos Aires, y el de *Misiones*.

EL SISTEMA ANDINO

LA CORDILLERA DE LOS ANDES, que se extiende de norte a sur en toda América Meridional, forma el límite natural entre nuestro país y Chile, desde Jujuy hasta Tierra del Fuego. Con las sierras



La región COMARCAVA, en noroeste. — En el noroeste de nuestro país hay una región elevada y seca, denominada arco de la Cordillera y la sierra. La lluvia es el animal típico de esta zona.

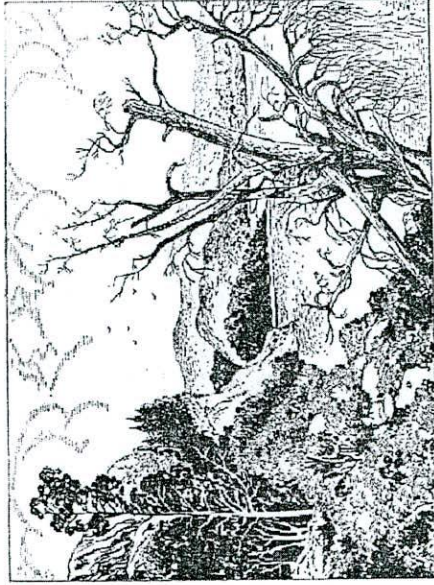
vecinas, llamadas *precordillera*, constituye el sistema *Andino*, que podemos dividir en tres secciones: *Norte*, *Central* y *Sur*. (Observar el mapa, fig. 10.)

SUBREGIÓN ANDINA DEL NORTE

Comprende la provincia de Jujuy, el oeste de Salta y el norte de Tucumán

y Catamarca. En el oeste presenta una arida altiplanicina: la *Puna de Atacama*. Es una elevada meseta en la que sobresalen algunos volcanes apagados, como el *Llullaillaco*, de 6.723 m. de altura. El clima es allí muy seco. Durante el día el fuerte sol dilata las rocas; por la noche el intenso frío propio de la altura las contrae, provocando resquebrajamiento y roturas en las piedras, que

El clima en la subregión andina del sur es frío y húmedo. Los vientos que llegan del océano Pacífico cargados de humedad provocan frecuentes lluvias sobre los valles cordilleranos; de abril a octubre se producen las mayores precipitaciones. La abundancia del agua y la fertilidad del suelo



LA CORDILLERA, por el sur. — Lagos de limpietas aguas reciben el aporte de los ríos y arroyos cordilleranos y en las abundantes laderas de las montañas.

son propicias al crecimiento de los árboles de maderas blandas, característicos de las zonas frías. Bosques de *áñez*, *langas*, *arceses*, *alceces*, *espraves*, etc., tupidos y cerrados a veces por *cutiverales* de *colihues* y formaciones de arbustos, pueblan los valles andinos del sur y rodean los espléndidos lagos patagónicos.

SISTEMA CENTRAL

En verdad los cordones montañosos de Córdoba y San Luis corresponden también al sistema denominado sierras

pampeanas, que ya hemos estudiado en la región montañosa del oeste; pero como dichos cordones se elevan en la llanura occidental se acostumbrará considerarlos como un sistema separado, llamado *central*.

Las sierras de Córdoba, orientadas de norte a sur, están distribuidas en tres cordones paralelos. El del oeste comprende las sierras de *Pocho* y *Serrezaeta*; el del centro las de *Comedión*, *Achala* y *Grande* y el del este las de *Chica* y *Cándores*, que se prolongan en Santiago del Estero con las de *Sumampa* y *Ambargasta*. Extensas "pampas" situadas a gran altura, como las de *Pocho* y *Achala*, o fértiles valles, como el de la *Punilla*, separan entre sí los cordones mencionados. El pico más

nos se molan lentamente; la harina brotada en débil caída. Hoy los cilindros poderosos de las máquinas, movidos por los motores eléctricos, arrojan cascadas de blanca harina, mientras otros mecanismos transforman la cáscara del trigo en afrecho o afrechillo y



Molino moderno. — Poderosos cilindros muelan la harina, que se embalsa luego mecánicamente. La casca se separa para obtener el afrecho y el afrechillo, tarea que también se realiza en forma mecánica.

complicados aparatos llenan las bolsas, las cierran y las depositan en las planchadas o los camiones, listas para el comercio.

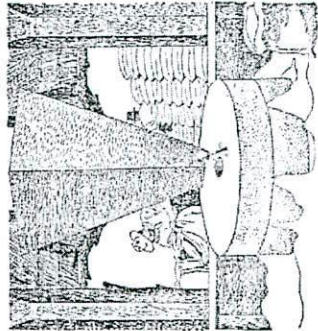
Los frigoríficos nos muestran otro aspecto de la evolución industrial. Durante casi todo el siglo XIX la única forma de conservar la carne consistía en hacerla secar al sol (*charqui*) o en salarla, acondicionándola en barricos después de darle un baño de salmuera. La carne se trabajaba en los mataderos, en medio del barro y de charcos de sangre. Se desperdiciaba buena parte de ella, especialmente las entrañas.

Los frigoríficos modernos, en cambio, ejecutan todas esas tareas con perfecta limpieza. Las reses circulan colgadas de gancho, que a su vez son balanceados por mecanismos para que cada óvulo realice la tarea especial que se le asigna. La carne se conserva luego en cámaras frigoríficas, en las que no pierde su

Las ropas de los habitantes. En Mendoza y San Juan trabajaban las viejas bodiegas, pero sus vinos no abastecían a todo el país. Lo mismo podemos decir de los molinos harineros, que todavía eran de piedra; de los saladeros, que desempeñaban en parte el papel que hoy cumplen los frigoríficos; del curtido de cueros, que se realizaba en forma bastante primitiva. Todo era rústico y lento, como la tranquila vida de los habitantes del interior.

Llegó el siglo XX, y con él la actividad mecánica. Primero el motor de vapor, que movió las primeras máquinas; después el de nafta, que aceleró el trabajo, y por último el eléctrico, que brindó mayor fuerza, comodidad y economía. Llegaron finalmente las máquinas modernísimas, cada una de las cuales reemplaza con su trabajo a muchos hombres.

Veamos, como ejemplo, algunas de las transformaciones operadas en los métodos de elaboración.



Molinos primitivos. — En los molinos primitivos, cuyo uso fue común hasta el siglo pasado, los granos eran desbichados entre grandes piedras curvadas. Una de ellas perforada fijaba la riza pesada, inmovilizada por animales o por la fuerza del agua.

Temprano en primer lugar la harina. Las figuras nos ilustran sobre los métodos viejos y los modernos. Antes la piedad se desbichaba sobre la piedra, movida por la fuerza de los animales, del viento o del agua. Los gra-

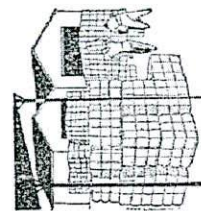
112 — LA ZONA AGROPECUARIA

12 - E Desarrollo 5 Molino

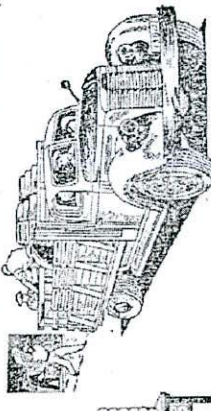
tres tipos principales de tejidos: algodón, lana y seda artificial. Al considerar las industrias de la zona agruparíamos nos hemos referido especialmente a los tejidos de lana (ver página 110). Veamos aquí las hilanderías y tejedurías de algodón, algunas de las



EL MOLINO



PIEZAS DE LANA



TRANSORTE A LOS COMERCIOS

La tejeduría. — Entran en la fábrica las fardos de lana o algodón, y salen convertidos en generos de diversos tipos. El hilado es la operación por la que el fardo se efectúa en molinos máquinas que ahorran tiempo y trabajo humano.

extranjeros permitió el intenso desarrollo de las tejedurías nacionales de algodón, alimentadas por una gran producción de materia prima.

Actualmente hay en el país unas treinta hilanderías de algodón, que producen más o menos 40 millones de kilogramos de hilos por año. Las tejedurías pasan de 120, con unos 7.000 telares instalados. La producción de tejidos es también de unos 40 millones de kilogramos anuales.

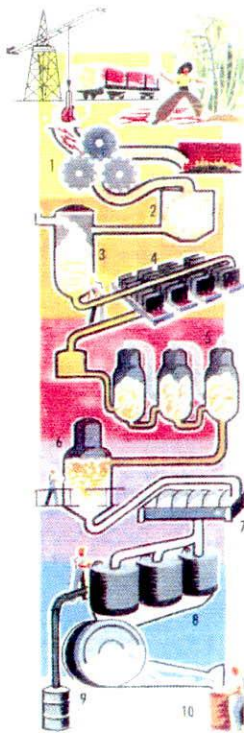
La mayor parte de estos establecimientos corresponde a las grandes ciudades del interior.

EVOLUCIÓN DE LA INDUSTRIA ALGODONERA

Podemos decir que en 1934 se inicia esta próspera industria, al fundarse la primera fábrica argentina de tejidos de algodón. A fines del siglo pasado sólo había tres o cuatro establecimientos de ese tipo. Los progresos fueron muy rápidos hasta 1914, por la escasa producción nacional de materia

EL VESTIDO — 197

E Desarrollo 5 Tejeduría



La ganadería en la Argentina

En todo el territorio argentino se crían ganados. El clima templado y los prados naturales favorecen la ganadería que, desde los primeros tiempos de la colonización fue nuestra industria madre.

Existen tres zonas ganaderas: la primera corresponde a la *pampa húmeda* y la *Mesopotamia*; la segunda a la *meseta patagónica* y la tercera, a la *región andina*. En ellas hay establecimientos de campo —estancias, *cabanas* y *haciendas*— dedicados a la ganadería.

En las estancias se crían animales para el consumo interno y para la exportación. Para esto disponen de grandes extensiones de campo donde pacer el ganado.

En las *cabanas* se crían exclusivamente animales seleccionados, de raza, destinados a la cría o mesivación con el fin de obtener productos de calidad superior.

Los caballos de raza se crían y perfeccionan en los *haciendas*.

Ganados de cada región.

La pampa húmeda y la Mesopotamia (Entre Ríos y Corrientes) es la zona de los *bovinos*, *ovinos*, *equinos* y *porcinos*. El clima tem-

Proceso industrial del azúcar: 1. Se truca que extrae el jugo; 2. purifica, cocin y decoloración; 3. calenta azúcar; 4. diluido; 5. concentración progresiva; 6. cocción; 7. cristalización en evaporadores; 8. un colador que separa las melazas cristalizables de las no cristalizables; 9. melaza; 10. secado y empaquetado para su transporte a la refinera.



plado húmedo de esta región se presta particularmente para la cría a campo. Allí los pastos naturales o sembrados, alimentan en toda época del año innumerables cabezas de ganado.

Los abundantes medios de transporte, como así también las cortas distancias entre los puertos y los principales centros de consumo, contribuyen al fomento de la ganadería.

La meseta patagónica es región apta para el ganado *ovino*. La oveja necesita grandes extensiones para pacer, con pastos cortos y duros; prefiere el clima seco y frío, que favorece la calidad de la lana y evita la propagación de la sarna.

En las serranías y bolsones intermontanos del noroeste abunda, en su mayor parte, el ganado *criollo*, el más resistente a las grandes variaciones climáticas propias de la región. Hay *cabras*, *ovejas*, *mulos*, *asnos*, *vicuñas*, *alpaca*s y *llamas*; el ganado vacuno satisface las necesidades locales y se exporta a Chile y Bolivia.

Los granjos: factor de progreso.

Las granjas son explotaciones mixtas —agrícolas-ganaderas— de extensión mucho menor que la es-

tancia. Se instalan en zonas no muy alejadas de los centros de consumo. En ellos se crían, especialmente, *aves*, *cerdos* y *conejos*, animales que requieren cuidados especiales.

Una de las ventajas de este sistema de explotación, reside en que la variedad de la producción permite al granjero realizar un activo comercio, durante todo el año, en los mercados locales, lo que le asegura su subsistencia y su independencia económica.

Industrias derivadas.

Múltiples son las utilidades que obtenemos de los animales y numerosos los servicios que nos prestan. El hombre ha criado y domesticado muchos de ellos desde la antigüedad, para satisfacer sus necesidades más inmediatas.

Nuestro país se distingue por sus nutridos plantales de ganado vacuno, lanar, porcino y caballar, que dan origen a las industrias locales más desarrolladas. Estas son: la *frigorífica*, que prepara carnes enfiadas y carnes congeladas, destinadas al consumo interno y a la exportación, respectivamente.

Los principales frigoríficos están en los puertos fluviales y marítimos de las zonas ganaderas. Estos

K 5 Azúcar

Para luego la rastra que desmenuza los terrones. Estas dos tareas se pueden realizar simultáneamente, tirando con el mismo tractor del arado y de la rastra.



En la zona cálida los labradores trabajan preferentemente de noche, alumbrados por reflectores instalados en el tractor.

La siembra.

La siembra se hace con una máquina, la sembradora, que deposita el grano en los surcos y lo cubre inmediatamente para facilitar su germinación y evitar que lo toman los pájaros.

Después el agricultor debe esperar todo el tiempo. Las lluvias modernas favorecen la germinación y el crecimiento de las plantitas.

Pero a veces, cuando el campo reverdece, aparece la langosta y en pocos minutos destruye la labor y las esperanzas del agricultor.

La cosecha.

Cuando el grano ya está maduro y las espigas cargadas se inclinan hacia la tierra, es el momento de la cosecha, tercera y última operación de la agricultura.

La cosecha de los cereales y del lino comienza con la siega o corte. Sigue, después, la trilla: la trilla-

Historia de un grano de trigo. Primero me cosecharon; después me molieron; luego me amasaron y fui a parar a un horno de donde salió convertido en rico pan.

hora sepea la paja del grano y lo amolaba.

Una máquina moderna, la cosechadora, corta y trilla simultáneamente.

SE PUEDE

EMOCIÓN DEL CAMPO ARGENTINO

A todo y todo del camino se abre el silencio del viento. Discos de verde brillante bajo la luz del sol, gira el sembrado. En la loma un trépano de loco que parte en dos la máquina del ama. Las espigas avanzan, el trigo azul y queda preso en bolsa la cosecha (del año).

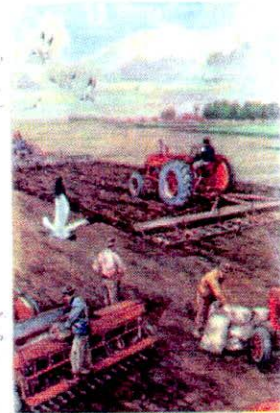
Campo argentino, herido de colinas o brillante de cardos. Troncho pinto de honor para el galope corto de esos heroes de poncho y de puñal. El que me dio sus tardes, los pavos para el primer amor, y el primer canto. El que fue un matón de restos en el viento y el que se enviste en la guitarra del trueno. El campo argentino que hoy te voy labriendo con mi caballo. En la hembra de quedar dormido un día, los ojos abiertos y cruzados las manos. Y todo lo que te he querido, que te sobre mi cuerpo, sigue amigo pajaro.

FERNÁNDEZ ESTEBAN, GUERRERO

ALGUNAS PRÁCTICAS AGRÍCOLAS

La siembra.

Si en el patio de la escuela o en el fondo de tu casa posees una pe-



Discos, rastras y sembradora tirados por tractores.

queña parcela de terreno, puedes realizar prácticas de siembra, actividad que te resultará agradable y útil.

La siembra en almácigos.

Generalmente se siembran las semillas elegidas, en cajones o sitios abrigados llamados *almácigos*, donde se les puede prodigar el cuidado que necesitan mientras son jóvenes, a la espera de que una vez bien desarrolladas se las trasplante al lugar definitivo. Así se siembran, entre otras, la aced-

K 4 Trigo

LA ESCUELA Y EL HOGAR

¡De gusto volver a la escuela y encontrarla tan limpia! ¡Nos esperan nueve meses de clase en alegre compañía!

En la escuela

Los compañeros de este año son los mismos del año pasado. Hay dos nuevos estudiantes.

La maestra es muy buena. El primer día de clase nos dijo que fuimos formados una familia. La familia de tercer grado.

Antes de terminar el día nos visitó el director. Nos recomendó que cuidásemos

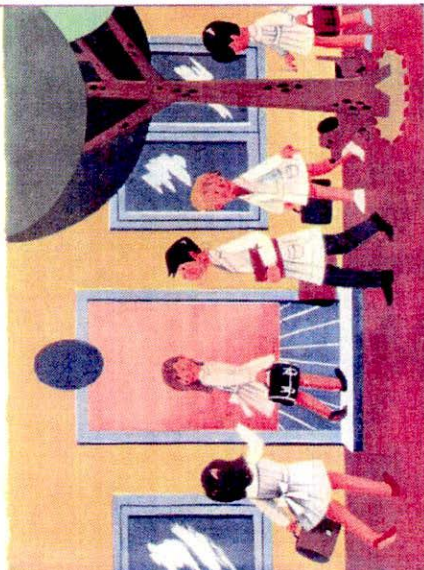
De nuevo en la escuela

Durante el verano no dejamos que arribo a clase. Exclamamos de emocionados a los amigos, a los compañeros y a los vecinos.

Amor a los que nos rodean es obedecer a Dios. Dios es el creador, es dueño, el padre de todos.

El nuevo curso escolar

Durante las vacaciones han blanqueado las paredes, han pintado puertas y ventanas y han arreglado los bancos que estaban rotos.



E 2 3 Escuela.

carinosos con los abuelos, tíos y demás parientes.

El respeto y el amor a la familia deben extenderse a los amigos, a los compañeros y a los vecinos.

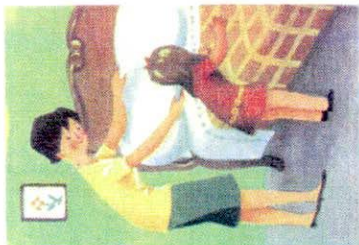
Amor a los que nos rodean es obedecer a Dios. Dios es el creador, es dueño, el padre de todos.

Deberes para con Dios

Amor a Dios es nuestro primer deber. El es el padre de todos, el creador de todo lo que existe.

El amor a Dios se demuestra de varias maneras:

Armando a nuestros padres, hermanos y demás parientes.
Ayudando a nuestros amigos y compañeros.



Deberes en la familia

El padre trabaja para darnos alimentos y vestido y se ocupa de nuestra educación.

La madre nos cuida y pone orden en la casa.

Junto al padre como la madre trabajan para nosotros. Nos quieren porque somos sus hijos.

Nosotros debemos respetarlos y demostrarles cariño. Nuestro cariño es una gran recompensa para ellos.

Otros deberes

Además de nuestros padres, debemos ser queridos a nuestros hermanos. Debemos ser



La escuela y el hogar.

E 2 3 Ayuda hogar

Las habitaciones son grandes y de techos altos. En verano son muy frescos. En invierno necesitamos calefacción. En el comedor hay una estufa que calienta todo el ambiente y calienta el patio. En éste hay muchas plantas de adorno.

El edificio de la escuela

En el frente del edificio está la gran puerta de entrada. Es un portón de madera lacada.

A la derecha del portón se encuentra la ventana de la dirección. A la izquierda se abre la ventana de la secretaría.

El vestíbulo de la escuela no es muy amplio. En cambio los dos patios son espaciosos. En el patio cubierto están los bebederos y los lavatorios.

Las aulas son amplias. Reciben luz por las ventanas que dan al patio.

Las aulas que dan al patio, corredor están las perchas. En ellas colgamos los abrigos.

En el fondo del patio grande, cerca de la vivienda del portero, hay canteiros con plantas muy vistosas.



El patrero

El patrero nos habló del patrero de la escuela.

No dijo que fue un hombre que hizo muchas buenas obras.

Los hombres que hacen el bien se llaman benefactores.

Debemos respetar y amar a los grandes benefactores de la patria.

La maestra nos dijo que cultiváramos flores junto al retrato de nuestro patrero.

La casa en que vivo

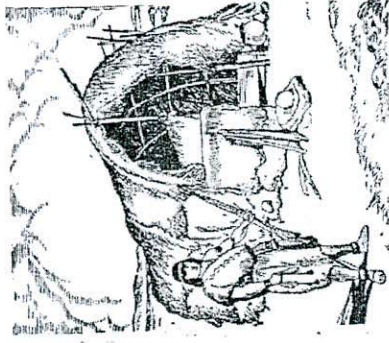
Mi casa fue construida hace más de treinta años. Tiene un jardín en el frente y una huerta en el fondo.

4 - Escuela propia

E 2 3 Familia

sil — se extendían innumerables tribus de *guaraníes*, dedicados también a la caza y a la pesca.

En la pampa vivían los *puelches*, seminómades, salvajes y aguerridos. Como sus vecinos del sur — los *patagones* — cazaban los guanacos y los ñandúes; aprovechaban el cuero y la carne de los primeros y las plumas y huesos de los segundos. Sus toldos de pieles se instalaban en cualquier parte de la llanura. Como no sembraban el suelo, se desplazaban fácilmente de uno a otro sitio con sus familias y sus pocos enseres: pieles, arcos, flechas, lanzas, etc.



INDIOS PATAGÓNICOS. — Altos, fornidos, fueron considerados como gigantes por los españoles, que erraron su altura. Se cultivan con pieles, que también utilizaban para construir sus viviendas. Cazaban especialmente guanacos en las nevadas del sur.

Los *araucanos*, en Mendoza y Neuquén, provenían de Chile. Menos salvajes que los puelches y patagones, pero más aguerridos, extendieron sus correrías por la pampa y desplazaron lentamente a sus vecinos. Utilizaban las pieles

Pueblos neoclonados — 57

Aunque no eran tan buenos agricultores y obreros como sus vecinos del norte, sabían labrar la tierra, cosechar el maíz y la papa, edificar habitaciones sencillas.



LOS CIVILIZADOS. — Habitaban en los bosques, especialmente cerca de los ríos. Sus casas eran cabañas de barro y paja. Habiles pescadores, construían sus canoas sacando troncos de árboles por medio del fuego.

Las, cuidar rebaños de llamas, tejer la lana, decorar hermosos vasos de barro cocido y labrar los metales.

Al sur de los diaguítas, en tierras de San Juan, los *huarpes* se manifestaban también como pueblo industrial. En las sierras colbosas los *concehilingones* formaban poblados en los pequeños valles. Un poco más al norte, en Sautia del Estero, los belicosos *jarvis* dominaban a muchas tribus de la región. En el gran Chaco vivían *tolas* y *mattacos*, indígenas salvajes que se alimentaban especialmente con los frutos del bosque, los peces de los ríos y los animales silvestres. En la amplia región del nordeste — Corrientes, Misiones, Entre Ríos, Santa Fe, Paraguay, Uruguay, sur del Bra-

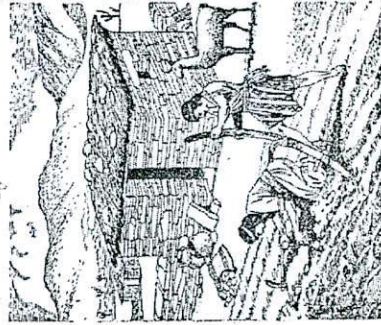
E 5 Aborígenes Americanos

llamas, los animales. domesticación del indigena, trepaban por los angostos senderos cordilleranos y recorrían grandes distancias. Tratan desde las minas el tesoro de los metales preciosos — oro y plata — y desde las laderas las piedras para construir sus edificios, de maderas gruesas, maderas. Con la lana de las vicuñas, alpacas y llamas tejían mantos finísimos, decorados con dibujos de colores brillantes.

El imperio de los incas también maravilló a los conquistadores españoles, por su organización, su riqueza y su poderío.

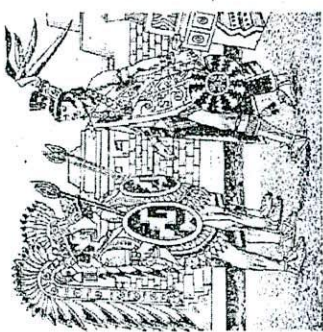
LOS INDÍGENAS DE NUESTRO TERRITORIO

En los años anteriores hemos estudiado detalladamente los principales pueblos indígenas de nuestro país. Recordemos brevemente sus características.



LOS HUARPES. — Estos indígenas del noroeste argentino sembraban el suelo y construían casas de piedra. La llama era el único animal doméstico que poseían.

Los *diaguitas*, en el noroeste, fueron los más civilizados. El contacto con los quechuas del Perú, que integraban el imperio incaico, sin duda influyó fuertemente en la cultura de los diaguitas.



COMUNIDAD AZTECA. — Estos indios poseían una fuerte organización militar; fueron los dominadores de México y parte de América Central.

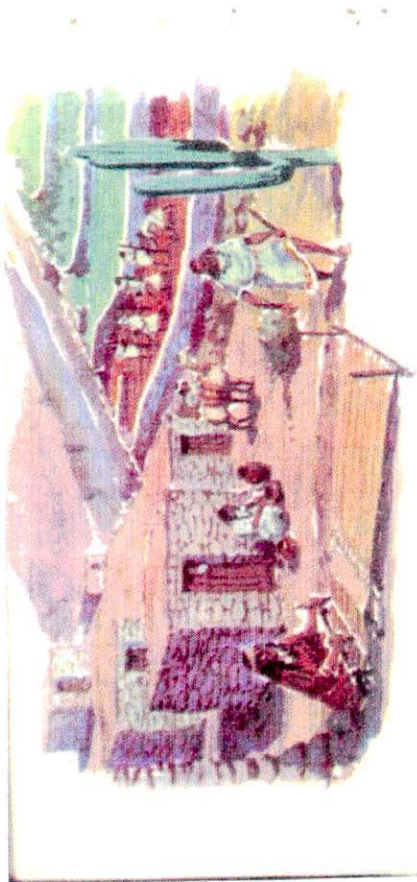
rodando por su corte de nobles, dictaba la ley, dirigía el culto, conducía la guerra y administraba justicia. Su persona era dios: la leyenda decía que era el descendiente de Manco Capac, el hijo del dios Sol.

En las laderas de las montañas los quechuas labraban el suelo, escalonado en forma de terrazas. Allí obtenían especialmente sus cosechas de maíz. Con sus rebaños de



EMPERIO INCAICO. — En las regiones montañosas de Perú y Bolivia los quechuas, dirigidos por los incas, levantaron gruesos y elevados muros de piedras perfectamente ensambladas.

56 — LA ESCUELA DE ESPAÑA



Cómo se vestían.

La prenda más importante de su vestimenta consistía en una especie de camisa larga, generalmente blanca o amarilla, que ceñían a la cintura; sandalias de cuero crudo, llamadas ojotas, les servían de calzado.

Con lana de vicuña o de alpaca tejían ponchos y mantas que tejían con vivos colores, utilizando sustancias tintóreas extraídas de ciertos vegetales.

El atavío era completado con brazaletes, collares, placas de cobre, que usaban sobre el pecho, también se pintaban el rostro

Cómo eran sus viviendas.

Las viviendas estaban agrupadas en pueblos; las construían cuadradas, de piedra, con techo de madera de carton o canas; eran bajas y contaban con una sola abertura

Diferentes aspectos de la vida y costumbres de los diaguitas: el telar, la vivienda, el vestido, la alfarería, el trabajo en terrazas y las acuáticas.

Las tribus guerreras establecieron sus pueblos en construcciones hechas en lo alto de los cerros, llamadas picurats, que les servían de defensa.

Algunas costumbres.

Los diaguitas trabajaron la piedra, la madera y el cobre, pero sobresalieron en la alfarería. Fabricaban urnas y vasijas de barro, de toda forma y tamaño, que luego decoraban con dibujos coloreados.

Al explorarse las grutas de la región se han encontrado dibujos en las paredes, que revelan el adelanto de este pueblo y posiblemente tengan un significado.

En las ceremonias, especialmente guerreras, bailaban al son

de músicas que ejecutaban con instrumentos sencillos.

Enterraban a los muertos; ponían los cadáveres de niños en grandes urnas de barro de las cuales han sido halladas varios millares.

INDIOS DEL CHACO

Dónde y como vivían.

La selva chaqueña albergó a numerosas tribus indígenas, que los españoles no pudieron someter. Como en la región abundan frutos y animales silvestres, estos indios vivieron de la caza, de la pesca y de la recolección de frutos.

Eran salvajes; apenas si se vestían; vivían en grandes chozas, muy rústicas, construidas con ramas y paja.

Hoy existen descendientes de ellos en las orillas de los ríos Pilcomayo y Bermejo.

Indios guaraníes, vivienda, vestido y algunas de sus actividades: la caza y la cestería.



INDIOS DE LA MESOPOTAMIA

Varias tribus ocuparon la región mesopotámica, pero sobresalieron los *guarranes*, los que más fácilmente se sometieron a los conquistadores. Ocuparon parte de las actuales provincias de Corrientes y de Misiones y algunas islas del río Paraná.

Cómo vestían.

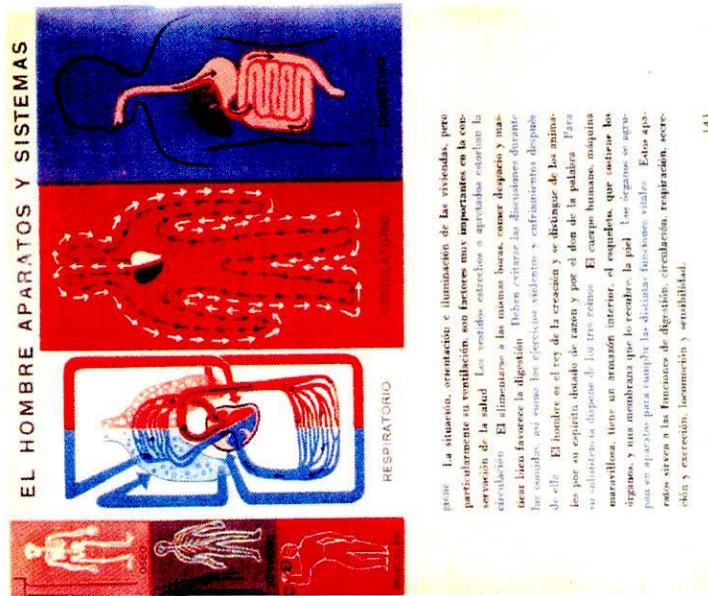
Los hombres, de mediana estatura, andaban semidesnudos; las mujeres se cubrían medio cuerpo con telas de algodón y se tatuaban el rostro con adornos lineales azules.

Cómo eran sus viviendas.

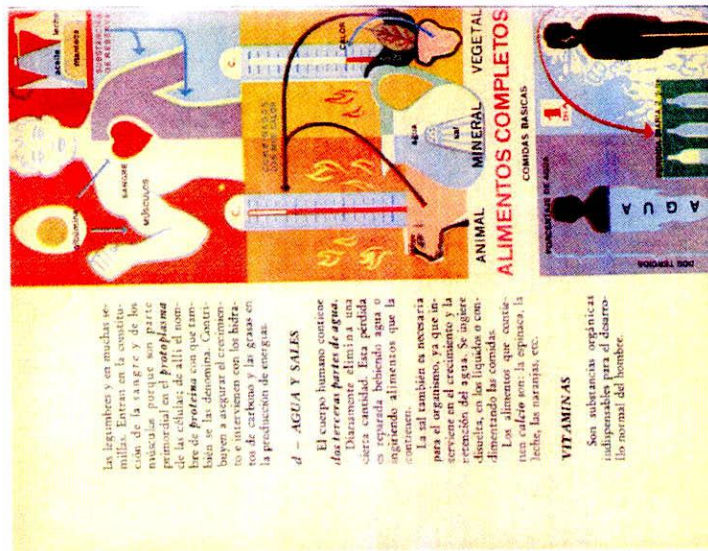
Sus chozas, de paja y ramas, eran de gran tamaño y albergaban a numerosos moradores. Para



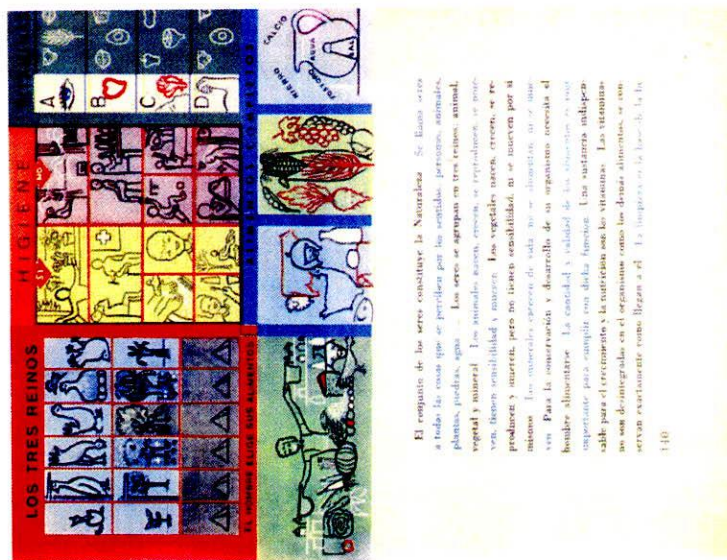
MG 6 Edad Contemporánea



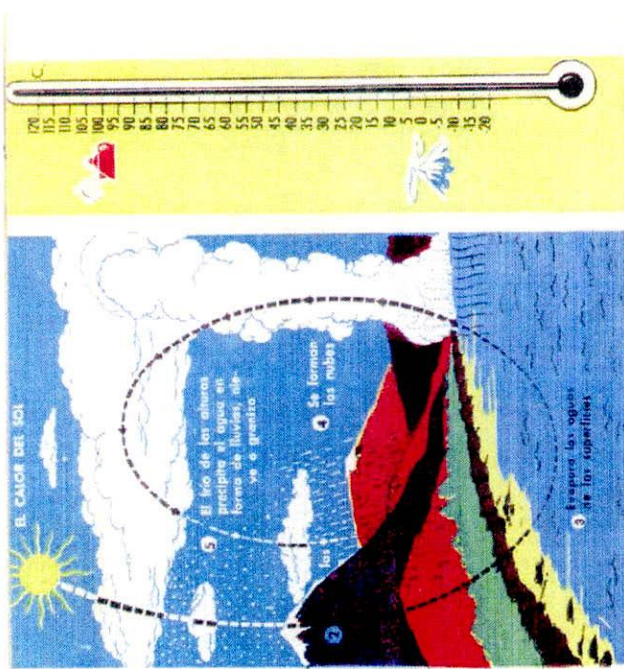
MG 4 CN aparatos y sistemas



MG 4 Alimentos

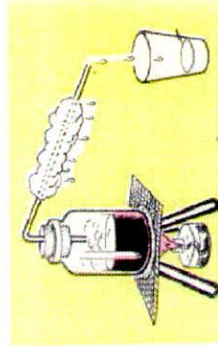


MG 4 CN aparatos y sistemas



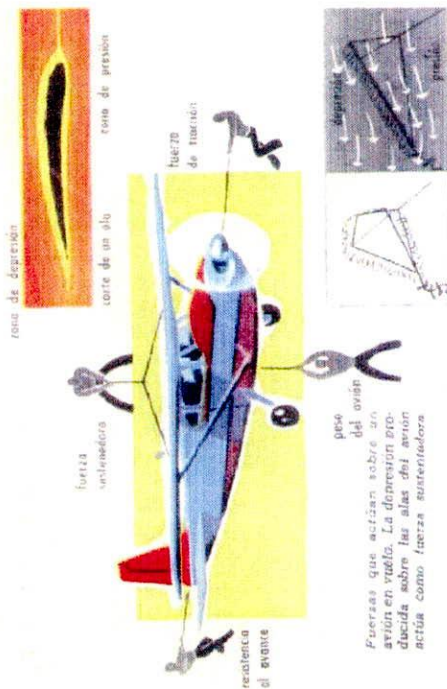
rápidamente y caen sobre la tierra en forma de lluvia.

Una parte cae sobre los mares, ríos y arroyos; otra cae sobre la tierra y es absorbida. El calor solar producirá nuevamente su evaporación, volviéndose a transformar en nubes, niebla o rocío. Estos cambios sucesivos que experimenta el agua en la Naturaleza constituyen su ciclo.



Agua destilada.

El agua de lluvia es agua químicamente pura; no contiene sales; es



debe deslizarse con rapidez para alcanzar la velocidad necesaria para poder despegar. Las hélices, accionadas por motores potentes, avanzan en el aire como un tornillo que se adentra en la madera y dan al avión la velocidad necesaria para que se origine una corriente de aire que lo eleva. A diferencia de las alas de los pájaros, las del avión son fijas y por lo tanto la hélice es el único propulsor.

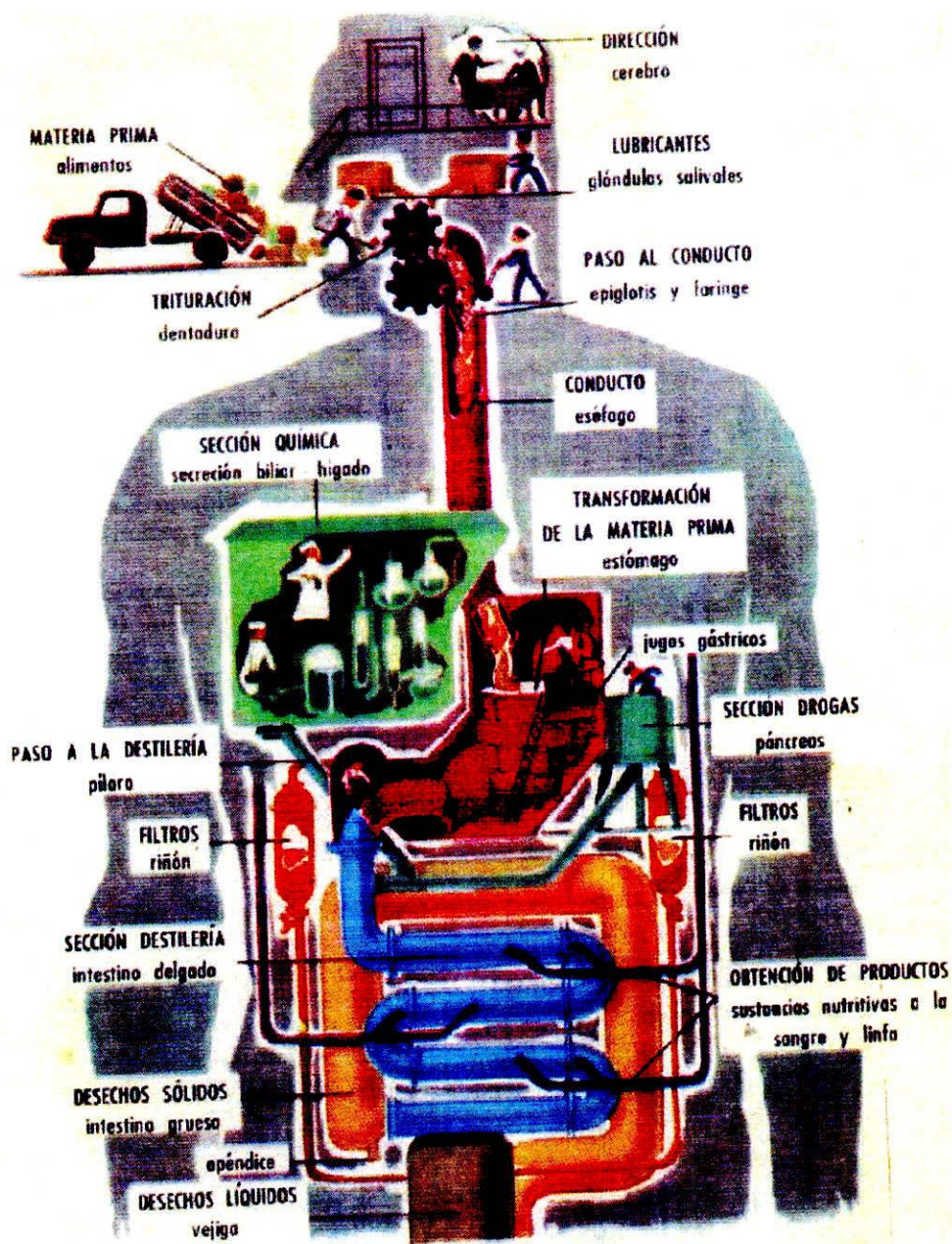
Los aparatos de retropropulsión o aviones "a chorro" no llevan hélices porque la reacción de los gases que escapan por la parte posterior impulsa al aparato hacia adelante.

Para dirigir los movimientos en el aire, el avión lleva timones de profundidad y de dirección. Los primeros le sirven para subir o bajar; los segundos, para girar a derecha o izquierda.

Ciclo del agua en la naturaleza: cambios de estado.

El agua se encuentra en la Naturaleza en tres estados: líquido, sólido y gaseoso. Líquida en los mares, ríos, lagos y capas de agua subterránea; sólida en los hielos polares, en la nieve y en el granizo; gaseosa en la atmósfera.

Las nubes están formadas por vapor de agua que al llegar a cierta altura se acumula en grandes masas, condensándose en pequeñas gotitas hasta hacerse visible. El viento las impulsa de un lado para otro; al encontrarse con corrientes de aire frío o con las nieves de las cumbres de las montañas, se condensan



Nuestro aparato digestivo es una verdadera fábrica dotada de órganos que transforman mecánicamente y químicamente los alimentos; luego los selecciona, los filtra o los elimina para retener sólo las sustancias nutritivas que necesita el organismo. Y como toda fábrica tiene una dirección —el cerebro— que maneja todo a la perfección.

Segunda etapa: 1970-1978
Entre la inercia y las modernizaciones descendentes

La etapa que analizaré a continuación se inicia y culmina bajo los mandatos de dos dictaduras: la de la "Revolución Argentina" (1966- 1973) y la del "Proceso de Reorganización Nacional" (1976-1983). La delimitación para el análisis de los manuales es 1970- 1978, puesto que los cortes efectuados, según criterios de periodización corresponden - dentro de lo posible - a dos años previos a cada reforma curricular. El año inicial precede en dos años la reforma denominada "Lineamientos curriculares de 1º a 7º grados" y el último, en plena dictadura encabezada por Jorge Rafael Videla, contaba para ese entonces con un documento resultante de una "asamblea federal" que se había ocupado de contenidos curriculares para cada nivel de enseñanza, pero sus proyecciones en términos de normativas recién comenzarían a concretarse en los años ochenta.

La primera dictadura citada, durante los años que comprende la reforma curricular, se expresó en el área educativa en el intento de modificar la estructura del sistema educativo instituyendo un nivel intermedio. Esto involucraba, en la valoración del vasto sector de la docencia de entonces, volver a introducir criterios político- educativos conservadores, cuyos antecedentes se remontaban a la segunda década del siglo, comprometidos con reducir el alcance de la obligatoriedad escolar y con la diversificación prematura de los estudios posteriores al nivel primario según claras intenciones discriminatorias. (Puiggrós, A. 1997, 54). Estas medidas encontraron una de las resistencias más organizadas y sostenidas de la historia de la militancia gremial docente, con apoyo popular y no pudieron imponerse.

Las ideas educativas que sostenían las distintas gestiones educativas de este período dictatorial contenían una mixtura que iba a dar el sello de nuestra política educativa y de sus materializaciones en documentos curriculares y en prácticas de formación docente durante un largo período. Se trataba de un "cruce entre el trascendentalismo católico más oscurantista" con ideas y documentos centrados en las ideas novedosas del planeamiento de la educación provenientes de UNESCO y del Consejo Nacional de Desarrollo, así como otras fuentes del franquismo entre las cuales descollaba Víctor García Hoz, matizadas con algunas obras más eclécticas, como las de Gastón Mialaret, Lourenzo Filho y Maurice Debesse (Puiggrós, A. 1997, 55).

Para efectuar el análisis de los manuales de la época y su vinculación con las normas curriculares es preciso que dé un espacio inicial a la caracterización de la reforma curricular de 1972, puesto que es la primera que adopta la denominación citada - lo que supone asumir un nuevo enfoque, dejando atrás la denominación "planes y programas", a la vez que exige una panorámica de sus rasgos generales, a diferencia del documento anterior, que contenía como únicos componentes de peso las referencias a los contenidos.

I- Los Lineamientos Curriculares de 1972

Marco general

La nueva norma curricular se anuncia como resultante de una "experiencia educativa extendida", es decir, se destaca que tiene sustento en bases empíricas, ensayos evaluados, lo que conjuntamente con el nivel de especialización de sus autores permite inferir la intención de comunicar que está muy distante de la improvisación.

Se autocalifica como "elemento renovador - tanto desde el punto de vista didáctico como científico - de la enseñanza que se imparte en nuestras escuelas primarias de siete grados" Lineamientos Curriculares, 1972, 5.

En su presentación hace explícito un criterio de diferenciación de niveles de autonomía curricular: "Recoge lo útil y valioso de experiencias ya realizadas y abre perspectivas hacia una educación moderna en la que la escuela se considera como unidad operativa dinámica con responsabilidad propia. En ella deben darse las condiciones para que cada maestro y cada director puedan poner lo mejor de sí al servicio del proceso de enseñanza- aprendizaje con el propósito de que éste resulte una experiencia de vivo interés y de alto provecho para el alumno" Lineamientos Curriculares, 1972,5.

La primera página del documento anuncia que las instituciones en las que regirá la normativa serán las escuelas afectadas a la experiencia, con miras a la aplicación progresiva en otros establecimientos.

Para su elaboración se integran comisiones que representan a los organismos nacionales de conducción.

Un punto a destacar - por las referencias históricas a las que alude - es que los responsables de los Lineamientos han replanteado los objetivos del proyecto anterior de escuela elemental e intermedia, y que la escolaridad será de primero a séptimo grados. Esto puede interpretarse como una postura diferenciada de la que generó aquel intento, que provocara una oposición generalizada y activa por parte de la docencia, como anticipé.

El resumen de las características metodológicas de la elaboración destaca:

- La realización de un estudio comparativo de los Programas de 1961 y de las Bases para el curriculum de 1971, del que resultó la conveniencia de adjudicar un alto nivel de autonomía a las escuelas, para que formularan sus programas asentándose en los aprendizajes reales de los alumnos. Lineamientos Curriculares, 1972, 9.
- La convocatoria a doce organismos técnicos nacionales y al Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación Torcuato Di Tella, todos los cuales designaron representantes especializados. Estos, a su vez, constituyeron catorce grupos de trabajo. Cada uno elaboró un programa para un área o aspecto del proyecto. La Comisión Nacional constituida por Resolución nº 3344/71 actuó como coordinadora de las producciones obtenidas de los equipos. Lineamientos Curriculares, 1972, 11 a 15.
- La consulta a maestros, directores y supervisores mediante encuestas. Otras fuentes para la elaboración fueron los informes de las Comisiones Nacionales de Análisis y Evaluación del Sistema Educativo para proceder al reajuste del proyecto en la elaboración de las áreas. Lineamientos Curriculares, 1972, 10.
- La incorporación de nuevas áreas y de nuevas formas de vinculación: "*Iniciación a la Tecnología*" en el área de Ciencias Naturales con el apoyo de Actividades Prácticas. El campo de la Economía, también aparecía por primera vez, incorporado al área de Ciencias Sociales. "*Actividades Prácticas*", a su vez, se incorporaba desde primer grado, porque se le adjudicaba un carácter polivalente. Los contenidos y actividades correspondientes al campo de la salud se integraban a Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en los tres primeros grados. y en los restantes adquiría mayor especificidad. Lineamientos Curriculares, 1972,10.
- El sustento del curriculum en el **principio subyacente de la orientación**, según el cual se enfatizaba la actitud del docente frente a los alumnos y el enfoque metodológico de la enseñanza. Lineamientos Curriculares, 1972, 10.
- La enunciación de un enfoque: "*A fin de lograr una enseñanza liberadora y personalizada, se ha respetado la manifestación espontánea del niño, su creatividad y originalidad*". Lineamientos Curriculares, 1972,11.

Elaboración

Los Lineamientos curriculares inauguran la incorporación de componentes curriculares, acordes con las modernas teorías del curriculum que comenzaban a difundirse en la formación inicial de docentes. En el capítulo general los aspectos medulares de la educación aparecen formulados en **objetivos, evaluación y orientación**, como marcos para toda la reforma. Los primeros son redactados con la precisión de niveles de generalidad/ especificidad que corresponden a la educación que imparte la escuela en un sentido más amplio - lo que puede inferirse de los enunciados generales - y al nivel primario. A su vez, es clara la adscripción de los principios orientadores de los objetivos a teorías pedagógicas espiritualistas en vigencia en esa década.

La redacción, desde el punto de vista técnico se caracteriza por la congruencia entre los niveles de formulación, acorde con la adscripción de los autores a las teorías aludidas más arriba. A título de ejemplo, transcribo los dos primeros objetivos de cada categoría:

"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.*" Lineamientos Curriculares, 1972, 19.

"Objetivos de la educación primaria"

...."1. *Sea capaz de autoevaluarse y de comprender que la configuración de su destino personal se constituye sobre la elección de valores que lo trascienden.*

3. *Sea capaz de organizar su conducta mediante la internalización de valores optados.* Lineamientos Curriculares, 1972,19.

Los objetivos reflejaban la tendencia de la época de incluir el desarrollo operatorio como objetivo de la educación. Para ejemplificar:

"Objetivos"

"5. Operar en el nivel de pensamiento formal". Lineamientos Curriculares, 1972,19.

...

"Objetivos de la educación primaria"

5. Sea capaz de estructurar su percepción con los grados de discriminación y complejidad acordes con su edad. Alcance el dominio de las operaciones concretas y se inicie en el pensamiento operatorio formal". Lineamientos Curriculares, 1972, 20.

Se proponía hacer explícitos valores del bien común y de la democracia:

"Objetivos"

"10. Integrarse en forma consciente y creadora en la comunidad argentina, latinoamericana y universal. " Lineamientos Curriculares, 1972,19.

...

"Objetivos de la educación primaria"

"10. Adquiera conocimientos elementales y desarrolle actitudes de tolerancia, solidaridad y comprensión que le permitan integrarse progresiva y conscientemente en la comunidad local, nacional, latinoamericana y universal." Lineamientos Curriculares, 1972,20.

Los lineamientos de evaluación se formulaban genéricamente y evidenciaban su adscripción a las teorías vigentes, que también ganaban espacios en la formación de docentes. Se proponía el equilibrio entre los criterios basados en los aportes técnicos y el juicio del docente. En cuanto a los aspectos vinculados a su aplicación, el documento proponía - con enunciados breves - diferentes instrumentos de evaluación que reflejaban los aportes de la época: instrumentos basados en la observación; instrumentos basados sobre el autoinforme. Lineamientos Curriculares, 1972, 21.

La introducción general culminaba con lineamientos generales sobre Orientación Escolar, que evidenciaban también el intento de eclecticismo del marco teórico.

Finalmente, los objetivos de nivel se desglosaban en otros más específicos, atendiendo las dimensiones de la educación general y se proponían actividades congruentes que debían ser puestas en práctica en todas las áreas del currículum. A modo de ejemplo, por su representatividad:

De 1° a 3° grado:

...

Objetivo 5. "Desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje activo de los contenidos curriculares". Lineamientos Curriculares, 1972, 25.

Actividades: "Todas las actividades de orientación se desarrollarán fundamentalmente a través de los contenidos del currículo, especialmente a través del área de ciencias sociales de cada grado".

...

"Conversaciones y diálogos acerca de la función de la escuela en sí misma y en relación con la comunidad".

...

"Utilización de diferentes técnicas expresivas (dramatizaciones, narraciones, gráficos, etc) para facilitar una mejor ubicación del niño en su contexto escolar y familiar". Lineamientos Curriculares, 1972, 27.

Esta primera aproximación a la norma curricular de 1972 me permite evocar puntos en común con programas de formación docente redactados en las escuelas normales y en los profesorados, así como importantes puntos de contacto con temas que la bibliografía estadounidense contribuyó decisivamente a instalar y que circuló traducida al castellano a lo largo de la década, como las taxonomías de objetivos educacionales y las concepciones, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes (Bloom B, 1972 y 1975).

La lectura general también presenta, a mi criterio, coincidencias con las ideas crecientemente difundidas de Víctor García Hoz sobre educación personalizada - que como anunciara más arriba, tenían espacio oficial -, que proponía

un marco teórico de importantes coincidencias con los enunciados de los objetivos de la escuela y del nivel primario. A manera de ejemplo de los aspectos en que me detengo por el especial cuidado de su redacción, es decir, los objetivos de la educación, un párrafo del autor evocado que permite inferir las semejanzas del enfoque:

"La educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o, dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria". García Hoz, V. 1970, 15.

"La educación personalizada se justifica como estímulo y ayuda a un sujeto para la formulación de su proyecto personal de vida para el desarrollo de su capacidad de llevarlo a cabo.

Esto significa no solamente ordenar todos los objetivos de la educación en función del desarrollo de cada persona humana con sus notas de singularidad, autonomía y apertura, sino organizar todas las actividades escolares sobre la base del trabajo y de la personal libertad responsable de cada alumno". García Hoz, V. 1970, 41.

Otro aspecto, más emparentado a la técnica de enunciación, a la que me he referido al comentar la característica de los objetivos, es el de la congruencia entre los objetivos de orden escolar en general y los de nivel, a los que corresponden, en las áreas, otros niveles de especificidad en los que también hay congruencia en la mayor parte de los capítulos. Dicho rasgo constituye, en este documento iniciador de una tendencia curricular, una de las concreciones de las dos corrientes evocadas como confluyentes en el marco teórico. Explicaba García Hoz que en términos de educación, el fin ha de concebirse en singular, por su carácter último, en tanto los objetivos señalan *"cada uno de los fines inmediatos y concretos que nos van a permitir alcanzar el fin total"*. García Hoz, V. 1970, 177. Los Lineamientos Curriculares no formulan un fin general, pero sí sientan precedentes en la formulación de objetivos jerarquizados, categorizados y ordenados por su nivel de generalidad. Este punto constituye una de las intersecciones entre los marcos teóricos que evoco. La corriente espiritualista que enmarca la filosofía adoptada se corresponde con la búsqueda del rigor en los niveles de concreción de los objetivos, que a su vez encuentran en los instrumentos de evaluación las herramientas de verificación de su cumplimiento. Ese punto de intersección, como han destacado pedagogos críticos de nuestra historia de la educación, evidencian que los propósitos de control podían conseguirse mediante la adopción creciente de las ideas y las técnicas del conductismo. Los autores consultados desbrozaron esas complejas amalgamas en el periodo de la dictadura de 1976/83, pero todos aluden a su gestación desde los tempranos setenta. El espiritualismo fundante de la concepción y la corriente citada no eran considerados incompatibles; por el contrario, las técnicas de la segunda eran funcionales al enfoque de la educación personalizada (Kaufmann C, 1997 y 1999; Doval D, 2003 en Kauffman C, tomo 2).

La adopción de las ideas de Piaget - en este punto, las referidas a las operaciones intelectuales y a las etapas evolutivas -, tampoco eran consideradas contradictorias con el enfoque. Esta curiosa interpretación de las fuentes psicológicas que nutrieron el pensamiento curricular de la época y del cual el documento es expresión y, a la vez, inductor, encuentra en los investigadores críticos también similares interpretaciones.

Una de las *"claves de lectura"* que analizan Marcelo Caruso y Gabriela Fairstein - abocados a la investigación de Piaget desde la perspectiva de su recepción por parte de diferentes colectivos académicos y docentes en distintas épocas de nuestra historia educativa- es la de la *"fascinación estructuralista"*. El desafío que proponía a los pedagogos de la época el estudio de Piaget era el de responder qué era lo que efectivamente podía hacer y deslindarlo de lo que no podía un niño de una edad determinada. *"...esta fascinación parecía compatible y operativa con respecto a una pedagogía de corte tecnocrático que veía en la planificación de la enseñanza según objetivos una racionalización de las prácticas intuitivas"*. Los autores consultados destacan que esa vinculación confería al pensamiento un matiz progresista. Caruso M y Fairstein G, 1997, 180-181.

En un estudio reciente destinado al análisis de la formación universitaria en Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata en los setenta, hasta la dictadura 1976-83, encontramos ideas complementarias. El énfasis puesto en el intento de especificar las conductas es interpretado como la necesidad de conocerlas en profundidad para formular criterios y encontrar medios para controlarlas. Al estudiar las corrientes de pensamiento que aportaban a la formación académica de la Universidad de La Plata, la autora proponía la siguiente interpretación ideológica de la incorporación de determinados saberes psicológicos en la *"lógica tecnocrática"*. *"Tal vez, el caso más significativo de este último proceso es el de la incorporación de los componentes metodológicos de la teoría de Piaget; este autor se trabajaba ya en los primeros años 70s... fue incorporado en los programas de formación en clave psicopedagógica, desvinculada de la psicología genética y de elementos estructurales de su teoría. La dialéctica dentro de la teoría psicogenética era leída como una connotación de pensamiento de izquierdas. Esa articulación dio como resultado una didáctica tecnocrática de raíz conductista, que utilizaba construcciones argumentales basadas en la psicología piagetiana. La llamada contradicción epistemológica de posiciones como las*

de Piaget con otras como las de García Hoz, no parecía ser tal al haber sido incorporadas en clave metodológica-práctica. En la instrumentación del saber pedagógico que mencionábamos, se fue consolidando un fuerte acento en la psicología (fundamentalmente de corte experimental). Se trabajó sobre la idea de una psicología práctica con el peso puesto en sus formas de instrumentación". Southwell M. 2003 en Kaufmann C, 155.

Para finalizar el análisis de la presentación general, el documento no retoma en sus lineamientos educativos ideas que permitan identificar fuentes de la adscripción a una "enseñanza liberadora y personalizada", que en la redacción del resumen de las características aparecen yuxtapuestas. Lineamientos Curriculares, 1972,11.

II. Análisis de los géneros

2.1. Los caracteres generales

La mayor parte de los rasgos de la etapa anterior perdura en los manuales de la década de los años setenta. Predomina el género textual enciclopedia, con todos los contenidos temáticos en un volumen único, con desiguales espacios asignados a las actividades de los alumnos según las asignaturas o áreas y con los criterios de organización y jerarquización de la información que describiera en aquellos textos. Aparecen también algunos libros que segmentan los contenidos alrededor de un eje determinado, que puede ser social o natural.

Las obras destinadas a grados inferiores y medios - tercero y cuarto - se caracterizan por la perduración de los motivos de trabajo que, como explicara, son versiones locales de los centros de interés (P 1971, 3º). Distorsionan el sentido original del modelo al adaptarlo a una obra que pretende cubrir el mercado nacional con una versión única, a la vez que responden a una inspiración pedagógica espiritualista. Este enfoque se destaca por la tónica ejemplarizadora de los textos en desmedro de las explicaciones.

En las producciones de la época se pueden hallar atisbos de otros géneros. Un ejemplo algo disperso, pero presente en libros para los años citados es el del Libro Activo (P 1971, 3º). En estos casos, la intención de que el alumno intervenga con sus propias respuestas en las páginas del libro aparece en forma de trabajos a completar. Las actividades replican las características que les reconociera Escolano (1998): altamente pautadas, el alumno debe completar ciertos trabajos.

Se da un caso de la misma editorial en que aparecen huellas del catecismo (P, 4º, 1971). En estos casos, preguntas y respuestas se alternan en forma esquemática.

Desde el punto de vista de los libros como producciones editoriales, una nota bastante difundida en las producciones que pude analizar es la calidad inferior de las presentaciones. La mayor parte de estas características de las obras se manifiesta en el papel, en la encuadernación, en el diseño de páginas, en la reducción drástica del color y de las fotografías, en la falta de cuidado por la definición de las imágenes y en la ausencia de diseño gráfico para operar en la jerarquización de la información y en cierta presencia de la estética.

En algunas obras que comparten la reducción del color se da la presencia de un fondo - naranja, celeste u otro color - en algunas imágenes del ilustrador y eventualmente en ciertos párrafos -, en Ciencias Naturales y Estudios Sociales. En lo que se refiere a los espacios, está muy poco cuidada la organización gráfica; los márgenes son escasos y a veces resultan anulados por las imágenes. Con frecuencia, la diagramación aparece a dos columnas en Geografía, Historia y Ciencias Naturales.

Es posible reconocer algunas excepciones a esa tendencia. Peuser, en tercer grado ("Cosas y palabras", 1971), aun manteniendo la economía de los recursos, muestra una presentación cuidadosa. El papel de la edición que comento es lustroso. El color se utiliza para destacar títulos, como fondo de ciertos enunciados que se desea jerarquizar. El diseño se concreta en sus páginas, en las que la distribución espacial de los textos escritos y de las imágenes, así como los márgenes y otras previsiones para evitar la profusión invitan a la lectura. Hay abundantes recursos gráficos. Se destaca como innovación el empleo de ilustraciones en matemáticas. Esta característica no es compartida por otra obra de la misma editorial y el mismo año destinada a 4º grado.

Casi en la generalidad de los casos las presentaciones de las obras como proyectos editoriales están ausentes, así como las introducciones de las asignaturas o áreas. Los contenidos aparecen abruptamente, omitiendo toda consideración sobre la progresión que establezca un comienzo, un desarrollo y un cierre. Este rasgo es compartido con la cohorte anterior de manuales analizada, pero cobra particular relevancia por el contraste que ofrece con la norma curricular, en la que se desglosa la presentación general de la que corresponde a las áreas.

Como rasgo complementario de descuido de la consideración de la macroestructura y del papel del paratexto en esa construcción, se da la escasez de estrategias para jerarquizar la información mediante títulos. Se dan algunas excepciones (P 5º 1971), en las que se puede advertir, a la inversa de lo señalado, la ayuda que representa para la lectura el diseño de página, las articulaciones entre imágenes, textos de contenido y de actividades, aunque la calidad del papel neutraliza algunos de esos recursos gráficos.

Las obras de la editorial Estrada necesitan una aclaración especial. Las obras se publican como ediciones 1965 hasta el último año comprendido en esta etapa. Una comparación entre diversas impresiones correspondientes a los mismos grados permite comprobar que no hay cambios de fondo.

Si bien en los sesenta ya se puede observar la coexistencia de manuales de calidades de edición desiguales, este parece asemejarse a los de otras editoriales cuyos volúmenes comparamos al interior. Estrada mantiene el estilo de edición, los géneros textuales y el programa. Pero la calidad es inferior, aunque replique las imágenes.

Es frecuente que en la estrategia general de redacción de los manuales aparezca la forma de diálogo con consignas al alumno (E, P, distintos grados y años).

Para iniciar el estudio de los rasgos específicos en esta oportunidad considero necesario establecer vinculaciones con la norma curricular y con otros documentos históricos que complementan su aproximación histórica.

III. Aproximación a los caracteres específicos: La norma curricular y algunas tendencias mundiales

3.1. Las Ciencias Sociales en los lineamientos de 1972

Los objetivos de primero y segundo grados abarcan distintos aspectos de la enseñanza, que tienen que ver con la función socializadora de la escuela en esa etapa, con el papel adjudicado tradicionalmente al área en la formación cívica y también con dimensiones de la conducta y el desarrollo intelectual. Este aspecto se desglosa en algunas dimensiones: nociones de espacio y de tiempo, "*operaciones concretas de evocación, reconocimiento, observación, imaginación, relación, comparación y ordenamiento.*" Lineamientos Curriculares, 1972, 257. En el diseño correspondiente a los grados citados, se proponen actividades de conocimiento de la escuela, la familia y el medio más cercano. Se jerarquizan los contactos directos pero también se sugiere acudir a ciertos recursos de la comunicación: fotografías, films, como mediadores entre el niño y ciertos hechos y escenarios.

El conocimiento de la cultura del medio inmediato es propuesto a través de actividades que permiten inferir la importancia adjudicada a la pertenencia: hacer "*inventario de los elementos peculiares de la zona*", en el que se diferencien los del paisaje natural, los tecnológicos y los "*oficios*" (trabajos de diversa complejidad). El pasado de los aborígenes es objeto de "*investigación*", así como el conocimiento de la cultura a través del museo local. Lineamientos Curriculares, 1972, 265.

En tercer grado, las operaciones concretas son enunciadas en forma más analítica y se explica que corresponden a "*un nivel de semirreversibilidad operatoria*". En este grado se introducen actividades de iniciación a la cartografía.

Las nociones de buen comportamiento y cortesía se explicitan en diversas actividades ligadas a la integración al medio.

En este capítulo del documento parece haber una alianza más acentuada que en los anteriores entre la intención de fundamentar la enseñanza en la psicología genética y el énfasis en las dimensiones conductuales de los objetivos y las actividades.

En cuarto grado los objetivos mantienen coherencia con lo expuesto en estos últimos aspectos. En cuanto a los de contenidos, se destaca:

- ◆ desde el punto de vista técnico, la enunciación unificada que en la grilla curricular se desglosa en Historia, Geografía y Civismo;
- ◆ desde el punto de vista del enfoque de las disciplinas, un cambio encaminado a explicitar la interdependencia hombre- medio y entre las regiones. Lineamientos Curriculares, 1972, 273.

La secuencia de contenidos de Geografía se da de lo general y natural a lo regional. En el temario correspondiente a las regiones se advierte la intención de mantener el nuevo enfoque. Lineamientos Curriculares, 1972, 276-277.

Las actividades se destacan por la variedad y por la intención de vincularse a las acciones directas o que ofrezcan posibilidades de mediación: visitas, entrevistas, maquetas, etc. Lineamientos Curriculares, 1972, 276-277.

En cuanto a Historia, el programa es extenso: desde los primitivos habitantes hasta la época de Roca. Tanto en la enunciación de los contenidos como en la denominación de las unidades se hace explícita la mención de las relaciones entre los hechos políticos y la vida socioeconómica y cultural. Lineamientos Curriculares, 1972, 279. Además, se busca un modo de articulación con el grado anterior y entre lo cercano y lo lejano, en su dimensión temporal: "*Tareas que implican una iniciación en la heurística histórica; observación de monumentos conmemorativos locales; visita a yacimientos arqueológicos y museos históricos del lugar; búsqueda en bibliotecas y colecciones familiares o privadas, municipales o provinciales; lectura de algunas fuentes*". A estas actividades se unía la iniciación a las técnicas de registro de la disciplina. Lineamientos Curriculares, 1972, 279.

Civismo presenta como característica de los enunciados de contenidos un alto nivel de abstracción que, según el estudio del período precedente, parece responder a un entendimiento implícito del enfoque de la disciplina. No obstante, se observan cambios en el criterio, ya que se introducen temas más ligados a Ciencias Sociales que permiten aproximaciones empíricas y también ese rasgo se hace extensivo a las actividades. Algunos ejemplos son:

- ◆ De la pervivencia del formalismo abstracto:

"Necesidad humana de convivir.

Vivir es convivir; vivir con otros.

...

La libertad humana. La libertad natural y la libertad regulada (usos, costumbres, normas morales y normas jurídicas)."

- ◆ De las innovaciones:

"La familia como grupo social básico, a través de la historia y en la actualidad".

...

"Las sociedades primitivas (clanes, tribus). Su transformación a través de la historia." Lineamientos Curriculares, 1972, 283 a 285.

La progresión del curriculum en los grados medios y superiores muestra la congruencia del enfoque en las relaciones entre las disciplinas del área, pero con una tendencia definida a la profusión de contenidos. Ejemplo de la primera tendencia es el tratamiento en paralelo de América Latina en Geografía y en Historia. En cuanto a lo segundo, el hecho de abarcar todos los períodos históricos, y a la vez profundizar en la iniciación heurística mediante las actividades sugeridas. Lineamientos Curriculares, 1972, 289 a 300, 5º grado.

En los últimos grados el dinamismo propuesto al enfoque se destaca por la introducción de ejes curriculares. Algunos ejemplos son:

"La desigual distribución de la población en el mundo actual" que se desglosa en contenidos como *"Causas de la desigual distribución del hombre: condiciones ecológicas, variedad étnica, actividades económicas"*...

"El hombre de la Europa del Mediterráneo" al que corresponden contenidos como: *"Las tres fachadas del Mediterráneo: asiática, africana y europea"*. Lineamientos Curriculares, 1972, 317-318.

3.2. La educación del ciudadano y las Ciencias Sociales en tres estudios de educación comparada (normas curriculares y libros de texto)

EL ESTUDIO DEL MEDIO EN LA ESCUELA. Unesco, 1968.

Se trata de una investigación de educación comparada, basado en una encuesta a las autoridades de ministerios de educación. Estos debían aportar información sobre los siguientes títulos: Metas del estudio del medio en la escuela; Lugar adjudicado al estudio del medio en los planes y programas de estudio; métodos y técnicas; personal docente; otros.

En la introducción al informe se anuncia que se trata de un estudio difícil de definir y delimitar porque es más bien un principio didáctico, un método en sí mismo que una disciplina especializada en ciertos conocimientos determinados. Los partidarios de los métodos activos, de la enseñanza concreta, de la escuela viva, dirán asimismo que el estudio del medio es la base de toda la enseñanza. Había sido preconizado por Decroly como medio de animar al niño a

"observar, asociar, expresar"; el estudio del medio que transcurre en la época de la consulta se considera más realista. Era para ellos bien seguro que contribuía al desarrollo de la inteligencia práctica y la formación del pensamiento científico, pero también de la formación cívica y social, el despertar del interés por la comunidad en la que uno vive, del deseo de serle útil y de participar en su desarrollo económico. En suma, el estudio del medio había devenido a la vez más utilitario y más científico y por esos motivos se incluía tanto en la escuela primaria como en la secundaria. Los autores sostenían, para apoyar sus juicios: ecología estudia las relaciones de los seres vivos con el medio natural y la sociología pone a los alumnos a encarar los problemas de su región para mostrarles las relaciones que existen entre todos sus aspectos: físicos, sociales, económicos, psicológicos, culturales, etc. Otra cuestión que consideraban relevante era el problema de la adaptación de la enseñanza al medio, particularmente en los países en vías de desarrollo. Se trataba allí, entonces, de un problema de programa más que de método.

La hipótesis central del estudio era: el estudio del medio sólo alcanza su objetivo si, partiendo del conocimiento del medio inmediato, sirve de punto de partida del descubrimiento de medios más lejanos. Concebido desde esta óptica, no contribuye al reforzamiento del orgullo regionalista o nacionalista; conduce, por el contrario, al respeto de otros pueblos y de otras culturas y constituye un aporte al desarrollo de la comprensión internacional (UNESCO, 1968 1, V).

Un comentario final al informe era que los respondientes de 79 países que habían participado en la encuesta demostraban la riqueza de posibilidades que presenta el estudio del medio, pero revelaban al mismo tiempo que la falta de recursos, las circunstancias del país y otras dificultades impedían en ciertos casos utilizarlos como lo deseaban.

En la sistematización del primero de los títulos - el referido a las metas - los autores comunicaban una constatación general: el estudio del medio, en la mayor parte de los casos, no es considerado como una verdadera disciplina y, cuando lo es, se identifica más frecuentemente con los ejercicios de observación, las lecciones de cosas, el estudio de la naturaleza, de geografía local, etc. de la escuela maternal y de las clases inferiores de la escuela primaria.

Se puede constatar leyendo la tabla comparativa que ninguno de los 79 países otorga al estudio del medio una significación restrictiva. Puede ser el objeto de una enseñanza distinta durante cierto tiempo, pero, como se puede ver, está siempre comprendida en toda clase de disciplinas. Juega un rol semejante a la educación sanitaria como proceso educativo y como factor de unidad entre las diferentes disciplinas.

En un orden de frecuencias, la geografía encabeza los estudios, seguida muy cerca por las Ciencias Naturales, la Historia, la Instrucción Cívica (comprendida la educación social y moral) y la educación sanitaria. Sigue a continuación la lengua materna y la literatura, los estudios sociales ("social studies"), que, según aclaraban, consistían en la combinación de nociones generales de Geografía, Historia, Civismo y Sociología. Continuaba con las artes, que comprendían el Folklore y la Música, la Biología, en la que se destacaba la Ecología, la Agricultura, las Lenguas el Cálculo y las Matemáticas, la Educación Física, la Religión, la Enseñanza de la Seguridad (si no estaba comprendida en la Educación Sanitaria). También se mencionaba la iniciación al mundo del trabajo, y aún la Psicología y la Filosofía (UNESCO, 1968 1, VIII).

El informe correspondiente a Argentina consignaba en la tabla comparativa una amplia variedad de materias que comprendía el estudio del medio en los niveles primario y secundario. Formaba parte del programa obligatorio en el cuadro de los estudios de la naturaleza, la enseñanza de la Geografía y de la Higiene, desde el jardín de infantes hasta la finalización de la escolaridad primaria (X y 11). Asimismo, registraba que las actividades escolares eran visitas, excursiones, actividades prácticas y artísticas (UNESCO, 1968 1, X y 11).

La visión general del estudio comparativo retomaba el tema de las metas y reafirmaba su vigencia, con algunos énfasis en las actividades de iniciación al trabajo intelectual que favorecían los valores de convivencia en el medio inmediato y en la comprensión internacional que se fortalecían mediante su abordaje.

Destacaban que se podía inferir de los informes que esos objetivos tenían que ver con el estudio del medio en su conjunto; que éste tenía un papel unificador, creador de nexos entre diferentes materias del programa; aproximaba la escuela a la vida al favorecer los estudios de la cultura local, y reafirmaba los valores enunciados de solidaridad y comprensión internacional (UNESCO, 1968 1, XXIV).

El estudio sintetizaba también la consulta sobre los métodos, las técnicas de enseñanza y los auxiliares. El comentario general del informe era que los métodos, fueran prescriptos o simplemente recomendados (que es los que se daba con mayor frecuencia) no abordaban específicamente el estudio del medio; para encontrar referencias, expresaba, hay que referirse casi siempre a las instrucciones metodológicas contenidas en los programas de las disciplinas involucradas. Por otra parte, si se concibe el estudio del medio como un principio didáctico fundamental, se sobreentiende que ha de servirse de métodos activos, que redundan en una enseñanza lo más concreta y viva posible. Los centros de interés, los proyectos toman muy seguido su punto de partida en el estudio del medio.

Los ejercicios de observación, el despertar de la curiosidad del niño y su espíritu de descubrimiento, en casi todas las actividades complementarias enumeradas en el cuestionario, son con frecuencia recomendadas oficialmente (UNESCO, 1968 1, XXIX).

Los auxiliares audiovisuales - según el informe de síntesis - son empleados de más en más en la enseñanza, como se sabe, y pueden servir notablemente para hacer conocer un medio diferente. Se puede decir lo mismo de la correspondencia interescolar y de los intercambios de objetos entre los escolares de otras regiones o países.

En cuanto a los manuales, las respuestas más numerosas son las que declaran que se sirven de los manuales de diferentes disciplinas (Lectura, Historia, Geografía, Ciencia), pero que no existen manuales destinados únicamente al estudio del medio.

En lo que respecta a Argentina, consta que no hay prescripciones específicas de métodos en los programas, sino guías didácticas elaboradas por una comisión que integra los organismos técnicos encargados de supervisar la enseñanza. En cuanto a manuales, la respuesta argentina coincide con la más generalizada. Los manuales de disciplinas que dan lugar al estudio del medio contienen indicaciones sobre ese asunto (UNESCO, 1968 1, 12).

Una apreciación de conjunto del estudio da cuenta de que el enfoque del estudio del medio estaba sustentado en una valoración muy alta de la actividad de los alumnos y de la participación de los docentes. La primera era considerada indisociable de la formación en los principios de la convivencia, la tolerancia y la solidaridad y acudía a las tendencias didácticas más prestigiosas de la época para sostener las ideas. Las respuestas, a pesar del grado de formalismo y generalidad que caracterizaba el informe, parecían acercarse a las ideas inspiradoras de la encuesta en la exposición de las intenciones que sostenían las normas en vigencia.

Los Lineamientos de 1972, por su parte, - posteriores al documento - se acercaban en sus formulaciones a los criterios más avanzados.

LA EDUCACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN INTERNACIONAL. UNESCO, 1968

El informe que sintetizo era resultado de la misma concepción y metodología de Educación Comparada. La oportunidad de su realización es la celebración del año de los Derechos del Hombre (1968).

El cuestionario abarca los siguientes títulos: lugar adjudicado a la comprensión internacional en los textos legislativos; planes y programas; métodos, técnicas y material de enseñanza; escuelas asociadas a la UNESCO; personal docente; actividades de carácter internacional; otros.

Al referirse a las respuestas de los ministerios a los cuales se remitió el cuestionario, los responsables de la redacción anticipan que participaron 82 países y que la redacción de las respuestas ha sido muy general y ha carecido de detalles. Justifican esa característica en el hecho de que el asunto abordado concierne a todo el mundo y abarca todos los dominios. Además, ciertos hechos señalados solamente son en esa época tendencias que se perfilan o intenciones sin concretarse aun.

Entre los puntos a destacar, enuncian:

- a) Tanto en los textos de las constituciones como en los de las legislaciones concernientes a la educación se reconoce la importancia de una educación para la comprensión internacional;
- b) El asunto está incorporado a los programas, especialmente en Historia, Geografía, Instrucción Cívica, "social studies", así como la Religión y la Moral, la Filosofía, la Literatura, las Ciencias Sociales, la Lengua materna y las lenguas vivas, las ciencias, etc. En algunas ocasiones puede ser objeto de estudios específicos;
- c) La importancia de la familia y de las organizaciones extraescolares en esta materia es reconocida por un gran número de países en los que las escuelas tratan de establecer una colaboración efectiva con esos factores de influencia.
- d) Las escuelas se esfuerzan en la mayor parte de los países en iniciar a los niños en los problemas de la actualidad internacional y de familiarizar con la actividad de las Naciones Unidas y de instituciones especializadas, completando o corrigiendo la información acerca de la cual las jóvenes generaciones son continuamente expuestas. Al respecto, en el análisis de la información aportada los autores del Bureau afirman que hay que destacar que - desde la más tierna edad - los niños son de más en más inevitablemente expuestos a ciertas cuestiones muy delicadas por los medios de comunicación de masas. Cierta acción a menudo incontrolada otorga a la escuela un rol de información objetiva y tal vez correctiva (UNESCO, 1968, 2, XXIX).
- e) Son utilizados los métodos más variados. Coinciden en que la condición básica es propiciar la participación activa, explotar la curiosidad natural de los alumnos y apoyarse en terrenos concretos. Destacan la importancia de los estudios del medio para fortalecer esta materia. Los medios didácticos son muy variados; al enunciarlos, destacan las actividades de los alumnos en diversos escenarios y también una gran variedad de producciones.

En cuanto a los métodos generalizados, de centros de interés, de proyectos, de unidades trabajo, son los más utilizados.

- f) Los auxiliares audiovisuales son objeto de un control desde el punto de vista de la comprensión internacional en alrededor de 40 países; en otros países, toda forma de interferencia es rechazada y asimilada a una medida de censura (UNESCO, 1968, 2, IX y XXXIV).
- g) Un número semejante de países señala un control de los manuales desde el mismo punto de vista, a menudo acompañado de una revisión. Es interesante notar, en esta mirada, que con bastante frecuencia tienen lugar verificaciones mutuas entre dos o varios países.
- h) La documentación de las instituciones internacionales sobre el tema no tiene suficiente difusión.
- i) La correspondencia escolar suscita todas las adhesiones como medio de alentar la comprensión internacional y el conocimiento mutuo de los pueblos. A estos intercambios se agregan los viajes, los eventos culturales y los deportivos.

Se han registrado alrededor de 30 investigaciones en el dominio de la comprensión internacional. La influencia que han tenido es destacable en algunos de los estados, según los informes. En otros, es prematuro estimar su influencia (UNESCO, 1968, 2, IX y X). En cuanto a la participación de las familias y las organizaciones extraescolares es favorecida por las disposiciones oficiales (UNESCO, 1968, 2, XXV).

En los apartados correspondientes a Argentina aparece:

- ◆ En cuanto a legislación, los decretos que aprueban los programas contienen referencias precisas a la educación para la comprensión internacional, al desarrollo de un espíritu de paz y de comprensión mutua entre los pueblos (UNESCO, 1968, 2, XVI). En otros no se considera necesario o se ejerce un rol de consulta.
- ◆ En lo relativo a planes y programas, en el nivel primario el tema es parte integrante de diversas materias o bien, ocasionalmente, reviste la forma de actividades o de cursos distintos (UNESCO, 1968, 2, XX).

En el punto relativo al control de manuales y acuerdos relativos a ellos el informe de Unesco consigna que una decena de países estima innecesario el control; alrededor de cuarenta países lo han instituido bajo diversas formas: oficial, selección inicial, diálogo abierto con los autores y editores acerca de una acción concertada con asociaciones de personal docente. Los manuales más revisados son los de Historia, aunque las revisiones alcanzan también otras materias en los campos de la Lenguas y las Ciencias Sociales (UNESCO, 1968, 2, XXXIV). En Argentina, según consigna el informe, funciona en el Consejo Nacional de Educación una comisión de manuales que tiene entre otras misiones la de verificar su contenido y su valor metodológico. También se menciona el trabajo en colaboración con OPEA (sin aclaración) de preparación de material escolar para la comprensión internacional (UNESCO, 1968, 2, 13).

Una apreciación de conjunto del informe muestra tendencias similares en las respuestas, así como la posible inclusión en ellas la norma curricular argentina entonces en vigencia, a pesar de que la autoridad legitimadora del curriculum era un gobierno de facto.

Un especial detenimiento merece la constatación de que numerosos gobiernos informaban acerca de la intervención del poder en el control de los manuales y que los enfoques de su ejercicio eran variados. Este dato puede compararse con los aportes de los investigadores que dan cuenta de la tendencia incipiente a la investigación ideológica de manuales escolares que se afianza en los años inmediatamente posteriores a la finalización de la segunda guerra mundial.

En lo que respecta directamente a la concepción de la enseñanza, estos estudios nos hablan del creciente consenso acerca de la variedad de recursos didácticos, de actividades significativas y de participación para fortalecer los valores de la educación del ciudadano.

LAS TENDENCIAS DE LOS MANUALES EN AMÉRICA. OEA, 1964.

Del estudio comparativo que da cuenta de tendencias americanas, selecciono aquellas que definen las preocupaciones centrales del estudio:

El tema de la comprensión internacional en los manuales es abordado como parte de las cualidades generales de los libros y en algunas referencias por países, en los que los responsables declaran tenerlo en cuenta como criterio de aprobación. Entre ellos se encuentran Chile, Brasil (OEA, 1964, 5 y 7)

En la respuesta del gobierno argentino, consta que el ministerio ejerce la atribución de adoptar y recomendar libros de texto y de lectura (OEA, 1964,1). Más adelante, modera el alcance de esta declaración al especificar que el Ministerio interviene únicamente cuando los textos contienen deformaciones de la verdad histórica o errores conceptuales (OEA, 1964,5).

Visto el contenido del informe, los autores marcan algunos contrastes:

- ◆ doce países latinoamericanos establecen controles sobre los manuales. Dan cuenta de variadas formas: normativa, recomendaciones, imposición de libros aprobados, convocatorias a concursos.
- ◆ en los países escandinavos, en Europa occidental, África francófona, regiones de Asia y otros han prosperado los controles mutuos y los acuerdos bilaterales (UNESCO, 1968, 2, XXXIV).

A partir de la consulta a 35 educadores que son considerados líderes, los autores del informe de OEA informan que los factores críticos de la calidad en materia de libros de texto son la concepción de los libros, en los que predominan las definiciones, enumeraciones, la presentación enciclopédica superficial, la falta de graduación y el vocabulario mal organizado. Lo vincula con la falta de presupuesto, de expertos y con la falta de preparación de los docentes para su selección y empleo (OEA, 1964,28 a 31).

Estos juicios serán uno de los enlaces que permitirán comparar las tendencias curriculares de fines de los sesenta y de los setenta con la producción y circulación de manuales en Argentina en los aspectos específicos atinentes al desarrollo de áreas y asignaturas.

IV. Los caracteres específicos de los libros de texto por áreas o asignaturas y su comparación con los Lineamientos Curriculares de 1972

Geografía

Dimensión didáctica

El estudio del medio no ofrece variantes respecto de la década anterior, ni en los aspectos de contenido ni en las actividades. En este sentido, las propuestas editoriales están lejos de las aspiraciones declaradas en el estudio internacional acerca de las necesarias vinculaciones entre los recursos y la vida cotidiana del escolar.

Algo similar sucede en los grados medios y superiores con Geografía. La organización de contenidos reproduce la de los manuales de la década anterior: de lo general a lo regional, de lo natural a lo social. Esta característica es conservada también por algunos libros segmentados por áreas, pero no excluye otra que parece matizar el criterio: los numerosos casos que presentan de relaciones entre la naturaleza y la actividad del hombre. Algunos ejemplos son: especies vegetales y animales de una región y los procesos industriales en sus diversas fases, como los de la cera, la seda y la miel (K 1972, 7º, 206-207 y 209).

Otra nota de la recurrencia de los libros la da Estrada. Al no introducir modificación alguna en su enfoque y contenidos, los modos de vinculación temática entre disciplinas persisten e identifica el criterio de organización. Así, podemos observar, en la materia que nos ocupa: litoral pampeano. Aspecto físico- hidrografía- subsuelo-. Experimento sobre la porosidad de la arena, la tierra vegetal y la tierra arcillosa (E, 4º, 1978, 10 a 17).

Un cambio importante en las ediciones, que he podido observar en 1978, es la inclusión de un Atlas de provincias, ordenadas alfabéticamente. La incorporación de esta novedad puede tener como motivo que 1978 es el año de la descentralización de la educación primaria implementada por el gobierno de facto, medida política susceptible de desencadenar procesos de descentralización curricular. La editorial puede haberse anticipado a esta medida, para ofrecer a las jurisdicciones alguna información específica. También es importante el criterio de organización de la información del atlas, ya que responde estrictamente a la organización jerárquica adoptada por el conjunto de los manuales, en abierta discrepancia con los enfoques que proponían los Lineamientos. La organización era: Límites - Superficie- Suelo- Costas, ríos y lagunas- Clima - Vegetación- Fauna - Minerales - Cultivos- Ganadería - Industrias - Población- División política- Gobierno- (los tres poderes)- Reseña histórica.

Otro dato que no puede dejar de atenderse es el que ofrece la secuencia de contenidos de Kapelusz correspondiente a 5º grado en el mismo año: en el capítulo siguiente a la presentación general de la Argentina el primer tema particular es las Islas Malvinas (K, 5º, 1978). Este manual se ubica en el tercer año del gobierno de la dictadura y el cambio de orden es uno de los indicios de la acentuación de la intolerancia en la propuesta editorial.

Las actividades en los manuales de la época son sumamente heterogéneas en aspectos cuantitativos: presencia o ausencia. En el primer caso, también son heterogéneas en cuanto a la cantidad. Kapelusz, en uno de los polos, no incluye actividades. En cuanto a los criterios sobre su naturaleza, permanecen los vigentes en el periodo anterior: reproductivas y simples, basadas en el reconocimiento, la localización, la enumeración. Peuser, en cambio, se caracteriza por incluir actividades numerosas y con alguna complejidad desafiante para el alumno: comparar formaciones de especies vegetales (bosque, pradera, monte, parque, sabana, estepa, desierto); responder cuál es su punto de vista para mejorar las condiciones (P, 5º, 1971, 87- 88). Otras actividades son convencionales. Los crucigramas abarcan temas de todo un capítulo. (P, 5º, 1971, 127).

Entre las actividades hay lecturas de fragmentos de autores reconocidos, del campo y del pasado que mantienen los rasgos estudiados en el periodo anterior para caracterizar los procedimientos discursivos de los libros. Guillermo E Hudson (P, 5º, 1971, 116) y Lucio V Mansilla (P, 5º, 1971, 117). Estrada, como analizáramos previamente, también incorpora lecturas.

En grados inferiores, los acercamientos al conocimiento del barrio a través de las actividades tienen un alto grado de formalismo y homogeneidad, lo que configura otro rasgo contrastante con los Lineamientos Curriculares y con el valor adjudicado al enfoque del medio en los estudios internacionales .

Las imágenes presentan profundas semejanzas con las del primer periodo estudiado, con la salvedad de que la baja en la calidad material de los libros repercute en la definición, la precisión, el atractivo y el poder explicativo que parecía conferírsele. En cuanto a los criterios de clasificación por su modo de producción, la imagen creada por el ilustrador está mucho más representada que la registrada. El color disminuye notablemente, también en esta disciplina. Los criterios de jerarquizar el papel de la imagen para formar las nociones convencionales de espacio también persisten. Si bien aparecen formas de esquematizar , predominan las composiciones que destacan el valor icónico de la imagen informativa.¹ Esta estrategia se manifiesta con otras composiciones en que los elementos de valor icónico son incluidos para que los alumnos se acerquen a nociones como el intercambio y la complementación entre el campo y la ciudad.² Los resultados son la presentación, en el espacio gráfico, de elementos aislados y yuxtapuestos. Es interesante notar también que el conjunto está atravesado por la bandera como símbolo de la patria. Otros casos representativos del tratamiento del estudio del medio, con propósitos de mostrar actividades del campo y la ciudad, presentan composiciones más simples y carentes de contextualización.³

Finalmente, otro ejemplo típico de la imagen en el estudio del medio es la ilustración de la ejemplaridad, en la que la imagen también vuelve a cobrar valor de refuerzo.⁴

En cuanto a los esquemas de procesos industriales a partir de materias primas, no ofrecen variantes respecto de la etapa anterior. El ejemplo elegido es representativo del conjunto.⁵

En cuanto a las imágenes convencionales, los ejemplos elegidos como significativos de esta cohorte de manuales reiteran las características de la anterior, con la salvedad ya expuesta de la calidad inferior desde el punto de vista de su presentación. Los aprendizajes de códigos disciplinares son jerarquizados, y para lograrlos el valor que los autores adjudican al trazado es muy alto.⁶

Con cierta frecuencia, en las imágenes de los mapas aparecen distribuidos elementos de valor icónico que no respetan las nociones de escala que aquellos representan.⁷

Historia

Los criterios de organización y secuenciación de contenidos persisten , tanto en las clases de manuales que se estructuran por motivos de trabajo como en los que adoptan la forma convencional de la enciclopedia. En el primer caso, las efemérides prevalecen, pero suelen combinarse con la cronología. En el caso de los grados superiores, permanece el segundo criterio, con los sesgos político- militares y el enfoque fáctico convencional.

La ausencia de actividades en los grados superiores (excepto Peuser) continúa. Esto sugiere la índole memorística de Historia, que no se presta - en este marco - para actividades significativas. En 3º y 4º grados hay propuestas más variadas, de observaciones de imágenes, que alternan con los cuestionarios. Ocasionalmente, en los pocos libros

¹ El camino hacia la escuela en el campo. P 3º 1971, 28-29.

² El campo envía a la ciudad. La ciudad envía al campo. P 1971, 3º, 92-93.

³ El lechero. P 3º 1971, 58-59.

⁴ Urbanidad y buenas costumbres. P 3º 1971, 10/11, 16/17.

⁵ Elaboración de cemento. K 6º 1972, 41. Proceso industrial del algodón. K 1972, 6º 29.

⁶ Sierras pampeanas. P 5º 1971. El Chocón. K 5º, 1978, 56.

⁷ Antártida. K 7º, 1972, 134.

dedicados a Ciencias Sociales - es decir, que no siguen la tradición del manual monolítico - , aparecen textos más coherentes, preguntas que se proponen superar la autosuficiencia del libro, algunas de ellas más significativas que las convencionales y relaciones más intensas con las imágenes (Peldaño, 1971; Aprendex, Estudios Sociales, 1976.).

Las imágenes en Historia carecen de atractivo por su producción. Si bien hay con frecuencia reproducciones de época - con el predominio del blanco y negro - , la selección no contribuye a enriquecer la enseñanza. Por el contrario, los rasgos de los personajes elegidos acentúan la tendencia al estereotipo. La función explicativa es pobre en referencias.⁸

Otra característica es la reiteración de las imágenes de aborígenes de los libros de la etapa anterior; en esta serie también prevalece el blanco y negro. Las mismas imágenes en la edición de 1962, en 4º grado, habían sido producidas en color. (K, 4º, 1977, 61 y 63).

En general, parece repetirse la tendencia a la reiteración, al descenso en la calidad de las presentaciones, a una pérdida de iniciativa en cuanto a la creación de imágenes convencionales y al predominio de la imagen creada por el ilustrador. (K 1978 5º, 6º, P 32 y 59. 111 y 140 para ejemplificar imagen representativa y convencional, respectivamente).

No obstante las limitaciones encontradas, los ilustradores de las editoriales parecen haberse propuesto elegir referentes documentales para representar escenas históricas. Son numerosos los ejemplos en que intentan reproducir los documentos que parecen haber sido los textos fuentes: paisajes, códices, esculturas monumentales, entre otros. Los ilustradores evidencian cuidados por articular las imágenes con las explicaciones y otras fuentes de carácter escrito. También se pueden advertir preocupaciones por contextualizar escenas en que los pobladores originarios ejemplifican aspectos culturales diversos: producción, equipamiento bélico, rituales. Es necesario destacar que todos los ejemplos son de civilizaciones reconocidas como tales por los autores: mayas, aztecas, incas.⁹

En algunas oportunidades los textos escritos se vinculan pertinentemente con imágenes que testimonian la explotación de los indígenas.¹⁰

Con menor frecuencia se emplea la imagen convencional. El caso representativo es la localización de las civilizaciones.¹¹

Dimensión textual

Geografía

La trama descriptiva prevalece en todos los temas, en los diversos modos de organización curricular. Dentro de esta característica, encontramos la alta presencia de las enumeraciones, que acercan estos manuales a uno de los motivos de crítica hallados en el estudio internacional de OEA. Así, por ejemplo, en los libros organizados por motivos de trabajo encontramos que también las referencias a lo próximo son enumerativas (P, 3º, 1971). Hay más ejemplos para constatar esta característica: en grados superiores aparecen numerosos términos sin explicación: "bancos, barras" en el estudio del río Paraná (K, 6º 1971/72, 13). Se dan intentos de explicar la función de los ríos, que mantienen sin embargo escasa expansión y lo mismo se observa acerca de conceptos como esfericidad y temperatura. (K, 6º, 1971 y 1972, 17y18) .

Como característica de los procedimientos discursivos en esta materia aparecen las formulaciones genéricas sobre el papel del hombre en el control de la naturaleza.

En algunos casos, las obras parecen acercarse a las explicaciones para dar cuenta de la intervención del hombre, pero carecen de adecuación al lector en cuanto a la relación entre lo general y lo particular: *"La explotación de los variados y ricos productos vegetales, animales y minerales del suelo americano ha dado origen a un sinnúmero de industrias extractivas y de manufactura, para cuyo desarrollo son indispensables - además - instalaciones adecuadas, fuerza motriz, mano de obra, vías de comunicación, capitales y comercialización de los productos elaborados.*

⁸ Mariano Moreno. Juan Bautista Alberdi. José de San Martín. K 6º, 1972, 127, 151, 171. José de San Martín. K 5º 1978. Batalla de Maipú. P 5º, 1971, 342.

⁹ Códices Mayas. P 6º, 1971, 292, 293, 302, 248. K 6º, 1978, 46. P 5º, 1971, 303.

¹⁰ Repartimientos- encomenderos. P 5º 1971, 260. Trabajo en una mina de Potosí. K, 6º, 1978, 75.

¹¹ Territorios ocupados por los aztecas y los mayas. Área de ocupación de los incas. K 6º, 1972, 91- 103.

No basta, pues, la materia prima, aunque ésta sea abundante. Es posible, sin embargo, el caso contrario, tal como acontece... con Canadá, que posee una gran industria de producción de aluminio, y su territorio carece de la materia prima: bauxita. (K, 1978, 5º 20.).

La trama descriptiva adopta variantes que se presentan con títulos aparentemente novedosos, pero que por el enfoque de su contenido acentúan el criterio general. Así, encontramos un manual en el que aparecen glosarios que vinculan conocimientos generales con los de la producción: *"Pequeño diccionario del granjero"* (P, 3º, 1971, 45). *Apiario: conjunto de colmenas. Apicultor: entendido en la cría y ganado de abejas*. Va acompañado con imágenes de otros animales y una poesía dedicada a los chanchitos. *"Arriero: el que conduce el ganado"* (P, 3º, 1971, 46). Siguen otros diccionarios dedicados a otros trabajos. Uno de ellos es el del constructor: en este caso, definen los términos adobe, argamasa, baldosa, cal. Otros se refieren a la técnica. Entre los medios de transporte encontramos este ejemplo: *"Automóvil: vehículo para el transporte de cargas"*. (P, 3º, 1971, 85). Respecto de las comunicaciones: *"Teléfono: aparato que permite hablar con otra persona aunque esté muy distante. Transmite la palabra hablada. Radiotelefonía: conjunto de aparatos que permite transmitir y recibir sonidos eléctricos por medio de ondas a gran distancia sin necesidad de hilos"* (P, 3º, 1971, 98).

Los casos analizados muestran evidencias de distancias entre los manuales y los Lineamientos. Esa distancia, a su vez muestra la continuidad respecto de la década anterior y la permanencia del estilo del manual a lo largo del período, varios años después de la sanción de la norma. Otro dato que puede ser de interés es la inclusión de las vinculaciones entre ciencias y técnica de Peuser. Los Lineamientos introducen esas vinculaciones en una propuesta de área con Ciencias Naturales.

Continuando con las características textuales, en esta obra se encuentran también numerosos listados, como los de los materiales que usa el pintor, el electricista, el plomero. El criterio de enumerar se extiende a contenidos muy distintos: aparecen listadas las funciones de autoridades, funcionarios (incluye el cartero) de una localidad (P, 3º, 1971, 54). También hay listados de *"los que aman al prójimo"*: ALPI, Asilo, Asistencia Pública, ayudar, beneficencia, biblioteca pública, caridad, entre otros. (P, 3º, 1971, 154).

Del conjunto de ejemplos puede inferirse la ausencia de explicaciones y su reemplazo por procedimientos que se asemejan a los diccionarios, en los que los requerimientos de precisión y claridad han sido respondidos de manera heterogénea. Ocasionalmente estas presentaciones se amenizan con otros géneros textuales.

El lenguaje descriptivo en Geografía también aparece matizado con el empleo de adjetivos calificativos que atenúan los efectos de la escasa expansión. Un ejemplo: *"La vegetación, que llega a ser magnífica en algunos lugares... Algunos de estos valles contienen hermosos lagos rodeados de magnífica vegetación de araucarias, cipreses y hayas"* (P, 1971, 5º, 204).

Continuando con la trama descriptiva, avanzamos hacia otros temas y enfoques antes constatados. En lo relativo al poblamiento americano y en particular argentino, persiste el criterio clásico, acentuado en su estereotipo por la falta de expansión: *"Durante el siglo pasado se intensificó la inmigración europea, que se dirigió principalmente a las regiones templadas y frías. Los latinos siguieron uniéndose a los aborígenes y a los tipos intermedios. En algunos lugares, como la llanura argentina, predominaron los rasgos europeos. Pero en las zonas andinas tiene gran difusión el tipo físico indígena. En América del Sur y central hay pocos aborígenes puros: quizá uno cada 13 habitantes."* (K, 1978, 5º 32).

Si se trata de Argentina en particular nos encontramos nuevamente con las generalizaciones que revelan parentesco con la ideología más sesgada y conservadora: *"Nuestro pueblo está constituido casi en su totalidad por individuos de origen blanco: los indígenas puros son muy pocos y tienden a desaparecer; hay algunos núcleos en Chaco y Formosa, y en las provincias del sur, en su mayoría incorporados ya a la vida civilizada."* (K, 1978, 5º 42).

Una vez más, las aproximaciones a los pueblos originarios permiten inferir los alcances ideológicos de las tramas descriptivas como predominantes en los manuales clásicos. El caso que presento a continuación se refiere a la vida del coya, que es sugerido como parte del paisaje. *"El coya, descendiente de los indígenas que poblaban la región, es el habitante típico de la Puna. Apático de apariencia, es sufrido y resistente a las crudas temperaturas de la montaña. Su frugal alimentación es a base de maíz tostado y gusta de los alimentos picantes como el ají. Constantemente se lo ve mascando hojas de coca, planta que contiene un principio estimulante. Camina lentamente por los senderos de la montaña, conduciendo sus burritos leñateros que lo llevan hasta las poblaciones donde vende la leña y otros artículos, de los que obtiene sus escasos recursos.*

Las mujeres son hábiles tejedoras; de sus rústicos telares salen ponchos y chalinas, tejidos con lana de vicuña, muy apreciados por los turistas que visitan la región.

Las creencias religiosas del coya son una mezcla de los ritos de sus antepasados y del cristianismo. Adoran a Pachamama, diosa de la tierra, y en su honor levantan unos pequeños montículos llamados apachetas." (K 1978, 5 ,38).

En el estudio del medio aparecen otras estrategias que remiten a la trama conversacional, con intenciones de entablar diálogos con el lector: "¿Cómo se llama tu barrio? ¿Qué plazas y parques hay cerca de tu casa o cuáles conoces? ¿Qué paseos prefieres hacer el domingo?" (P, 1971, 5º, 104-105). Los procedimientos discursivos parecen estar encaminados a incorporar los libros al aula como parte del currículum real, como si el diálogo fuera posible. Cabe sospechar que este empleo de la trama conversacional se encaminara al reemplazo del interlocutor docente.

Otras estrategias discursivas dan continuidad a las elecciones simbólicas de los manuales de la década anterior. El **árbol** vuelve a aparecer para connotar perennidad, cobijo y sugerir la veneración que merece por parte del hombre, como en la poesía de Mario Bravo dedicada al cedro (P, 1971, 4º, 23), o de prodigalidad, cuando las manos de los niños se tienden hacia los frutos, en la poesía de Gabriela Mistral (P, 5º, 1971, 70). La misma editorial vincula los árboles frutales, los olivos y las viñas al trabajo y a las cosechas merecidas por el trabajo del hombre, en textos literarios de Juana de Ibarbourou y de Joaquín V. González (P, 1971, 5º, 74 y 180). También las estrategias literarias complementan las descripciones geográficas en relatos de viajes en que el narrador es un niño que recorre el Yucatán, sobrecogido por la soledad de la naturaleza inclemente. También aparece sorprendido por la carnosidad de la pita, de la que pensaba: "no era posible imaginarse cómo se las había arreglado... para extraer todo aquel líquido de la tierra seca". La atribución de intenciones y de voluntad a la planta ameniza el relato y propone una pausa antes de los cuestionarios que siguen a las lecturas. (Lilo Linke, P, 1971, 6º, 95).

El ceibo, a su vez, aparece retomando el sentido del árbol nacional y sintetizando las virtudes de todos los árboles, en la poesía de Rafael Obligado:

...
*Las horas del estío pasadas a tu sombra,
pendiente de tus brazos mi hamaca guaraní,
eternas vibraciones dejaron en mi pecho,
tesoros de armonías que llevo al porvenir.*

*Y muchas veces, muchas, mi frente enardecida,
Tostada por el rayo del sol meridional,
Brumosa con la niebla de luz y pensamiento,
Buscó bajo tu copa fresca y soledad.*

...
*Que nunca Dios me niegue tu sombra bienhechora
Seíbo de mis islas, señor del Paraná!
Que pueda con mis versos dejar contigo el alma,
Viviendo de tu vida, gozando de tu paz!. (K, 7º, 1971, 300-301).*

El árbol presenta un abanico más amplio de visiones poéticas, que se hace más observable en Peuser de tercer grado en 1977. Encontramos allí a María Elena Walsh, (9), José Sebastián Tallon (12) y Baldomero Fernández Moreno (22).

El cotejo entre las ediciones de Estrada correspondientes a 1965 y 1978 muestra diferencias en esta elección de contenidos y de discursos complementarios que parecían ser parte de un estilo: la omisión en la última edición de los textos correspondientes al ombú, el algarrobo y el clavel del aire, el chañar, el tala, el seibo y "el ejemplo del árbol".

En cuanto al **campo**, aparece representado en numerosas obras del período, así como en distintos tipos de textos literarios. Los responsables editoriales presentan selecciones de autores clásicos que describen y narran la vida en el campo, con sus animales característicos y los afectos que despiertan en los protagonistas, como en "el potrillo roano" de Benito Linch (K, 1978, 6º, 269). Las autobiografías con recuerdos nostálgicos de la infancia en la provincia lejana, con descripciones morosas que alternan con relatos de vivencias y de aventuras, como los de Arturo Capdevila (P, 1971, 5º, 75) y las de Levene (P, 1971, 5º, 57) también caracterizan estas elecciones literarias que se cruzan con las Ciencias Sociales y dan ejemplos múltiples de buena literatura y de amor a la tierra. La literatura popular recogida y escrita está también presente, en fábulas que con frecuencia acuden al humor para caracterizar animales; los perfiles están asociados en el imaginario popular a cualidades positivas y negativas, a las que apelan en busca de la ejemplaridad o la advertencia. Un ejemplo es "El zorro, el quirquincho y la carreta de quesos", en versión de Juan C Dávalos.

Se da también un caso en que la elección del fragmento literario aparece vinculado a los orígenes migratorios y al trabajo del campo, en el que el relato autobiográfico se destaca sobre los propósitos moralizantes:

"El surco.

El viento agita los distantes cardales. Hace frío. La mañana duerme en la pereza y una niebla muy fina vela los rayos del sol. La campiña blanquea bajo la escarcha, que se agranda como una ilusión de nieve. Más allá trabajan los vecinos y, en los momentos en que el viento calla, se oye el ruido que hace la ruedecita única del arado. Tenemos que marcar un nuevo trozo para labrarlo. Hemos enyugado los bueyes más dóciles. Colocamos a quinientos metros un palo con trapo rojo como señal, y así haremos dos surcos, uno de ida y otro de vuelta. Trazar los surcos iniciales constituye una tarea solemne. Lo comprenden todos"....Alberto Gerchunoff. K, 6º, 1978, 310).

Otras lecturas, en cambio, son ejemplos de la persistencia de las imágenes del campo pródigo:

"El maíz.

*Cuando florece el maizal,
Después que pasa el invierno,
Son regalo celestial
Los trojes de maíz tierno.*

Leve desgranar sonoro

*De la espiga del maíz,
El campesino es feliz*

Contando sus granos de oro"... Manuel Felipe Rugeles. (K, 6º, 1978, 287.

En la edición más arriba citada de Peuser (1977, 5º), las imágenes del campo aparecen matizadas: lúdicas (5-25-28); dramáticas (7) En cuanto a las tradicionales, más amigables(8).

La estrategia de diálogo con el lector alumno ofrece en una oportunidad un deslizamiento, en el motivo de trabajo "El barrio", hacia el género catequístico (P, 1971, 3º, 102). A la pregunta "¿Qué es un barrio?" le sigue una enumeración de servicios, edificios públicos, etc., que reúne los rasgos más formales de la adaptación local del estudio del medio: lo genérico, la respuesta correcta, la simulación del diálogo.

Historia

Para continuar dando pruebas documentales de las tendencias de los manuales, acudo nuevamente a los casos de los aborígenes. En sus referencias a las civilizaciones más antiguas de América, el manual Kapelusz yuxtapone las descripciones de los rasgos elegidos como característicos de cada una. Esto sugiere, al menos para uno de los ejemplos – mayas y aztecas - , que no hay continuidades ni rupturas entre ellos. Veamos también cuáles son los rasgos jerarquizados: predomina la descripción de las actividades de producción, algunas características de las viviendas que tienen vinculación con la estratificación social, así como la vestimenta y la alimentación. Hay breves referencias a las religiones, a ciertos ritos y a los sacrificios humanos. K, 1978, 6º, 49.

Curiosamente, en el tratamiento de estos pueblos aparece una caracterización que será encontrada con más sofisticación en la generación actual de manuales: "Su organización social, no bien conocida, era complicada..." K, 6º, 1978, 49.

Si bien, como es clásico, el comienzo del tema dice que la mayoría de los aborígenes vivían en estado primitivo y , más adelante, que habían alcanzado distintos grados de civilización, hay referencias a sistemas de escritura y a los libros sagrados. Hay breves menciones de las religiones, de ciertos ritos y de sacrificios humanos.

Retomando las tendencias, se pueden reconocer que las descripciones de la vida indígena responden a un patrón de preguntas para la comparación posterior. Las descripciones como trama predominante de la función informativa se prestan a transmitir una idea implícita de a- temporalidad. Los títulos son fácilmente reconocibles: dónde vivían, cómo se alimentaban, cómo eran sus viviendas, algunas costumbres (alfarería, pinturas, ceremonias guerreras, sin contexto) K, 1978, 5º, 58 a 67. Las mismas características son compartidas por el manual de 4º grado, subrayadas por el empleo de términos con fuertes connotaciones ideológicas: los habitantes originarios del Chaco eran "salvajes"; los aborígenes de Tierra del Fuego celebraban "misteriosas ceremonias" (K, 1977, 4º, 130-131).

Sin embargo, también se puede dar cuenta de otras características del tratamiento histórico de los pueblos originarios, que en el enfoque considerado en su conjunto no son despectivos ni privilegian las guerras como actividad fundamental para identificarlos (P, 5, 1978, 247 a 257).

Asimismo, hay manuales que, aunque mantengan las formas estabilizadas de caracterización de los pueblos aborígenes en los estudios históricos, aportan selecciones de fuentes literarias que muestran otros perfiles para su valoración. Un ejemplo es el fragmento de Lucio Mansilla, de *"Una excursión a los indios ranqueles"*, en el que el temor del acercamiento inicial a los aborígenes y la extrañeza de éstos al conocerlo son reemplazados por la reunión, en *"un solo grupo, y confundidos, indios y cristianos"*... (K, 1978, 6º, 298) En el mismo manual, aparece otra versión contrastante del aborígen respecto de lo corriente, en un fragmento de Borges. (K, 1978, 6º, 398).

La tendencia al *"nativismo"*, característica de los momentos de nuestra historia en que desde el poder se acentúan los tonos nacionalistas aparece reflejada en algunas selecciones, como un texto Fernán Silva Valdés (K 1978, 5º, 244). Pero el gringo también se hace presente en un fragmento de Payró (K 1978, 5º, 251).

Aparecen algunas innovaciones en las tramas textuales más habituales: las descripciones alternan con gacetillas; estas últimas parecen inspiradas en alguna versión del periodismo.¹² Ubica año, hechos en el mundo. (K, 5º, 1978, 258, 259 y 269, 342, 366). En esos textos se citan *"anécdotas"*, lo que insinúa la búsqueda de un efecto de mayor realismo.

También hay referencias a las armas de fuego, lo que no impide que, páginas más adelante, al caracterizar la conquista española, afirmen (2º párrafo): *"La conquista española persiguió tres fines principales: la ocupación del territorio, la explotación económica del suelo y el indígena, al que se agregó el esclavo negro y, además, la conversión de los indígenas al cristianismo y su educación en la cultura europea". Los españoles cometieron, sin duda, actos de crueldad, propios de todos los demás pueblos de su época. Deben tenerse en cuenta los grandes peligros que corrían: la superioridad numérica de los indios y su hostilidad, la conducta de muchos individuos de vida airada y pocos escrúpulos. El rey y las autoridades superiores se preocuparon constantemente en prevenir y corregirlos desmanes".* K 6º 1978, 68.

Otro de los temas consultados para dar cuenta del relato histórico es el del Virreynato del Río de la Plata. En este caso, continúa la tendencia ya identificada en los manuales anteriores: para dar cuenta de la sociedad predomina la trama descriptiva, lo que produce una pausa interesante en relación con el predominio de la cronología de hechos políticos y militares de buena parte de los períodos tratados. No obstante, la caracterización social naturaliza los orígenes étnicos de los actores al vincular aquellos - blancos, indios, negros - con las ocupaciones y la asignación de poder y prestigio. Otra recurrencia se da en la presentación de la familia patriarcal con sus valores sin cuestionarlos. También en este tema el empleo del pretérito imperfecto acentúa la trama descriptiva, con sus connotaciones de a-temporalidad. Como dato metodológico, introduce como fuente un fragmento de Du Biscay (77), para mostrar Buenos Aires en 1658, pero omite las referencias. (K, 6º, 1978, 76-77).

En Historia la precisión acerca de los agentes es escasa. Las descripciones de la vida cultural de la colonia aparecen también ligadas a la etnia (blancos, indígenas, negros). La actividad económica, social, los medios de comunicación aportan una caracterización semejante a la de la primera etapa.

"Entre los blancos, los españoles desempeñaban un papel preeminente en la economía y en las funciones públicas. Los criollos (hijos de españoles), eran mirados con recelo por sus mayores, debido a su altivez y a su independencia de pensamiento y acción. Amaban la tierra americana y, en general, hacían poco caso del linaje de sus padres, con quienes se fue ahondando un antagonismo cada vez mayor". (P, 1971, 5º, 272).

En la época de la Independencia se enfrentan "criollos y españoles" (antes eran padres e hijos o descendientes). Otra expresión frecuente es "nació la nueva patria" P 3º, 1977. 79.

En ninguno de los temas clásicos de Historia aparece la narratividad.

La noción de patria presenta una nota saliente en la editorial Kapelusz, en el año 1978. Había anticipado que las islas Malvinas iniciaban el tratamiento de los contenidos particulares de la Geografía en ese año. Trasladados al plano de los fragmentos literarios encontramos otro ejemplo de la jerarquía que se le asignaba. Un fragmento de poesía será más ilustrativo que el comentario o la descripción:

"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.

¹² Imagen nº 11.

*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...." José Pedroni. K, 6º, 1978, 304.*

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 misma poesía aparece, años antes, en otro manual (P, 1971, 5º, 49).

En cuanto al relato histórico, las estrategias son las conocidas: la denominación genérica de los agentes de la ocupación - los franceses, los ingleses -, o del derecho: *"la verdadera dueña, España"*. Otra estrategia conocida es la del 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 1978 5º, 7-8.. Asimismo, en Antártida las *"bases del ejército, la marina y la aeronáutica, [son] garantes de la soberanía "13*

Entre los resabios del género catequístico, encontramos en un capítulo de Historia: *"Antes del descubrimiento de América ¿ de dónde obtenían los europeos especias (canela, vainilla, nuez moscada, pimienta)perlas, oro, perfumes, sedas, piedras preciosas? De una región lejana de Asia, llamada Indias. ¿ Cómo era ese viaje? Largo, penoso, lleno de peligros"*. (P, 1971, 3º,49).

Las biografías no presentan variantes respecto de la etapa anterior. Sin ahondar en cada una, se mantienen las caracterizaciones estereotipadas de Saavedra y Moreno - prudencia versus pasión y energía- (K 1977, 4º 103-106 y 5º 1978,88). Belgrano es evocado con mayor detalle, especialmente en datos referidos a la intervención militar(E 1978,114 a 127 , K 5º 1978, 96 a 99 y K 4º 1977, 145 a 148). La biografía de San Martín continúa siendo extensa y detallada(E 1978 ,126 a 135 , K 5º 1978, 104 a 111 y K 4º 1977, 154 a 161).En cambio, la de Sarmiento se reduce (K 5º 197) o mantiene escasa expansión ya constatada en los manuales de los sesenta (E 4º 1978, 139).Este tratamiento no es homogéneo, pues también hay un ejemplo en que aparece con los rasgos protagónicos de las ediciones anteriores (K 4º 1977, 182 a 184).

Civismo

El tratamiento textual de esta disciplina se caracteriza por el predominio de la función apelativa. Para comenzar, en relación con el contexto político que abona esta cohorte de manuales, 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: "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 6° 1978, 118.

Estos párrafos muestran continuidades y acentuaciones de tendencias discursivas e ideológicas respecto de la etapa anterior. 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 prevaletentes 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 se encamina a justificar 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.

En la edición de 1977 correspondiente a 4° grado, la misma 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, 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.

Los temas del surgimiento de las leyes, aportan algunas distinciones respecto del período anterior. En primer lugar, hay ciertas aproximaciones a la historia de la humanidad, para dar cuenta de la progresión de la organización social. En este caso, el manual presenta la continuidad sin fracturas entre la familia, la sociedad primitiva, el grupo, los clanes, las tribus, las aldeas, las ciudades y las naciones (K, 1977, 4°, 204-206). Esta progresión histórica lineal se mantiene en el manual de 1978 correspondiente a 6° grado (124).

Las referencias a la historia son meramente formales, porque carecen de toda contextualización. Los autores buscan una forma novedosa de presentación a través de otra forma de la trama conversacional: se trata del intercambio epistolar entre un niño y su abuelo, en el que el primero interroga con curiosidad y el segundo responde con placer y orgullo de desempeñar el papel de enseñante.

La editorial Kapelusz ofrece otra variante de interés para el análisis textual de los capítulos dedicados a la educación del ciudadano. Se trata de la **transposición del género historieta** (K, 1977, 4°, 204 a 209).

En el plan de tesis he anticipado una definición de la historieta, obtenida de Reis, C y Lopes, A C 1995, 70. Los rasgos que la identifican - como anticipara - son la articulación de textos escritos e imágenes para construir narraciones, que disponen personajes, escenarios y acciones en secuencias resultantes de un montaje. La unidad narrativa es la viñeta y el texto escrito diferencia y combina la interlocución de los personajes - globito - respecto de la del narrador - texto de apoyo, destinado a suavizar las elipsis entre las acciones de los personajes. Estas combinaciones han dado lugar, en su desarrollo histórico, a la construcción de códigos interpretativos que son apropiados fácilmente por los lectores aficionados.

En la presentación del género como posible presencia transpuesta a los manuales, el interés estaba puesto en sus efectos didácticos, que sintetizaba en formación de competencias comunicativas, pertinencia didáctica y valoraciones susceptibles de generar en los alumnos.

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.¹³ Si recordamos las características de los contenidos de esta asignatura en la cohorte

¹³ Civismo.K 4° 1971.

anterior de manuales, el rasgo predominante es el formalismo. La opción del libro que analizo 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.

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 que me permiten asociar con la enseñanza de las buenas costumbres en los manuales por motivos de trabajo. La semejanza se debe, en especial, al carácter estático y superficial con que se abordan esos temas, inductores de valores.

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. Aquí 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 argumentan numerosos especialistas. 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 sus logros dramáticos, los efectos cinéticos y los contrastes.

¿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 las dos cohortes de manuales, añadiendo a estos documentos las imágenes de un libro por unidades de trabajo, vemos que persiste hasta la forma de oponer las conductas elogiadas de las reprochables (P, 3º, 1971, 16-17).

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.

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 a su estética.

Finalmente, entre las posibles acepciones de la función educativa (o formativa) de la historieta, los autores destacan la dimensión productiva. Esta estaría encaminada a la apropiación consciente y creativa del género por parte de los alumnos (UNED, 1994, 22). En los casos analizados, los autores aparecen alejados de esos propósitos, dado que ni siquiera demuestran una apropiación de la estrategia. Cabe destacar que lo prevaleciente 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, A, 1994, 81 a 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.

Ciencias Naturales e Iniciación a la Tecnología Los Lineamientos Curriculares de 1972

En la introducción al área los autores explicitan la concepción de ciencia que orienta el documento:

"La ciencia no es sólo un conjunto de hechos y de principios, o una colección de aparatos de laboratorio, sino una manera estructural y directa de preguntar y responder preguntas. Comprende un cuerpo de conocimientos ordenados, y los procesos para encontrar ese orden.

Lo importante entonces, en el hecho educativo, es enseñar esos conocimientos en relación con los procesos de investigación" Lineamientos Curriculares, 1972, 183. Consecuentemente, el marco teórico orienta hacia la actividad del niño para generar la interpretación de los hechos mediante la experimentación.

Esas páginas introductorias también dan especificaciones acerca de " *los procesos propios del método científico*". Los objetivos enunciados para el nivel primario (las **capacidades**, es decir el acento en la dimensión conductual) jerarquizan las dimensiones del quehacer científico sobre los conocimientos, que sólo son referencias en los objetivos de carácter transversal (vinculación con la tecnología, entendimiento del hombre y el medio, etc.). Se puede observar la huella empirista que subyace a esa concepción.

En consonancia con las ideas expuestas el Diseño de los grados presenta vinculaciones entre cada contenido de unidad didáctica con prolijos listados de actividades, a las que acompañan " *sugerencias metodológicas*" que operan como orientaciones prácticas.

El desarrollo de la secuencia curricular es coherente con los conceptos formulados y a pesar de la diferencia de títulos que encabezan las categorías de componentes curriculares, la semejanza con el resto de los Lineamientos es notoria.

Las experiencias sugeridas a los alumnos son numerosas y a lo largo de los grados, profundas. Las selecciones inspiradas en las bases teóricas sugieren ideas poco factibles, aún retrocediendo en el tiempo a la década de la redacción. Algunos ejemplos de lo que estoy analizando son:

"El maestro presentará frascos con muestras de agua, tomadas con los alumnos en distintos lugares: chacra, acequia, laguna, etc. y agua apta para consumo. Tratará de enfatizar la importancia del agua potable. El maestro realizará una salida breve con los niños hasta alguno de los lugares citados, preferentemente cercanos a la Escuela. Les hará observar la existencia de vida vegetal y animal en el agua.

Sería conveniente recoger algunos pececitos y plantas acuáticas y mantenerlas en el agua dentro de un acuario". Lineamientos Curriculares, 1972, 191, 1º grado y, otra propuesta semejante, para tercer grado, en 204-205.

Los niveles de dificultad de las recomendaciones son heterogéneos: los más simples son enunciados generales de experiencias, tales como :

"El maestro propondrá a grupos de alumnos que preparen experimentos simples que prueben la propagación rectilínea de la luz.

El maestro introducirá en este caso experimentos semi- cuantitativos, para determinar cuándo los cuerpos son transparentes, traslúcidos y opacos". Lineamientos Curriculares, 1972, 215. 4º. Similar, en 223 para quinto grado.

"Utilizando material fresco o conservado, se les mostrará a los alumnos los órganos del sistema nervioso central y se señalará su ubicación en el cuerpo humano. Se discutirá sobre la función del sistema nervioso como regulador de las demás funciones orgánicas". Lineamientos Curriculares, 1972, 239. 7º.

Estas disimilitudes en la complejidad evidencian las limitaciones de un documento prescriptivo en los propósitos de orientación, en contraposición a su alcance y - sobre todo - a la factibilidad de lograr un papel de mediador de la capacitación docente.

Otras operaciones sugieren experimentos - tales como las disecciones (Lineamientos Curriculares, 1972, 221-222) - que posteriores revisiones teóricas y prácticas de la enseñanza de las Ciencias Naturales han ido suprimiendo, en virtud de consideraciones pedagógicas que atienden a la formación general.

La concepción experimental es extendida a los contenidos de Física y Química que comprenden el área. Asimismo, ocasionalmente, es señalada la importancia de vincular las Ciencias Naturales con la Matemática. Un ejemplo es las relaciones entre clasificaciones de los objetos, según distintas propiedades, y la teoría de conjuntos. Lineamientos Curriculares, 1972, 191, 1º. En cambio, al interior del área de las Ciencias Naturales se observa una relación más fluida, en la que tal vez el eje conductual haya jugado un papel facilitador.

El aprovechamiento de los conocimientos de Ciencias Naturales para lograr aprendizajes de vida sana es frecuente: alimentación, cocción de alimentos, elección, higiene, son temas que se vinculan con las actividades y las sugerencias metodológicas. Lineamientos Curriculares, 1972, 203 y 207 para 4º y 211 para 5º.

El área de Tecnología se presenta en bloque para los dos últimos grados. En los objetivos para la iniciación a esos saberes se jerarquiza la vinculación de la Tecnología con la formación del juicio crítico; los autores señalan la gravitación de la técnica en la historia; se destaca la valoración del trabajo intelectual y manual y los valores éticos que se vinculan con ciertas habilidades cuyo desarrollo propicia el área. A título de ejemplo, transcribo algunos objetivos:

"Lograr que el alumno

...

Desarrolle su capacidad de juicio crítico sobre la gravitación de la técnica en la historia y, particularmente, en la actualidad.

Alcance una valoración ética del trabajo, tanto intelectual como manual, compatible con sus alcances económicos y sociales....

Afiance el sentido de responsabilidad, de autodisciplina y de orden, mediante el ejercicio del análisis, de la reflexión, de la previsión, de la precisión y del trabajo metódico". Lineamientos Curriculares, 1972, 247.

En el programa se jerarquizan saberes y procesos de construcción de edificios. Entre los objetivos, aparecen destrezas que intervienen en la construcción.

El estudio de la vivienda tiene un detenimiento acorde con lo anticipado y se remite a variables que lo vinculan con historia, geografía, arquitectura y sanidad. Las actividades sugeridas proponen prácticas ligadas a la vida cotidiana, algunas de profundización del conocimiento técnico (la red cloacal de las ciudades), otras prácticas, como la reparación de artefactos o instrumentos de la casa (canillas, fusibles, calefactores). Lineamientos Curriculares, 1972, 250-251.

Los contenidos 'comunicación' y 'medios de comunicación masiva' son incluidos en el área y en las actividades aparecen vinculados - someramente - a conceptos de semiótica:

"Tomar conciencia, a través de una conversación sugerida por el maestro, de la necesidad que tiene el hombre de comunicación. Destacar la evolución sufrida a través de los tiempos. Palabra, signo, símbolo." Lineamientos Curriculares, 1972, 252.

Otras recomendaciones destacan la importancia de vincular los medios a las transformaciones de la tecnología, en sus distintas ramas. Lineamientos Curriculares, 1972, 253.

Ciencias Naturales en los manuales

Dimensión didáctica

Desde el punto de vista de los criterios de selección y organización de contenidos, así como de su secuenciación, los manuales de 1970-1978 no presentan variantes respecto de los analizados en el período anterior. Esta observación corresponde tanto a los libros organizados por motivos de trabajo como los que aplican criterios disciplinares. Las características de las actividades son similares. Algunas innovaciones aparecen en libros que delimitan contenidos de Ciencias Sociales y Naturales. En estos casos, se presentan algunas semejanzas con los Lineamientos (Aprendiz. 7º grado. 1975. Ciencias Biológicas y Físico- Químicas. Estrada).

En cuanto a imagen, la comparación con el período anterior ofrece muy escasas variantes y menor interés, puesto que aparece como un indicador del descenso de la calidad de los libros desde el punto de vista editorial, con pocas excepciones.

Así como resulta práctico diferenciar las imágenes por el tipo de modelización, en Ciencias Naturales hay prácticas que caracterizan el empleo y la creación de imágenes en relación con sus elecciones lingüísticas. Un caso representativo es la analogía, que continúa apareciendo en forma similar a la etapa anterior (K, 5º 1978, 205).

También se registra la función explicativa en un símil historieta, que por ser aislado no admite ser analizado con la extensión de los casos de Civismo. El ejemplo es "Yo soy la caloría" (K 5º, 1978, 137).

Las mismas características se dan en K 1979, 6º grado.

Las iniciativas de empleo de la modelización convencional ofrecen ejemplos interesantes. Uno que es oportuno destacar es el intento de representar en escala la historia de la vida en el planeta tierra.¹⁴ El propósito representa una excepción dentro de una tendencia que había jerarquizado los aprendizajes de la representación del espacio pero no del tiempo. Aquí también se presentan las dificultades de emplear las dimensiones de la hoja de un manual para tratar proporcionalmente los períodos.

Otras representaciones se atienen a criterios de organización jerárquica, matizados por la imaginación del ilustrador, sin adoptar la variable temporal¹⁵

En otros casos la imagen se destaca por la propiedad con que esquematiza las relaciones parte- todo y los detalles¹⁶. La combinación entre la representación y el esquema es frecuente y aparece lograda, teniendo en cuenta la concepción implícita de que el alumno aprende a partir de la lectura¹⁷.

En una oportunidad - en correspondencia con lo tratado precedentemente - , la imagen forma parte de un todo en que aparecen vinculadas las disciplinas, la representación y el procedimiento discursivo de las metáforas: el árbol¹⁸.

La función explicativa acude como en el período anterior a imágenes "condensadas", que no presentan variantes respecto de lo analizado precedentemente: P (3º 1971, 28-29).

La imagen también es parte de los ejercicios en numerosos capítulos de las diversas editoriales.

Ocasionalmente, el ilustrador emplea la disposición gráfica del comic para una enseñanza de prevención de riesgos en la vida cotidiana¹⁹

Las imágenes cumplen, también, funciones de refuerzo. Un caso es el que, con aparentes fines explicativos, las diferencias de acceso y las modalidades de la higiene personal en el campo y la ciudad aparecen naturalizadas²⁰ En otro caso, se acude a la imagen para prescribir conductas en el mismo sentido²¹.

La iniciación a la tecnología ofrece una página de interés por la forma en que vincula texto e imagen e introduce la estrategia de la entrevista como parte de una investigación periodística. La imagen desempeña una función limitada a la ilustración, pero el conjunto de texto e imagen ofrecen un precedente de buena enseñanza sobre el papel de la información, de las fuentes y de la responsabilidad de informarse para producir una comunicación²².

Dimensión textual

La taxonomía está implícita en la denominación de los ejemplares de diferentes reinos de la naturaleza, pero aparece subordinada al enfoque de la adaptación, de las cadenas, etc. Se insinúan relaciones de acercamiento entre los manuales y la norma curricular.

Hay enunciados de guías de observación y experimentación, sin condiciones precisas de realización.

En todos los temas, las referencias a ejemplos de la vida cotidiana parecen tener el propósito de ayudar a la conceptualización. Ej. Observar la respiración y tomar el pulso; comparar las pulsaciones antes y después de correr; medir.

En general, se intercalan temas de Biología y de Física. Los temas de la continuidad de la vida y también los del cuerpo humano presentan evidencias de restricciones al intento de vinculación. (K, 6º 1978, 177 a 179.)

¹⁴ Eras de la tierra. K 6º 1978, 154.

¹⁵ Reino animal. K 7º 1972, 236.

¹⁶ Aparato respiratorio K 5º 1978, 200.

¹⁷ Calor. K 4º, 1971. 218 y 219.

¹⁸ Beneficios del árbol. P 5º 1971, 567.

¹⁹ Riesgos y prevenciones. K 5º 1978, 206.

²⁰ El aseo personal. P 3º 1971 122).

²¹ Riesgos y prevenciones. K 5º 1978, 207

²² Jorgito periodista. P 3º 1971, 53.

La presentación de ejemplares de la vida vegetal o animal es más clara en términos explicativos que el empleo del texto enciclopedia, con sus rasgos taxonómicos. Algunos casos que lo ejemplifican es la referencia a la utilidad de ejemplares, como el trigo y la papa, o las relaciones entre los fenómenos naturales y el trabajo humano.

El lenguaje descriptivo en Ciencias Naturales retoma algunas analogías: pulmones/esponjas (160); sangre/combustible, arterias/cañerías (166).

"Nuestro organismo se asemeja a una máquina. A ésta hay que echarle combustible para que funcione; nosotros necesitamos alimento, de lo contrario, poco a poco, perderíamos fuerza y acabaríamos por morir". K 6°, 1978, 139 - 140.

"El secreto del cacto". "Si el cacto se hallara en las mismas condiciones que las otras plantas y estuviera obligado, además, a vivir en climas cálidos y secos, estaría perdido, porque recibiendo muy poco agua de la tierra, al perderla por las hojas moriría sin remedio. Pero la Naturaleza, que pone a sus criaturas en las condiciones necesarias para resistir las dificultades del medio que las rodea, ha dado al cacto la única arma que podía servirle. El cacto ha aprendido a pasarse sin las hojas". Estrada 4° 1965 comparada con 1978, 61.

En Educación para la Salud la trama descriptiva oculta su función apelativa: aparece en una enumeración de factores que permite inferir que las condiciones sociales son las mismas para todos. A título de ejemplo, el trabajo que depende de un buen estado de salud K 5° 1978.

Otros procedimientos discursivos de interés en Ciencias Naturales se puede observar en ciertas explicaciones causales. En el estudio de vegetales y animales se da la explicación de las vinculaciones de las especies con la "comunidad terrestre".

"Las plantas y los animales están íntimamente relacionados entre sí. En un lugar desprovisto totalmente de plantas no podría existir la vida animal. Donde existen plantas y tanto mejor, cuanto más variadas y abundantes son, pueden subsistir los animales que se alimentan de ellas; luego, pueden aparecer los animales que se alimentan de los herbívoros preexistentes." (K 1978 5° 169). Después de una extensa enumeración de ejemplos de la afirmación precedente, se expone esta generalización: *"En la naturaleza se instala pues un doble juego: comer (es decir, atrapar a la víctima) y evitar ser comido (o sea, defenderse contra el ataque de los enemigos)"* (K 1978 5° 170).

A partir de esas ideas iniciales, el estudio particular de algunas especies se caracteriza por una vinculación más explicativa entre la fisiología y la anatomía que la que predominaba en la etapa anterior. (Ejemplos en 199 a 202). Aparecen también vinculaciones con la física en algunos casos con intentos explicativos de fenómenos observables o con sugerencias de realizar pequeños experimentos para facilitar la conceptualización. Un ejemplo es la combustión (201). En otros casos reaparece la versión convencional de definiciones, mediciones y aplicaciones, como el caso de la presión (195 a 198).

En Cs Nat 4°, H, 1977, se pueden inferir los propósitos de suscitar el razonamiento inductivo. Algunos ejemplos representativos son: la tendencia a llevar al alumno a abstracciones a partir de relatos y o descripciones de hechos observables, tales como el calor. Se refieren a distintas formas de propagación del calor, a las que ejemplifican para que el alumno observe:

" a) Cuando la sopa está caliente, se calientan el plato y la cuchara. Tú soplas, para enfriarla. b) Cuando se calienta agua en la pava o la olla, el fuego está por debajo; sin embargo, toda la pava o la olla se calientan y toda el agua también"...Inferencias: Todos estos hechos nos indican que el calor se propaga, se extiende, a través de todos los cuerpos, ya sean sólidos, líquidos o gaseosos..." Estos ejemplos, continúan extendiéndose al calor del horno y su propagación en el ambiente, el mango de la plancha, el mango de la sartén. 215.

Estos esfuerzos mantienen una tendencia directiva, que se hacen evidentes en distintas disciplinas.

En líneas generales, con las salvedades enunciadas, la persistencia del enfoque muestra evidencias de la escasa repercusión de los Lineamientos en el trabajo editorial de la época.

LENGUA

LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DE 1972.

En el documento curricular se introdujeron importantes cambios de enfoque que dieron cuenta del espacio ganado por la lingüística y la sociolingüística en los ámbitos académicos. Asimismo, en los fundamentos y en los enunciados de objetivos y contenidos se explicitaba el propósito de articular dicho marco teórico con los aportes de la psicología y la psicopedagogía. El énfasis puesto en el primer aspecto se sintetizaba así:

"Existe consenso general en materia de educación, acerca de que el entrenamiento del lenguaje oral, creando las condiciones favorables para la manifestación espontánea, el deseo de entrar en comunicación con los demás, la interacción lingüística en el trabajo colectivo responsable, contribuye al desarrollo del razonamiento verbal, la creatividad en todos los campos, el equilibrio emocional, la participación social. Por eso se ha insistido en este punto, que figura como el primero ... a través de todos los grados del currículo". Lineamientos Curriculares, 1972,117.

En cuanto al segundo aspecto, un párrafo sintetiza la idea central:

"El otro punto, que también preocupa a los educadores, es el de la transición al pensamiento operativo abstracto, momento en el que se gestan muchos de los fracasos posteriores en el aprendizaje. Pensamos que la reflexión sobre el lenguaje puede ser una de las claves del éxito de este proceso". Lineamientos Curriculares, 1972,117

El área de Lengua, en este punto, en congruencia con el marco teórico general, adjudicaba a la normativa curricular un carácter flexible y sujeto a las adaptaciones regionales y escolares.

Las dimensiones educativas a las que los objetivos de Lengua se referían eran la comunicación, los valores culturales, la personalidad con énfasis en el desarrollo intelectual con enfoque psicogenético y el del sujeto educativo como ser social. (Lineamientos Curriculares, 1972,119). Esas dimensiones eran retomadas en la secuencia del curriculum, tanto en los objetivos como en los contenidos y en las actividades. Esta categoría de componente curricular, en los enunciados por grado, operaba como orientación general al docente.

Algunos rasgos distintivos eran la estimulación de la comunicación oral, la búsqueda de la espontaneidad y la creación de condiciones de ejercicio activo, la variedad de ámbitos propuestos y la inclusión entre ellos de los temas y mensajes de la comunicación social.

Otros rasgos ligados a lo cultural se especificaban a través de una definición que complementaba la noción de discurso:

"La comunicación eficaz no significa solo asegurar la comprensión del mensaje sino la actuación en forma adecuada, teniendo en cuenta todos los aspectos del hecho comunicativo: ¿quiénes hablan?(edad, sexo, relaciones, etc.); ¿dónde y cuándo hablan? (lo cual incluye no sólo el área regional sino las distinciones del lugar, por ejemplo: iglesia, calle, etc. y la situación, por ejemplo: reunión social, reunión familiar, conferencia, etc.); ¿de qué hablan?(deporte, cine, ciencias, modas, etc.); ¿con qué actitud hablan? (expresión, apelación o acción, representación); ¿cómo hablan? (registro espontáneo, cuidado, afectado, etc.); ¿qué medio o canal usan? (manifestación escrita u oral);y el juicio o la apreciación subjetiva individual o convencionalizada socialmente (noción de prestigio y corrección)". Lineamientos Curriculares, 1972,128 y en el final de otras presentaciones por ciclo).

Asimismo, el marco teórico explicitaba un criterio que alteraba significativamente los que estaban en vigencia en los manuales. Me refiero a la valoración del voseo. *"El maestro mostrará que el "vos" y el "usted" son usos generalizados en la Argentina como tratamiento de confianza y de respeto, respectivamente, para la segunda persona singular, y que el "ustedes" es el único uso generalizado como tratamiento de confianza o de respeto indistintamente para la segunda persona del plural, con las flexiones verbales correspondientes. Enseñará, además el modelo vigente en España constituido por el "tú" y el "usted" como tratamiento para el singular y el "vosotros" y ustedes para el plural, con las flexiones verbales correspondientes, para no empobrecer al alumno en cuanto a las variedades de la lengua española que podrá reconocer en la lengua espontánea de otros hispanohablantes y también en la literatura. No intentará, sin embargo, imponer a los alumnos como usos más correctos el "tú" ni el "vosotros" para el tratamiento familiar porque estas formas no son usuales en nuestro país".* Lineamientos Curriculares, 1972,128.

Otro ejemplo representativo del marco teórico de Lengua es el de la libertad metodológica para la iniciación en el lenguaje escrito.

Los dos polos del hecho lingüístico" - emisión y recepción- en su doble manifestación oral y gráfica - hablar y escuchar, escribir y leer - se categorizaban en campos: comunicación oral y escrita, sistematización del conocimiento de la lengua, sistematización del discurso.

El primer campo se especificaba en algunos géneros del lenguaje oral y escrito (poesía, cuento, descripción, narración, actividades de producción y de recepción que tuvieran en cuenta como eje de diferenciación la lengua informativa y expresiva. A lo largo de los grados esas actividades se profundizaban con miras al desarrollo de las habilidades para el manejo de textos y para la corrección en aspectos sintácticos y normativos.

En cuanto al campo de la sistematización lingüística, las categorías básicas (morfosintácticas, semánticas, fónicas y gráficas) eran las que los autores reconocían como las más estrechamente ligadas al desarrollo operatorio.

Las sistematizaciones propuestas para categorizar el curriculum de Lengua alcanzan cantidad creciente de especificaciones a lo largo de los grados 4º a 7º. Se puede inferir que los autores quisieron concretar el enfoque. Progresivamente, sin embargo, aparecen en los enunciados de las actividades sugeridas listados que sugieren semejanzas con el enfoque convencional que caracteriza a los manuales en el área Lengua . No obstante, se puede inferir del marco teórico general que en los aspectos comunicativos se plantean algunos ejes de oposición entre la norma curricular y los criterios que perviven en los manuales. A título de ejemplos:

Lineamientos

Manuales

Conversaciones espontáneas

Modelos

Narraciones

Modelos

Practicar la descripción guiada teniendo en cuenta el desarrollo de capacidades (observación, selección, organización de acuerdo con el nivel) Lineamientos Curriculares, 1972, 131

Modelos (Implícita la graduación por nivel)

Ejemplos de vocabulario surgido a través de comentarios ocasionales de lengua Y otras áreas. Lineamientos Curriculares, 1972, 139

Campos

Los manuales

Los estudios sistemáticos

Dimensión didáctica

En primer lugar, los libros conservan la denominación anterior de la asignatura - Lenguaje -, a pesar del cambio introducido en el curriculum. Esto sugiere que es importante realizar un análisis que mantenga la comparación entre los manuales y las normas curriculares - para las que las autoridades proponían una extensión progresiva - que pretendían renovar las prácticas escolares.

Los capítulos abordados son coincidentes en las distintas editoriales: nociones de prosodia, sintaxis, ortografía, morfología. (K 5º 1971 , K 5º y 6º 1972 , 1978 5º y 6º P 4º 1971).

La persistencia del enfoque convencional, consistente en las prácticas algorítmicas y la ejemplificación con oraciones atomizadas carentes de unidad textual como sustento de la enseñanza, continúa en toda la muestra de manuales analizados. En otros casos (K 5º 1978), los autores acuden como complemento a textos literarios, estrategia que se corresponde con la presentación de unidades más comprensivas. Eligen autores como Azorín, Martínez Estrada, J. De Ibarbourou, J.

Si bien la cantidad de ejercitación no ha sido homogénea en las distintas editoriales, algunos manuales de este período empobrecen notablemente sus propuestas en variedad, cantidad y extensión. Otro rasgo de la misma editorial es la elección frecuente de la imagen como recurso para la conceptualización (P 4º 1971 186, 198).

Esta aproximación al estudio de la lengua muestra que los manuales persistían en sus criterios convencionales y que estaban muy alejados de entender los estudios sistemáticos como reflexión sustentada en las prácticas. Tampoco eran coincidentes las categorías de sistematización propuestas ni había indicios de los avances hacia el enfoque comunicativo que se proponía en el documento.

En cuanto al énfasis puesto en los lineamientos acerca del respeto al lenguaje regional y a las peculiaridades del empleo del vos y el usted, una prescripción de uno de los libros analizados muestra la distancia ideológica con el documento. Bajo el título "Corrección de solecismos" se lee: "*No dirás nunca "vos sabés" al dirigirte a un compañero porque no corresponde al uso de vos sino de tú o de usted y porque el tiempo verbal tampoco le corresponde. Debes decir: tú sabes o usted sabe*". K 6º 1972, 381.

Dimensión textual

El enfoque coincide con el que he documentado en toda la muestra correspondiente al primer período. En este plano de análisis, para explicitar los rasgos, continúa el predominio de la trama descriptiva, complementada con las funciones informativa y apelativa, en particular para organizar las prácticas del alumno. Como casos típicos de la primera característica, elijo los adjetivos y los verbos: los textos progresan en clasificaciones, tales como los aumentativos, diminutivos, despectivos y suelen aparecer verbos elegidos como paradigmáticos para la enseñanza de la conjugación: amar, temer y partir. (P y K 1971). Otros ejemplos son la clasificación de los versos por el número de sílabas; en un compendio se nombran y ejemplifican diez categorías (K 6º 1972, 334 a 336).

La editorial Peuser, en numerosos tópicos presenta la característica de "entablar comunicación" con el lector alumno: "*Pasa el sujeto a la tercera persona del plural*" 230; "*Trata de reproducir tres personificaciones empleadas en el texto. Ej.: "los árboles protestan"*". P 5º 211 y 230. El simulacro de diálogo con el alumno en todas las actividades puede encontrarse en otras obras. (K 4º 1977, 281-282).

En esta editorial pueden encontrarse huellas del género catequístico. A propósito de nombres de personas, de la cigüeña y el sol, el texto interroga retóricamente al lector: "*¿ A quién nombran esas palabras? Esas palabras que nombran personas, animales o cosas se llaman sustantivos*". P 5º 1971, 44.

Otro ejemplo que parece abarcar relaciones con la geografía es el relieve de la República Argentina. A propósito de la Cordillera de los Andes, leemos: "*Los sustantivos subrayados, ¿qué nombran? Esas palabras que nombran a cada persona, montaña, río, calle, ...se llaman sustantivos propios*". P 4º, 1971, 44-45.

En líneas generales, es observable que el intento de entablar relaciones fluidas entre la oralidad y la escritura, el lenguaje espontáneo y la abstracción reflexionante que - al menos en la fundamentación y en algunos grados estaban presentes en los Lineamientos Curriculares - no tienen incidencia en los manuales de la época.

Iniciación a la redacción y a la literatura

Dimensión didáctica

Al enseñar prácticas de composición, prosificación, recitación, es habitual la incorporación de fuentes literarias, correspondientes a autores selectos que coinciden en numerosos casos.

La unidad de texto se caracteriza por su brevedad. La imposición de los modelos no se limita a la canonización literaria, sino que en numerosas oportunidades la elección de fragmentos tiene un doble propósito educativo: se trata de lecturas de carácter moralizante. (Antología. K 1971 y 1972, 6º, 320, 322, 318. También: 302, 303, 307) .

La inclusión de un fragmento de R Bradbury en un manual es excepcional con respecto a la tendencia descripta. Además, aunque formalmente no coincide esta decisión sobre fuentes literarias con los ejemplos recurrentes, las previsiones puestas en su aprovechamiento son pocas: la única contextualización está dada por la biografía y la referencia a algunos rasgos de la obra ilustrados por el fragmento (K 7º 1972, 301-302).

Se puede inferir un criterio generalizado, que continúa la etapa anterior: los retratos, comparaciones, paráfrasis tienen modelos. Estos aparecen también en el vocabulario. Los diferentes géneros, al aprender a narrar, van acompañados de una guía con categorías y algunos criterios que, con mayor frecuencia que la deseable, aparecen solamente enunciados. En un primer ejemplo leemos que las "*composiciones de invención*" deben cumplimentar los siguientes aspectos: ambiente, personajes, hechos o situaciones relatados. Para delimitar esta clase de narraciones, encontramos: "*las relaciones espacio- temporales que rigen nuestra realidad pierden valor en este*

mundo de fantasías en el que todo está permitido: alterar las leyes físicas, biológicas..."(K 5º 1971 y 1972, 320 y en 6º 340).

Otro ejemplo que introduce en la narración es:

1. "La posición del narrador. El que relata los sucesos puede aparecer como:

a) Protagonista.

b) Observador.

c) Personaje, etc.

2. Persona. Los hechos pueden narrarse en:

a) Primera persona.

b) Tercera persona.

3. Tipo de narración.

a) Realista: Cuando los elementos que constituyen la narración se dan o pueden darse en la experiencia cotidiana.

b) Fantástica: Cuando la totalidad de los elementos o alguno de ellos no pertenece a la experiencia diaria". K 6º 1972, 340.

En las selecciones de fuentes predominan las tramas descriptivas. Se incorpora una novedad que tiene sustento en la influencia de un autor de divulgación de la enseñanza de la composición en la década del setenta: Ernesto Camilli (1966). Esto se advierte en el intento de analizar los textos a partir de imágenes sensoriales que abarcan los distintos sentidos y detenerse en el vocabulario que las expresa poéticamente: imágenes auditivas, visuales, táctiles y algunas relaciones con la plástica y la música. Este intento ejemplifica una innovación que es absorbida por la tendencia prescriptiva, formalista y modelizadora. El alumno debe transcribir las imágenes, ensayar sus propias versiones al redactar sus composiciones, señalar qué tipo de sensaciones encierran las oraciones (agradables, desagradables) (K 1978 5º 256).

En la enseñanza de la composición también tiene lugar el relato, con sus estrategias, siempre con un predominio de los aspectos exteriores de las acciones (K 1978 5º, 214 a 216). Este contenido comprende también el relato en habla regional y sus estrategias.

Dimensión textual

Continuando con el principio ejemplarizador de los modelos, este es el lugar adjudicado en algunos manuales a las metáforas preferidas, como los fragmentos literarios tradicionales sobre el árbol.²³ Como parte de la tendencia a crear modelos de identificación con las imágenes de la patria, en algunos casos los manuales muestran imágenes elegidas como temas de descripción²⁴: el campo y el rancho - en dibujos coloreados cuyos rasgos de estilo, por lo reiterados, los aproxima al estereotipo-, la inmensidad de nuestra cordillera. En el empleo de textos ejemplares para ejercitar las estrategias literarias reitero que está presente el tema Malvinas, que cobrara fuerza en Ciencias Sociales, en la poesía de Pedroni (P 1971 5º 49 y K 5º 1978, 304).

Un aspecto que introduce matices en las prácticas de enseñanza relacionada entre redacción y textos fuente es la variedad de autores, lo que también incluye variantes de enfoque en ciertos temas y/o géneros que formaban parte de la herencia de valores a transmitir.²⁵

Las imágenes del campo también aparecen matizadas: lúdicas (5-25-28); dramáticas (7) tradicionales, más amigables (P 3º, 1977).

El árbol - que, como comprobáramos -, también reaparece, ofrece un abanico más amplio de visiones poéticas: ME Walsh, el jacarandá (9), JStallon (12) B Fernández Moreno (22). En la misma editorial se presentan variaciones

²³ Ej. El cedro, de Mario Bravo (P 4º, 1971, 23). En K 6º, 1971 y 1972 El campo. Hernández, B Linch, C N Roxlo, Levene, Obligado, Borges, P 5º, 1971: Descripción de Catamarca, Levene 57 57. La patria: Córdoba. Capdevila. 75. JV González, 76. Anexo. G Mistral. Manitas 70. Lugones: El chingolo 73, J V González La vendimia. 180. Anexo.

El árbol de Obligado (300) y evocaciones históricas.

Moralizante: Hernández (MF), K 1971 y 1972, 6º.

Fuentes literarias (K 1978 5º 6º) El árbol, en Cs Nat. 564 a 567, El campo En Literatura: Capdevila, Güiraldes, Ibarbourou, Godoy Rojo. (74 a 78).

En K 1978 5º Fuentes: Autores clásicos. JC Dávalos 282. Jorge Avalos 209. B Linch. 269. H Quiroga. 276. JR Jiménez, 292. LV Mansilla, 298. Pedroni, 304. Borges, 323. L Lugones, 226. R Güiraldes, 257.

²⁴ El rancho. Peuser 5º, 1971, 59. Descripción. Kapelusz 6º 1968, 189.

²⁵ En la antología literaria de P, se encuentran clásicos, como A Storni, B Fernández Moreno, A. Nervo, L. Lugones. J de Ibarbourou. Entre las fuentes innovadoras para ese contexto, se incluyen: H Guillén, ME Walsh, JS Tallon, F G Lorca, J Villafañe, A Machado, : Devetach. (P 3º 1977), García Lorca 183; Fernández Moreno 206; Alvaro Yunque. 214. Fray Mocho 241-242

temáticas, de personajes, tales como componentes de la naturaleza, juguetes y niños. También aparecen innovaciones en ciertos fragmentos de narraciones, como La torre de Cubos de L. Devetach; la escuela de las hadas de C N Roxlo. Otros más frecuentes en los manuales, como H Quiroga, o familiares en las bibliotecas infantiles, como HC Andersen y JC Grimm (P 3º 1977).

Algunas características de este tópico evidencian el progresivo deterioro de los manuales de la década: K, 1977,4º, los fragmentos literarios seleccionados son escasos. Lo mismo ocurre con los que en la etapa anterior estaban asociados a la enseñanza de la Geografía. Ocasionalmente adjuntan fragmentos poéticos de la música folklórica (51) o resúmenes de leyendas (50).

La enseñanza de la redacción también abarca textos utilitarios, como billetes y telegramas (Un caso es el del Compendio K 6º 1972, 345 a 347).

La articulación entre trama descriptiva y función apelativa también caracteriza la enseñanza de la redacción. En estos casos, consiste en enseñar los modelos de la buena literatura, con frecuentes incorporaciones de fragmentos literarios. Una ampliación de este criterio, que suele llegar a los límites de la ambigüedad, es la ejemplificación de los regionalismos y la distinción de los vulgarismos. Los primeros, son tolerados: los americanismos, regionalismos, se justifican si no tienen equivalente en la lengua madre y si su empleo está extendido. Los "vulgarismos" son los "errores comunes del vulgo"; deben ser desechados aunque formen parte de los textos clásicos (K 1978 5º. José Hernández, 32). Un ejemplo que muestra lo abarcador del criterio hegemónico acerca de las normas de corrección es el voseo. Aún en obras clásicas elegidas solicitan identificar el lenguaje incorrecto: Así, por ejemplo, juzgan negativamente en la lectura de Payró las palabras "tuavía" y "polvadera". Este y otros ejemplos son mostrados como "las formas incorrectas que tomó nuestro idioma en el habla regional". P 5º 1971,253.

Estos criterios muestran - con mayor sencillez que los del estudio sistemático de la Lengua más arriba tratados- el alejamiento entre los enfoques de los Lineamientos Curriculares y los de sus desarrollos en los manuales. Ni las disciplinas de la fundamentación de los primeros ni el reconocimiento de la identidad de nuestras prácticas reales del lenguaje tienen cabida en los textos escolares antes de la aprobación de la norma ni después, a lo largo de la década, como lo demuestran las escasas modificaciones operadas en sus textos o - como en el caso de Estrada - el mantenimiento de la misma edición.

Los textos descriptivos comprenden las definiciones para conceptualizar lo que se les pide que ejerciten en redacción. Se introducen nociones sobre géneros. Así, "La relación de una serie de hechos reales o imaginarios, que guardan estrecha vinculación entre sí, se llama narración" A partir de la definición se dan "consejos" que consisten en guardar orden, unidad y naturalidad. A eso se añade un plan, que contempla esos criterios y se refiere a la ubicación espacio- temporal, los personajes, la secuencia de los sucesos, el desenlace. La enseñanza está acompañada por textos modélicos. En este caso, un cuento de H Quiroga (K 1978 5º 61 K 6º 1978,194).

Los manuales de la época introducen en Lenguaje innovaciones en la iniciación a la redacción. En un sentido, podemos encontrar parentescos con los Lineamientos; en otro, - aunque es solo una probabilidad difícil de comprobar - con el estudio de las transposiciones realizado en el área de Ciencias Sociales. Se trata del estudio de nuevos géneros: los textos periodísticos.

En esta iniciativa coinciden varias editoriales: Códex, Kapelusz y Peuser.

En la primera analizada más arriba - , se utilizan fuentes y inicia en el tipo de texto reportaje C 3º 1975, 53.

La segunda, perfila una guía que parece jerarquizar algunos componentes de los textos del periodismo gráfico. Se trata de observar dos fotografías del periódico que son las imágenes de dos niños jugando a la pelota. La consigna dice: " Haz de cuenta que eres un periodista y debes escribir la nota sobre el certamen. Escribe en tu cuaderno un texto breve que explique lo que refleja cada una de las fotos. ¿Qué titular pondrías para estas fotografías? ... El trabajo continúa: "Haz junto con tus compañeros un "periódico del aula". Escriban en él todas las novedades que suceden en la escuela..... "Toma una noticia de un periódico y subraya las palabras que no entiendas. "9 "Completa, inventando, el resto de cada noticia:

- 1) Un tren de pasajeros...
- 2) El tenista argentino jugó con el australiano y..." K 1977, 4º. 281-282.

Estas citas muestran una tendencia que se profundizará en la etapa incipiente de introducción de los tipos textuales del periodismo y que persiste en numerosas prácticas de aula:

- 1) el acentuar los componentes formales en desmedro de las relaciones entre los hechos de la realidad y la construcción de la noticia;
- 2) la desjerarquización del contrato de veridicción (Escudero L, 1996) entre el periodista - o el medio de comunicación - y el lector, al proponer el invento de la noticia. Consigna contrastante con el formalismo y la

imposición que caracteriza la totalidad del documento y que perfila un comienzo desfavorable para la introducción de géneros más dinámicos en el curriculum real.

En general, las propuestas evidencian escaso dominio de las estrategias del periodismo y carencia de vinculación con la realidad.²⁶ El esquematismo, la simplificación y la descontextualización son los rasgos que asemejan estas propuestas.

Una excepción a la tendencia es el ejercicio analizado en el título precedente.

Un esbozo más de los intentos de introducción de nuevos géneros - en este caso como transposiciones - es la historieta para introducir el tema Comunicación (K 1977, 4º 254-255). El caso tiene su interés por tratarse de un contenido ausente en el curriculum de los manuales anteriores. Pero siguiendo la tendencia de los enfoques analizados, aparece desarticulada y no supera lo convencional. En síntesis, se adoptan los elementos formales, sin narración.

MATEMATICA

LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DE 1972.

El cambio notable que se introdujo en los Lineamientos - en consonancia con las notas de modernización de la educación analizadas más arriba - es la teoría de conjuntos. Los autores argumentaban, para sostener su incorporación, que la actividad y la estimulación del pensamiento lógico eran jerarquizadas como aspectos centrales del marco teórico que sostenían. Desde la perspectiva de la afectividad, los logros del aprendizaje estimularían la autoconfianza y las actitudes positivas hacia la Matemática.

La resolución de situaciones problemáticas se vería fortalecida por estos contenidos y su enfoque. Asimismo, es notable la preocupación por la coherencia del área, ya que se mantiene la continuidad a lo largo de su diseño y se evita la disociación entre aritmética y geometría. Un ejemplo que puede ayudar a aclarar dicha preocupación es la siguiente secuencia:

"Unidad: Etapa prenumérica

- *Contenido: Conjuntos.
Diagramas de Venn.
Correspondencia de elementos.
Ordenes.
Clasificación y partición.*

Unidad: Etapa numérica

- *Contenidos: Números naturales hasta 100
El número cero.
Adición*

.....

Unidad: conjunto de puntos.

- *Contenidos: Esfera. Cubo. Cilindro. Círculo o disco. Cuadrado y triángulo. Líneas abiertas y cerradas"*
Lineamientos Curriculares, 1972, 1º grado, 39 a 41 .

Las instrucciones que acompañan las subdivisiones de la secuencia mantienen el nivel de generalidad observado en la introducción general del documento y la congruencia con los restantes componentes curriculares. En algunas oportunidades se acude a ejemplificaciones. Con frecuencia, las instrucciones parecen ser empleadas a modo de capacitación somera. Un ejemplo es el que ofrece el siguiente contenido:

"Conjunto de divisores comunes a 2 0 3 números. Números primos.

Divisor común mayor.

Instrucciones.

Definir el número primo como el número natural que tiene solamente dos divisores: el mismo número y el 1.

Los números naturales que no son primos, se llaman compuestos, a excepción del 1, que no es primo, ni compuesto.

²⁶ A título de ejemplos: un anuncio "Diálogo", para observar ejemplos (K 1977, 4º) 281-281.

Otros contenidos que los autores del área incorporan en las instrucciones con conceptos ampliatorios son: operaciones con fracciones, actividades para aprender suma de polígonos consecutivos, entre muchos otros. Lineamientos Curriculares, 1972, 65 y 83.

Asimismo, en las páginas correspondientes al quinto grado, se enuncian características intelectuales de los alumnos que han de tenerse en cuenta: *"el niño no trabaja con entes abstractos sino con representaciones materiales o gráficas de dichos entes.*

No debe definir nociones abstractas, sino adquirirlas intuitivamente y limitarse a llamarlas por su nombre". Lineamientos Curriculares, 1972,80.

En temas de Geometría se vuelve a enunciar el carácter intuitivo de las nociones. A lo largo del capítulo, se atribuye importancia a las actividades y al carácter progresivo del aprendizaje del vocabulario, en consonancia con la importancia reconocida al nivel evolutivo. En un punto específico de esas relaciones, se puede observar que la importancia del lenguaje y los símbolos conjuntistas es enfatizada en el comienzo del segundo ciclo.(Lineamientos Curriculares, 1972, 59 y 87).

Los Manuales

Dimensión didáctica

La inclusión de Teoría de conjuntos es el único cambio observable en la mayor parte de los manuales de la década. Se da un caso - Estrada, 1971 - en que la incorporación precede a los Lineamientos.

Las características del tratamiento del tema presentan variantes entre las editoriales. En una consideración somera, se puede advertir

- El cambio consistente en tratar el tema con una notable expansión verbal, a diferencia de las prácticas corrientes en Matemática. El texto corrido, los signos matemáticos y gráficos ad hoc para explicar y hacer ejecutar constituyen cambios en la presentación habitual(K 5º 1978, 329 a 347y E, 1978). Las exposiciones suelen acompañarse también de instructivos (K 4º 1977, P. 332 y siguientes).
- Un despliegue de iniciativas de imágenes que acompañan las ejercitaciones, que marca una tendencia sensoempírica (Aebli, 1958) dentro de las concepciones implícitas adversas a apoyarse en la intuición, que he comentado en el capítulo anterior. A título de caso, una obra presenta numerosas ejercitaciones en teoría de conjuntos: comparaciones cualitativas, cuantitativas, operaciones. Los ejemplos presentan ilustraciones variadas. Hay notorios ejemplos del enfoque sensoempírico al interior de esta innovación, así como de otros temas que forman parte del currículum, en los que se apela a las imágenes, como en el caso de fracciones. Otros problemas, con el propósito de vincular con Estudios Sociales, presentan datos de las provisiones del ejército de los Andes, entre otros (P 1971 3º P 3º 56-78).
- Algunos intentos que se acercan a los Lineamientos, en el sentido de modificar numerosos contenidos a la luz de la teoría. Hay alternancia entre definiciones y ejemplos. Suele buscarse la aplicación de las nociones de conjuntos a ciertos conceptos de Aritmética y Geometría: operar con conjuntos de múltiplos, divisibilidad (K 5º 1978, 358 y 361). En otros capítulos predominan las prácticas tradicionales(E 6º 1978, 394, 397 y K 5º, 1978).
- La persistencia de contenidos y enfoques convencionales desarticulados del tema, en numerosos casos. Como ejemplo, otra editorial presenta un breve capítulo con aproximación a definiciones y algunos ejercicios. Se retoma el concepto ocasionalmente y el resto del apartado de Matemática tiene un enfoque convencional. En las diversas ediciones se observa preocupación por definir términos claves. (P 4º 1971 12).
- Ciertas prácticas memorísticas y algorítmicas, con variantes modernizadoras que incluyen la imagen o el diseño gráfico. Así, en aritmética, algunas editoriales acompañan propuestas de ejercitaciones con respuesta y/o enunciados cercanos a las definiciones, ejemplos, con recuadros y sentencias sobre lo que se debe recordar. Siguen ejercicios con elementos de la realidad pero tratados formalmente. Codex 4º 1975 192 a 195 y E 1971 y 4º 1978).

Las observaciones sobre la dimensión textual, desde la perspectiva de esta investigación, no se extienden más allá del cambio introducido en el tratamiento del nuevo contenido. Por lo demás, las actividades o la progresión de los temas se caracterizan por la alta prescriptividad en el lenguaje y en los procedimientos.

Comentarios

1. Los géneros textuales

El recorrido efectuado por los manuales y libros de áreas del período 1970-1978 muestra que los géneros tradicionales mantienen la hegemonía. Algunos indicios que se intercalan - como el libro activo - no alteran el enfoque, puesto que reiteran la alta prescriptividad como característica central. En cuanto al catecismo, que vimos aparecer esporádicamente, refleja la misma tendencia pero acentuada explícitamente como nota distintiva de la escuela tradicional.

Los géneros sostienen su permanencia a lo largo de veinte años, y su coherencia comprende las dimensiones didácticas y comunicacionales. No solamente perduran los criterios de organización y secuenciación de los conocimientos, sino también algunas estrategias de vinculación entre asignaturas, como la editorial Estrada, que era el ejemplo más destacado en cuanto a logros en ese aspecto. La coherencia y permanencia se sostiene hasta en la elección de los símbolos preferidos para inculcar las concepciones de patria y de educación para la ciudadanía que ya hemos conocido.

Las variantes de género encontradas son las primeras transposiciones de géneros mediáticos en las tramas de los manuales en distintas asignaturas. Ninguno de los casos encontrados han tenido como propósitos abordar la productividad potencial de esos géneros para un fortalecimiento de las competencias comunicativas y disciplinares de los alumnos como lectores y productores de textos. No sólo aparecen distorsionadas respecto de las ideas fundantes de los géneros, sino que son utilizadas para la inculcación ideológica o para desviar la reflexión y las prácticas de los alumnos de las leyes del género que mayor incidencia tienen en la formación general.

2. Géneros y docentes

El período analizado es el primero en que tiene vigencia la formación de docentes primarios en el nivel superior. Como había anticipado, la supresión del ciclo de magisterio secundario se produce en 1969 - a partir del decreto 8051/68 - y entra en vigencia a partir de 1970 un nuevo plan de estudios.²⁷

La duración de los estudios era de dos años lectivos, de los que podían desglosarse cuatro meses para las prácticas en el caso de que no se realizaran simultáneamente. El plan totalizaba mil doscientas horas académicas. La insuficiencia de los tiempos de formación - aún teniendo en cuenta las numerosas iniciativas encaminadas a fortalecer la etapa precedente de nivel medio - daba indicios de que la reforma estaba sustentada en la normativa curricular, sin verse acompañada de otras medidas de fondo que reconsideraran la situación del docente como trabajador. Es oportuno comentar que esta reforma formaba parte del conjunto de medidas resistidas por el colectivo docente, pero permaneció en vigencia sin que las sucesivas modificaciones lograran modificarla sustancialmente.

En virtud de la importancia de los documentos normativos para dar cuenta del contexto histórico, acudiré a ciertos fragmentos que aportan nuevas confirmaciones sobre el carácter de las iniciativas oficiales y su contraste con las características de los libros de texto.

En la presentación del enfoque del plan de estudios, el Subsecretario de Educación destacaba estas notas:

... "la modernidad del enfoque, que constituye una respuesta adecuada a las exigencias del sistema educativo en las próximas décadas y por ello se funda en los últimos estudios e investigaciones. En tal sentido se procura formar un docente apto para enfrentar nuevas situaciones; interesado en los problemas socioeconómicos- culturales y no un mero transmisor de conocimientos, sino un orientador del desarrollo autónomo del alumno.

...una notoria flexibilidad, respetando la libertad académica de los profesores, estimulando su creatividad y propugnando la utilización de métodos que renueven las formas tradicionales de la enseñanza. A ese respecto, cabe destacar entre otros medios, la existencia de actividades optativas...." (Mignone F, 1970, 8.)

En estos rasgos jerarquizados es posible encontrar parentescos con las formulaciones de los lineamientos curriculares para el nivel primario, aunque considero que la distancia de la fundamentación y de logros entre las innovaciones de cada documento son notorias. Una aproximación a los enfoques contribuirá a destacar algunas permanencias del pasado del Magisterio y la índole de los cambios introducidos.

²⁷ Resolución 2321/70, plan de estudios de carácter experimental; Resolución 496/72, implantación del plan. Existen registros de resoluciones que aprueban sucesivamente programas correspondientes a ese plan y al del Bachillerato de Orientación Pedagógica con el que se extendió la formación docente acudiendo al nivel medio. Asimismo, en 1973 (Res. 287) entra en vigencia progresiva un nuevo plan de estudios. Dado que hay trabajos en los que se consigna una modificación en la proporción entre materias de formación profesional, instrumental y disciplinar sin dar referencias documentales (Davini C 1997), queda por confirmar si la última referencia se corresponde con cambios curriculares del gobierno constitucional de 1973.

La agrupación de asignaturas tenía como ejes la *Fundamentación, el Desarrollo del Curriculum y la Organización y Administración Escolar*. La primera comprendía tópicos de una Teoría de la Educación que incluía títulos filosóficos y referencias al contexto social y a modelos históricos. En el conjunto de las asignaturas, ampliaba sus perspectivas al abordar la Historia Social de la Educación y al incluir referencias al presente, y la Educación Permanente, que tenía prestigio en los documentos internacionales. También se puede advertir - en la fundamentación psicológica - que el conductismo ganaba espacios en Teorías del Aprendizaje y que la Psicología Evolutiva adoptaba términos genéricos para referirse a su objeto. Sin embargo, estaba presente la Psicología Diferencial para que el docente pudiera "*detectar posibles casos de atipia*".

Las asignaturas que abarcaba Desarrollo del Curriculum eran las disciplinas corrientes del curriculum, y los criterios que debían orientar su conducción eran:

- a) *Actualización científica y significación en la realidad contemporánea de los contenidos del área.*
- b) *Adecuación de los principales objetivos y contenidos de cada área a la realidad escolar y al desarrollo evolutivo de los alumnos.*
- c) *Principios metodológicos de las disciplinas que integran cada área.*
- d) *El desenvolvimiento de los contenidos se efectuará conjuntamente con el tratamiento didáctico del aprendizaje correspondiente. (17).*

Lo genérico de las formulaciones da indicios del rasgo central de las reformas de la formación docente en esa etapa: la pérdida de identidad de nivel primario de las normas curriculares. En los hechos, los criterios de selección del personal docente, la "homogeneidad burocrática" y la pérdida de espacios políticos de las instituciones formadoras de docentes en esta reforma (Davini C, 1997, 277), fueron factores coadyuvantes a esa pérdida de identidad. En la etapa de recuperación de la democracia, algunas investigaciones y programas de formación de docentes en ejercicio se hacen cargo de los vacíos de formación en la enseñanza inicial del lenguaje escrito, para dar un ejemplo elocuente (Bertoni A, 1986).

Pero a pesar de que estos cambios inauguran un largo período de indefinición en la formación de maestros, los datos acerca del polo jerarquizado de los cambios- la modernización - son suficientes. Es preciso, entonces, para finalizar este comentario, tener en cuenta nuevamente que la clausura de la formación normalista y su reemplazo inconsulto por los planes de nivel terciario constituyen otro plano de contraste con la persistencia de los enfoques del manual que hicieron perdurar los géneros tradicionales. Es posible que el pobre alcance de la profesionalización en la formación inicial, a pesar de la diferencia de enfoque, haya sido uno de los motivos del progresivo avance de los manuales en los espacios del curriculum real.

3. El sujeto educativo que se infiere de los géneros textuales

SOBRE EL ESPIRITU DEL MANUAL A UN NIÑO DE QUINTO GRADO

*Tú tienes derecho a saber; y tus mayores tenemos el deber de ayudarte. Este libro es para ti.
Cuando seas grande y ocupes, en este mundo maravilloso, el lugar que te corresponda - el que hayas sabido ganar con tu esfuerzo honesto - valdrás según lo que sepas.
Estudiando te enriqueces y el tiempo no corre en vano. Pero no olvides que la patria más que sabio te quiere digno.
Sé justo y trabaja. Sin dejar que nada disipe la magia de tus sueños.
Y cuando triunfes, cuando seas lo que soñabas ser, en la plenitud de tu vida, si escuchas el por qué de un niño, ayúdale; pon en sus manos un libro. Para que también él, contribuya, a su turno, a crear una vida mejor.*

EL EDITOR (Peuser, 1971.5º grado,
Introducción).

La construcción del sujeto educativo de la cual dan indicios los manuales presenta importantes recurrencias. La ejemplaridad, la prescripción, la reiteración, la apropiación previamente organizada de conocimientos continúan siendo los marcos dentro de los cuales se encausa la enseñanza. En este punto, la coherencia atraviesa las disciplinas, para conformar al alumno ideal.

Sin embargo, esas líneas que se pueden abstraer de las lecturas de las lecciones no alcanzan para caracterizar al sujeto educativo de los manuales. También hay huellas en otro sentido que perfilan una tendencia acorde con los tiempos de clausura de la institucionalidad. Son indicios que hablan de un deber ser que desvía los ideales del niño

armonioso hacia un punto de mira que jerarquiza la obediencia y la verticalidad en espacios no ocupados por las producciones precedentes.

Simultáneamente, las normas curriculares descienden sobre los sujetos educativos involucrados en los usos del manual - alumnos y docentes - con cruces de lineamientos y consignas provenientes de cuerpos técnicos que pretenden instalar los cambios de lo tradicional a lo moderno. Estos actores, a su vez, analizados en perspectiva, aparecen subordinados a los "sujetos de determinación curricular"(de Alba A, 1995) que son consistentes con las fuerzas del orden.

La lectura simultánea de los dos niveles de operar del curriculum que estoy analizando - normas y propuesta editorial - permite observar las distancias crecientes entre uno y otro. Es legítimo inferir que el sujeto ideal construido por el manual y el sujeto educativo real construido en la vida cotidiana de las escuelas fueron puestos en tensión por la complejidad de la trama histórica. De esa tensión nos dan más indicios los recuerdos de los maestros que el discurso monocorde del manual.

ANALISIS DE CONTENIDO- LISTA DE COTEJO

LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACION DIDACTICA

Libros activos Motivos de Trabajo Enciclopedias

Editoriales	Peuser 3° 1971	Peuser 4° 1971	Kap Peldaño 4° 1971 Cs Soc y Nat	Códex 1975	4° Kapelusz 4°1977	Estrada 4° 1978
Rasgos						
ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	Libro activo	Motivos de Trabajo	Motivos de Trabajo	Motivos de Trabajo	Enciclopedia	Enciclopedia
<u>General</u> Unidades temáticas Autonomía Articulación	X	X	X X X		X X	X X
<u>Formas de organización</u> (Criterios)						
Cercano/lejano	X					
<u>Geografía</u> A partir de los marcos Naturales			X y Trabajo	X	X	X
A partir de la descripción General			X	X	X	
Regiones					X	
<u>Historia</u> Efemérides	X				X	
Criterio cronológico			X	X		
Predominio de hechos Político- militares	X				X	X
Caracterización social Y cultural segmentada						
<u>Ed Moral y Cívica</u> Temas del Derecho y De la Etica	X		X			X
<u>Ciencias Naturales</u> Cercano/lejano	X		X			
Subdivisiones del Campo					X	X
Organización Taxonómica	X		X	X		
En Geografía, por regiones Higiene					X	X
<u>Lenguaje</u> Fragmentación al Interior del campo Estudio sistemático Dominante				X	X	

Mínima teoría Iniciación literaria Aritmética-Geometría Mínima teoría Conjuntos				X			
	X			X			X
Editoriales	x			x	X		X
Rasgos					x		x
	Peuser 3º 1971						
ACTIVIDADES DEL ALUMNO	Libro activo		Peldaño 71	Códex 4º 1971	Enciclope dia	Estrada 4º 1978	
<u>Geografía</u>							
Reconocer códigos			X	X			
Localizar		X	X	X			
Reproducir mapas							
Observar imágenes	X		X				
Dibujar		X					
Responder cuestionarios	X		Preg motivadoras	X			Preguntas < extensión
Leer fragmentos							
Seleccionados	Literatura						
<u>Historia</u>		X					
Responder cuestionarios (menor representatividad)	X	X	Preg motivadoras	X simples	X		
Ausencia de cuestionarios							
Observar imágenes	X		X				X
Leer fragmentos	X						X
Recitar							
<u>Moral y Ciivismo</u>							
Responder cuestionarios (escasa representatividad)	X	X			X		
Ausencia de cuestionarios							
Leer fragmentos	X				Transposi ciones		
<u>Ciencias Naturales</u>		X					
Responder cuestionarios							
Observar imágenes	X		X		X		
Realizar experimentos (escasa representatividad)			X				
<u>Lenguaje</u>		X					

DEL MANUAL DEL ALUMNO A LA ENCICLOPEDIA EN HIPERTEXTO - LIC. GRACIELA M. CARBONE
SEGUNDA ETAPA

Ejercitaciones	X			X Preg numeradas	X Nuevos géneros	X
Redacciones a partir de modelos						X
Prosificaciones						X
Recitaciones					Breves y escasos	X
Lecturas de diferentes géneros	X			X breves		X
<u>Aritmética-Geometría</u>						
Ejercitaciones	X			X	X	X
Meta: dominio de algoritmos	X			X	X	X

LIBROS DE TEXTO CARACTE RIZACION DIDACTICA. IMAGEN

Libros activos Motivos de Trabajo Enciclopedias

EDITORIALES	Peuser 1971 3°	Peuser 1971 4°	Kap Peldaño 4° 1971	Códex 4° 1971	Kapelusz 1977 4°	Estrada 4° 1978
RASGOS						
IMAGEN						
<u>Creada</u> (por el ilustrador) Predominio Equilibrada con otras	Total	Total	X	X	X	X
<u>Registrada</u> Fotografía blanco y negro Fotografía color Reproducciones (obras reconocidas, diversas técnicas)			X X	Muy escasa	Predominio X Escasa definición	Escasa
<u>Modelización</u> Representativa Simbólica Convencional	X X	X X	X X	X	X X	X
<u>Función textual</u> Vicarial Explicativa Adorno Ilustrativa Refuerzol	X X X X	X X X	X X > repr	X X X	X Hist CN X	X X X

LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACION TEXTUAL

Libro activo Motivos de Trabajo Enciclopedia

EDITORIALES	Peuser 3º 1971	Peuser 4º 1971	Kap Peldaño 4º 1971	Códex 1971	4º Kapelusz 1977 4º	Estrada 4ñ 1978
RASGOS						
TRAMA DESCRIPTIVA						
Organización jerárquica					X Hist Geo	
Definiciones frecuentes	X	X	X			
Progresión lineal		X	X	X	X	X
Enumeraciones frecuentes	X	X	X	X X	X	X
Cuadros clasificatorios						
Estrategias lingüísticas complementarias de la observación:						
Descripciones						
a) Didácticas			X			X
b) Literarias						X
Metáforas				X		X
Analogías		X				X
Otras						
Presencia de adjetivos que califican paisajes, personas o máquinas		X			X	X
Escasa expansión	X	X				X
RELATO HISTORICO						
Secuencia temporal			X	X	X Geo Hist	X
" causal			-	-		-
Articulación episodio/configuración			-	-		-
Marcos						
Perspectivas sincrónicas						
Comprensivas	X	X		cuidado por la valoración	X	X
Perspectivas sesgadas						
Agentes					X	X
Identificables						
Homogeneizados						

LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACION TEXTUAL

Libro activo	Motivos de Trabajo	Enciclopedia				
EDITORIALES	Peuser 3° 1971	Peuser 4° 1971	K Peldaño 4° 1971	Códex 4° 1971	Kapelusz 4° 1977	Estrada 4° 1978
RASGOS						
BIOGRAFÍAS						
Historia		X			X	X
Otras asignaturas					X	
Tipo						
Narrativa					X	
Ensayística						
Axiologización		X			X	X
Dominante						
FUENTES						
Documentos oficiales			X	X		
De autoridad					X	
Literarias	X				X pocas	
De época						
Reconocidas						
De la editorial						
Tipo:						
Leyendas						
Cuentos						
Poesías						
De la historia Social						
TEXTOS DE FUNCION						
APELATIVA			Cambios			
Instructivos						
Geografía					X	
Moral y Civismo						
Ciencias Naturales						
Lenguaje						
Aritmética-Geometría						
Otras formas	X	X			X	X
Literatura moralizante						
Fábulas	X	X			X	
Sentenciales						
					Transposiciones	

LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACION DIDACTICA

Editoriales	Peuser 5° 1971	Peuser 6° 1971	K 6° 1971	K 6° 1972	K 7° 1972	E 5° 1978	K 5° 1978	K 6° 1978
Rasgos								
ACTIVIDADES DEL ALUMNO								
<u>Geografía</u>								
Reconocer códigos	X	X	X	X	X			
Localizar	X	X	X	X	X			
Reproducir mapas	X	X						
Observar imágenes	X	X	X	X	X			
Dibujar	X	X						
Responder cuestionarios								
Leer fragmentos Seleccionados	X	X	X	X	X			
<u>Historia</u>								
Responder cuestionarios (menor representatividad)								
Ej completamiento						X	X	X
Ausencia de cuestionarios	X	X	X	X	X			
Observar imágenes		X	X	X	X			
Leer fragmentos								
Recitar								
<u>Moral y Cívismo</u>								
Responder cuestionarios (escasa representatividad)						X	X	X
Ausencia de cuestionarios		X	X	X	X			
Leer fragmentos								
<u>Ciencias Naturales</u>								
Responder cuestionarios		X	X	X	X	X	X	X
Observar imágenes		X	X	X	X			
Realizar experimentos (escasa representatividad)		X	X	X	X			
Leer fragmentos		X						
<u>Lenguaje</u>								
Ejercitaciones intensas		X	X	X	X	X	X	X
Redacciones a partir de modelos	X	X	X	X	X	X	X	X
Prosificaciones		X						
Recitaciones		X	X	X	X	X	X	X
Lecturas de diferentes géneros	X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Aritmética-Geometría</u>								
Intensas ejercitaciones						X	X	X
Meta: dominio de algoritmos	X	X	x	x	x	X	X	X
Textos explicativos	X					X	X	X

LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACION DIDACTICA. IMAGEN

EDITORIALES RASGOS	Peuser 5° 1971	Peuser 6° 1971	Kap 6° 1971	Kap 6° 1972	Kap 7° 1972	Estrada 5° 1978	K 5° 1978	K 1978 6°
IMAGEN								
<u>Creada</u> (por el ilustrador)	X	X	X	X	X		X	
Predominio Equilibrada con otras	Seg/dis c	Seg/dis c	Seg/dis c	Seg disc	Seg disc	X	X	X
<u>Registrada</u> Fotografía blanco y negro	X	X X	X X	X -	X -	X	X	X
Fotografía color Reproducciones (obras reconocidas, diversas técnicas)	X	X		X	X		X	
<u>Modelización</u> Representativa Simbólica Convencional	Seg/dis c	Seg/dis c	X X Combin a	X S/dis X	X S/dis X	X X	X X	X X
<u>Función textual</u> Vicarial Explicativa	GH GH CN	GH GH CN	X X	GH GH y CN	GH GH y CN	X X	X X	X
Adorno Refuerzol	L Civ	L Civ		Civ	Civ		X	
Situación creada para narración	L	L						
	X		X	X				

LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACION TEXTUAL

EDITORIALES RASGOS	Peuser 5° 1971	Peuser 6° 1971	Kap 6° 1971	K 6° 1972	K 7° 1972	Estrada 5° 1978	Kap 5° 1978	Kap 6° 1978
TRAMA DESCRIPTIVA							GH	
Organización jerárquica			X	X	X	X	X	X
Definiciones frecuentes	X	X	X	X	X	X		
Progresión lineal	X		X	X	X	X	X	X
Enumeraciones frecuentes	X	X	X	X	X	X	X	X
Cuadros clasificatorios				X	X	X		
Estrategias lingüísticas complementarias de la observación:								
Descripciones								
c) Didácticas	Cnat	Cnat		X	X	X		GCN
d) Literarias	GH	GH			Esc	X		
Metáforas						X		X
Analogías	CN				CN	X	CN	X
Presencia de adjetivos que califican paisajes, personas o máquinas	X		CN	CN	CN	X	X	
Escasa expansión	X	X	X	X	X	X	X	X
RELATO HISTORICO								
Secuencia temporal	X	X	X	X	X	X	X	X
" causal	Ocasio	Ocas	Ocas	Ocas	Ocas	Ocas		Ocas
Articulación episodio/configuración	nal insuf	insuf	Insuf	-	-			S/tema
Marcos								
Perspectivas sincrónicas	X H	XH						
Comprensivas			X	X	X		X	
Perspectivas sesgadas								
Agentes	G iv	G Civ						
Identificables	H	x H	X	X		X	X	
Homogeneizados	x H	x H	X	X	X		X	
Asimilados	Civ	Civ	X	X	X		X	
a la etnia					X			
a otros rasgos								

LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACION TEXTUAL

EDITORIALES									
RASGOS	Peuser 5° 1971	Peuser 1971	Kap 1971	6° K 1972	6° K 1972	6° Estrada 5° 1978	K 5° 1978	Kap 1978	6°
6° 1971									
BIOGRAFÍAS									
Historia	X	X	X	X	X	X	X	-	
Otras asignaturas	X	X	XCN				X		
Tipo									
Narrativa							X		
Ensayística									
Axiologización	X	X		X	X	X			
Dominante							X		
FUENTES									
Documentos oficiales									
De autoridad		X	-	-					
Literarias									
De época (H)	X	X					X		
Del pasado	X	X					X		
De la editorial	X	X				X		X	
Tipo:									
Leyendas									
Cuentos		X							
Poesías	X	X							
Documentales	X	X							
De la historia Social	X	X							
TEXTOS DE FUNCION									
APELATIVA									
Instructivos			X	X	Civ				Esc
Geografía							X		
Moral y Civismo						X			
Ciencias Naturales	X	X		X		X			
Lenguaje	X	X		X					
Aritmética-Geometría	X	X				X			
Otras formas									
Literatura moralizante	Civ	Civ	X	X	X				
Fábulas									
Sentenciales	Civ	Civ		X	X		X		

A esta muestra se agregan tres ediciones de Aprendex, de Estrada 7º grado, 1975 y 1977.

Se trata de libros escritos adoptando una disciplina central, de la que a la vez los autores seleccionaban un tema, con actividades diversas, de la disciplina y de otras elegidas por algún criterio de afinidad. La edición de Lengua se caracteriza por acentuar "Expresión". Hay lecturas de cuentos o fragmentos, que se continúan con ejercicios de comprensión. Se incluye el comic como género (1975, 5 y 1977, 17). También aparecen proverbios.

En Ciencias Sociales se abordan comentarios de hechos históricos, como el viaje de Colón (1977, 19), pueblos aborígenes de América (1977, 42) Se incorpora un fichero con definiciones y hay actividades con vocabulario. También se proponen algunas actividades de arte relacionadas con el tema.

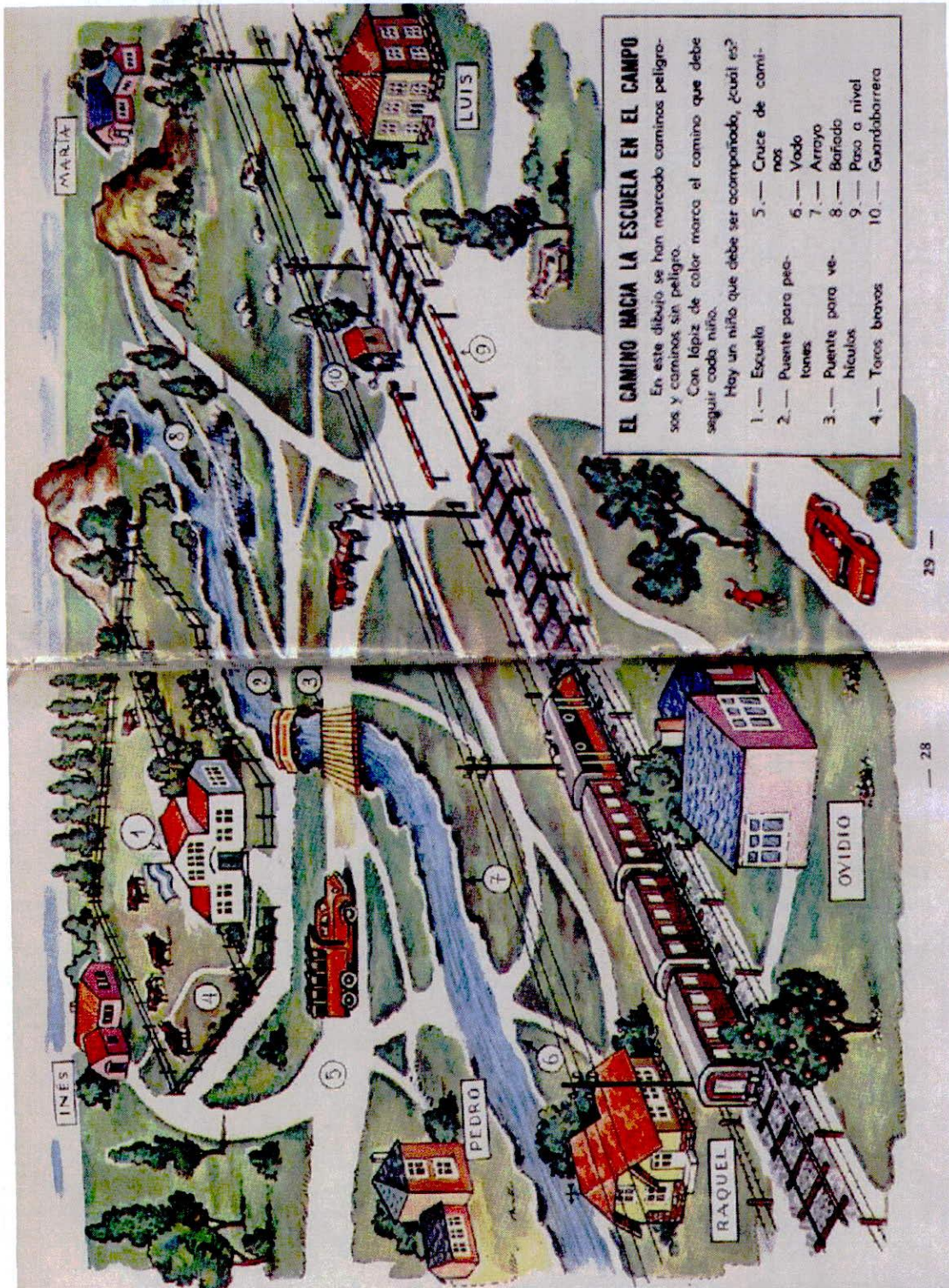
La edición de 1975 se caracteriza por aportar una cantidad y variedad de fuentes notable en relación con las obras convencionales.

En matemática (1977) se proponen juegos con números. En todos los casos se busca algún tipo de relación temática.

Los alumnos son invitados a leer obras de consulta.

En cuanto a las ciencias naturales la característica dominante - por lo excepcional - es la enseñanza de disecciones. Conejos, sapos, insectos, son propuestos para esas prácticas y se redactan instructivos para efectuarlas (1977, 3 a 8, 14, 38 y 50 a 52).

Este texto busca relaciones con el conocimiento del habitat.



Camino hacia la escuela general P 71 3

URBANIDAD Y BUENAS COSTUMBRES EN LA ESCUELA



En el aula Jorge no molesta a sus compañeros cuando la maestra está escribiendo en el pizarrón.

Cuando desea contestar alguna pregunta, levanta la mano correctamente sin alborotar.




Para mantener aseada el aula arroja los papeles en el correspondiente cesto, luego de pedir permiso a la maestra.

La buena conducta se demuestra en todos los momentos de la vida escolar.

— 16 —

BUENAS COSTUMBRES EN LA ESCUELA



Al entrar en la escuela saluda con respeto y cariñosamente a las maestras y también a la portera.



Delante de la bandera Jorge y María se emocionan y se sienten orgullosos de ser argentinos.



Durante los recreos juega con moderación con los compañeros, evitando accidentes lamentables.

¡Esto no está bien!

todos los momentos de la vida escolar.

— 17 —

Buenas costumbres en la escuela P 71 3

URBANIDAD Y BUENAS COSTUMBRES (EN LA CASA)



¿Una guerra con almohadas? Seguro que habrá palmadas.



Una pelea en la mesa que hará doler la cabeza.



Por jugar se han olvidado lo que mamá ha trabajado.

¿No, no y no!, a papá le lleva muchas horas de trabajo ganar el dinero que cuestan esas almohadas.

¿Cuántas veces les habrán dicho que en la mesa hay que ser juiciosos! Ahora habrá retos, lloriqueos... y con razón.

¿Se dan cuenta todo lo que trabaja mamá para dejar el piso limpio y reluciente? ¿Y ahora? ¿Cómo se arregla esto?

La mala conducta, las rencillas entre hermanos y la falta de consideración producen enojos, castigos, y no hay paz en el hogar. Todos viven amargados.

— 10 —

BUENAS COSTUMBRES EN LA CASA



¡Muy bien, María, muy bien! Así deben ser las nenas. Ayudemos a la mamita en lo que cada uno sabe hacer.

Con las plumas y plumitos saca toda la tierra.



¡Claro! Si al acostarnos, para dormir, dejamos la ropa tirada en cualquier lugar, ¿cómo vamos a encontrarla al otro día para vestirnos?

Dejando la ropa en orden evitamos el desorden.



¡Qué hermoso se ve el jardín bien regado! Pero al terminar hay que guardar la manguera y limpiarse los zapatos.

Las plantas crecen muy bellas si con frecuencia les riegos.

En cambio donde hay orden y colaboración, todo luce bien, hay alegría en los rostros y paz en el corazón. Todos viven felices y contentos.

— 11 —

Buenas costumbres en casa

importantes. Produce hilados de diversas calidades para la fabricación de tejidos y envases (bolsas). Los grandes centros fabriles argentinos son la Capital Federal y el Gran Buenos Aires (Avellaneda, San Martín, Quilmes, La Matanza y Vicente López); los hay en Chaco y Santa Fe.

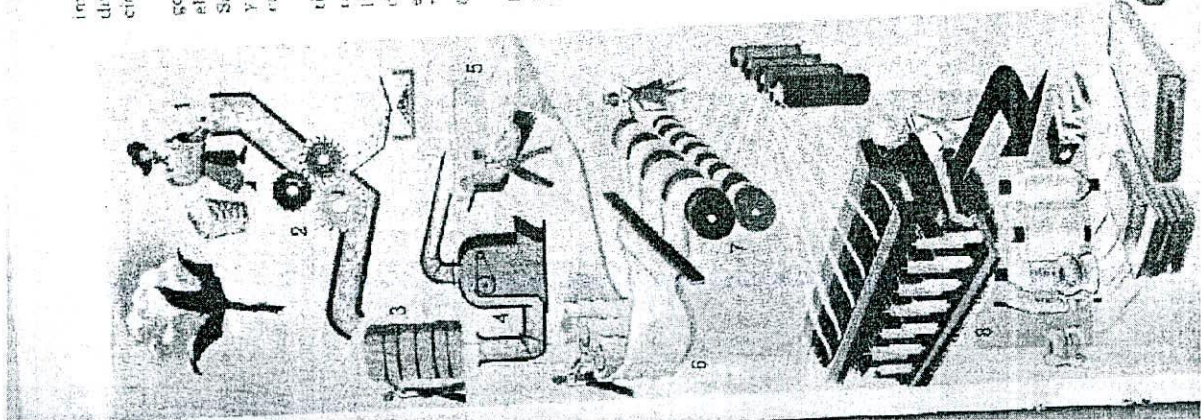
La azucarera, cuya producción tiene extraordinaria importancia para la economía del país, se desarrolla principalmente en las provincias de Tucumán, Jujuy y Salta, donde están las más importantes ingenios. También los hay en Santa Fe y Chaco.

La industria de la yerba mate, a pesar del incremento alcanzado, aún no satisface el consumo interno y debe importarse yerba del Brasil y Paraguay.

Hay molinos yulateros en la Capital Federal, Misiones, Santa Fe, Corrientes, Chaco, Formosa y Córdoba.

La manufactura de tabaco, derivada del cultivo de esta planta, tiene sus principales centros fabriles en la Capital Federal y en las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos, Corrientes, Santa Fe, Chaco, Salta y Córdoba.

Proceso industrial del algodón: 1, cosecha; 2, separación de la fibra y la semilla (desmonte); 3, torcido o bala de algodón; 4, abridores y batanes; 5, el torcido de algodón; 6, hilado; 7, hilado de algodón; 8, hilado de algodón; 9, hilado de algodón; 10 y 11, mojado; 12, almacenamiento y exportación.



El proceso del algodón K 1972 6º 29

Entre Ríos	812.000
Tucumán	766.000
Mendoza	973.000
Chaco	567.000
Corrientes	564.000
San Martín del Estero	495.000
Salta	510.000
Misiones	441.000
San Juan	184.000
Jujuy	387.000
Formosa	239.000
La Pampa	172.000
Río Negro	763.000
San Luis	143.000
Catamarca	173.000
Chubut	100.000
La Rioja	135.000
Neuquén	155.000
Santa Cruz	81.000

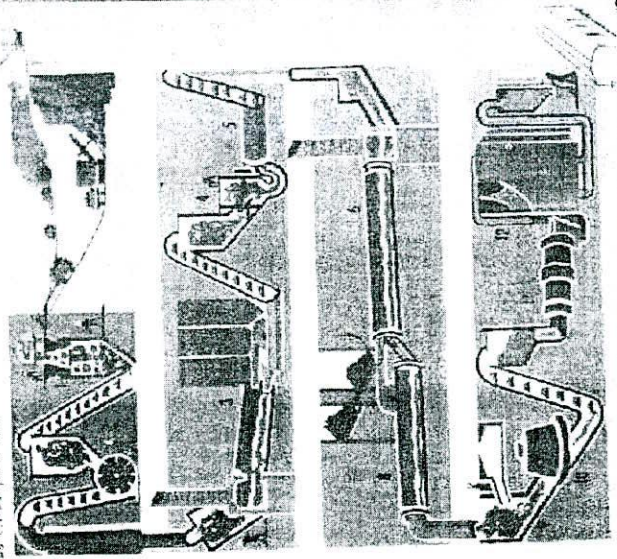
En la actualidad la población del país pasa de veintitrés millones de habitantes. Si comparamos la población con la extensión del país (parte continental), nuestro territorio resulta escasamente poblado pues su densidad es de 7 habitantes por kilómetro cuadrado.

Población del país.

(Según el censo de 1970)

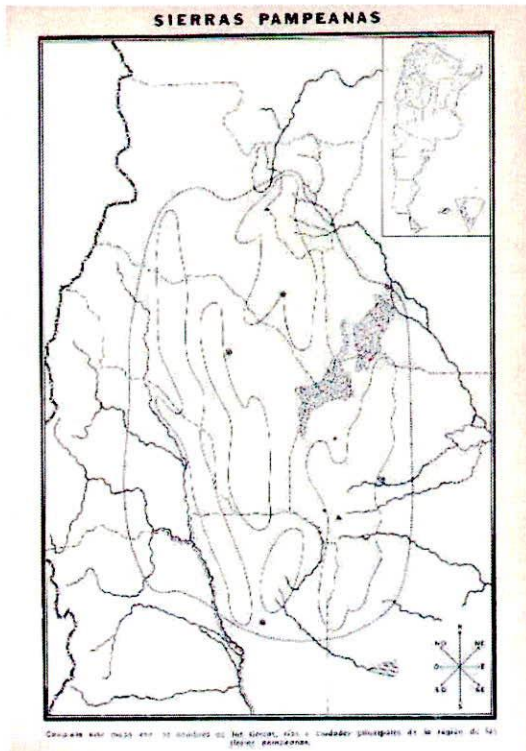
Capital Federal	2.972.000
Buenos Aires	8.775.000
Santa Fe	2.136.000
Córdoba	2.060.000

Se han velado de las cifras por las líneas de extensión.

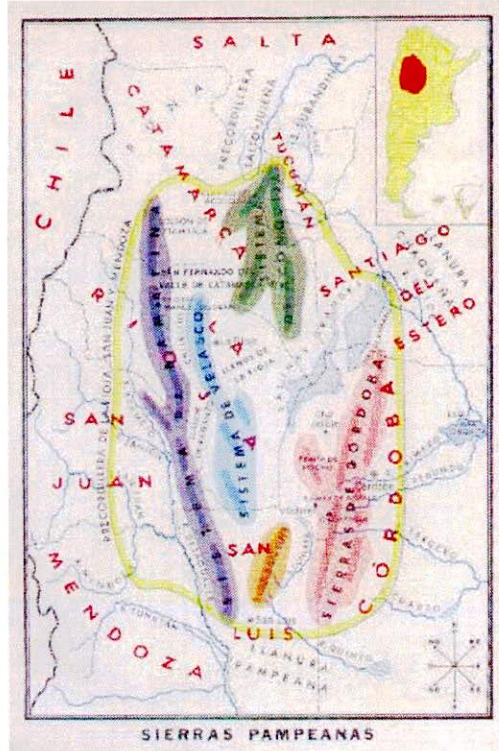


Elaboración de cemento "portland": 1, extracción de la roca; 2, trituración y molinada de la roca para prima; 3, secado mediante corriente de aire caliente; 4 y 5, nueva molinada para reducir el polvo; 6, extracción de carbón; 7, adición de cenizas; 8, adición de yeso; 9, 10 y 11, mojado; 12, almacenamiento y exportación.

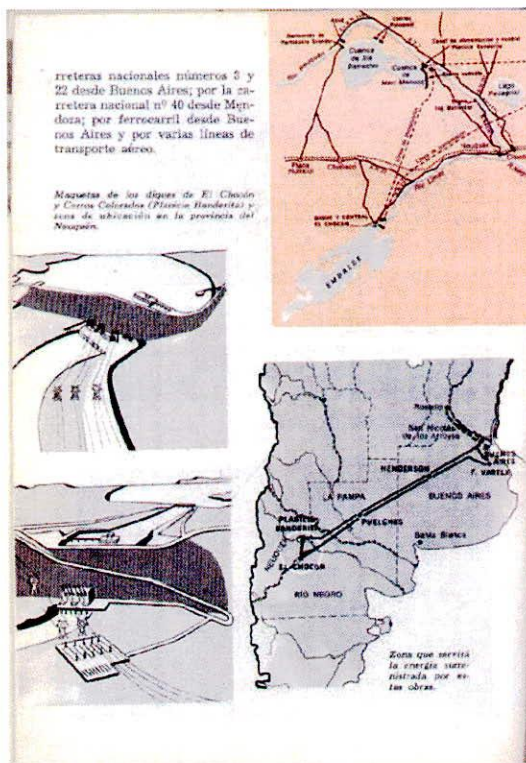
El Proceso del cemento K 1972 6º 41



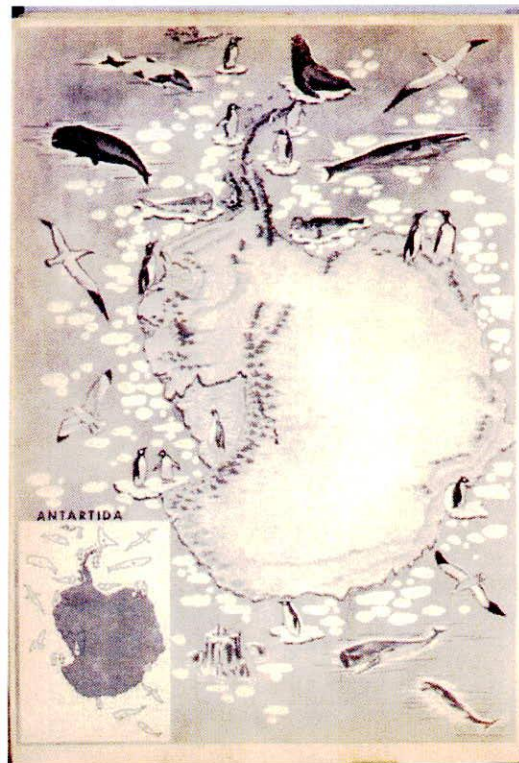
Sierras P 71 5



Sierras en color P 71 5



El Chocón K 5° 1978 56



La Antártida K 1972 7° 134



Juan Manuel de Rosas, uno de los grandes líderes políticos y militares de la Argentina. Su gobierno se caracterizó por la represión y la imposición de la ley por la fuerza.

Se reforma la Constitución.

El Congreso Constituyente de 1854 se reunió a fines de marzo de 1853. Estaba formado por representantes de todas las provincias de Buenos Aires y el resto de la Argentina. Su tarea principal era redactar una Constitución para el nuevo país. El 25 de mayo de 1853 se promulgó la Constitución de 1853, que estableció un sistema federal de gobierno con una constitución de siete artículos que prepararon un nuevo texto.

Se reforma su texto.

Al incorporarse Buenos Aires a la Nación en 1859, propuso algunos cambios, aprobados en gran parte por una convención reunida en Santa Fe en 1860. Más tarde se introdujeron otras modificaciones en su texto.

Alberdi K 1972 6° 171



Segunda Junta

El 18 de diciembre de 1810, los diputados pidieron que se reuniera con la disposición del 27 de marzo en la incorporación a la Junta.

Muchos se opusieron, defendiendo la idea de que debían formar un congreso aparte. La mayoría votó a favor de la incorporación. Moreno renunció, y fue reemplazado por Hipólito Vieytes.

Poco después partió para Inglaterra, muriendo en el viaje el 4 de marzo de 1811, sus últimas palabras, pronunciadas en el momento de la muerte, fueron: "Viva mi patria, aunque yo perezca". Tuvo solamente treinta y dos años de edad. En la imposibilidad de conservar su cadáver hasta el próximo puerto, fue sepultado en el mar.

Con la incorporación de los diputados del interior se formó la Segunda Junta, compuesta por dieciocho miembros.

Segunda Junta

El 18 de diciembre de 1810, los diputados pidieron que se reuniera con la disposición del 27 de marzo en la incorporación a la Junta.

Muchos se opusieron, defendiendo la idea de que debían formar un congreso aparte. La mayoría votó a favor de la incorporación. Moreno renunció, y fue reemplazado por Hipólito Vieytes.

Poco después partió para Inglaterra, muriendo en el viaje el 4 de marzo de 1811, sus últimas palabras, pronunciadas en el momento de la muerte, fueron: "Viva mi patria, aunque yo perezca". Tuvo solamente treinta y dos años de edad. En la imposibilidad de conservar su cadáver hasta el próximo puerto, fue sepultado en el mar.

Con la incorporación de los diputados del interior se formó la Segunda Junta, compuesta por dieciocho miembros.

Moreno K 1972 6° 127



El plan de desbarato.

Cuando una hija, Mercedes, se le cruzó a venir a Europa. En 1820 volvió a Buenos Aires pero no llegó a embarcar, entrando por la violencia con que se trataban federales y unitarios.

De regreso en Francia, San Martín pasó momentos difíciles por su falta de recursos. Su situación mejoró gracias a la ayuda que espontáneamente le prestó un amigo de la juventud, el rico banquero francés Alejandro Aguiar, quien le ayudó en la administración de algunos negocios.

San Martín vivió sencillamente en Grand Bourg, cerca de París, en compañía de su hija Mercedes, del esposo de esta, Mariano Bolívar, y de los dos niños nacidos del matrimonio.

Por consejo de los médicos, en 1824 se trasladó al puerto francés de Boulogne-sur-Mer, donde murió el 17 de agosto de 1850.

Grandeza moral del Libertador.

San Martín no solamente es recordado por su valentía y admiración por los libertados hispanos. Lo es también por sus virtudes ejemplares. No tuvo relaciones personales y ni hizo relación con la libertad de su patria y de América tuvo por meta.

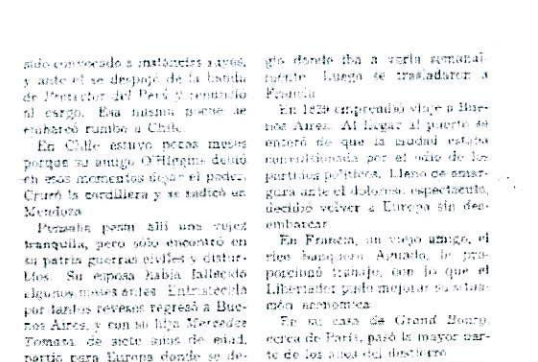
San Martín en la vejez.

Después de haber vivido una vida tranquila, pero solo encontró en su patria guerras civiles y disturbios. Su esposa había fallecido algunos meses antes. Entristecido por tantos reveses regresó a Buenos Aires, y con su hija Mercedes Tomasa, de siete años de edad, partió para Europa donde se dedicó a la educación de la misma. Era en el año 1824.

En su casa de Grand Bourg, cerca de París, pasó la mayor parte de los años del destierro.

Ya enfermo, se trasladó al puerto de Boulogne-sur-Mer, donde falleció el 17 de agosto de 1850. Sus restos fueron sepultados en 1873 y se encuentran en la Catedral de Buenos Aires, cumpliendo así el anhelo expresado en su testamento.

San Martín K 1972 6° 151



San Martín en Europa.

San Martín se casó en Bélgica. Internó a su hija en un colegio de élite de la ciudad de Bruselas.

En 1825 emprendió viaje a Buenos Aires. Al llegar al puerto se enteró de que la ciudad estaba gobernada por el odio de los partidos políticos. Llegó a encontrar a un débil y respetuoso, decidió volver a Europa sin desembarcar.

En Francia, un viejo amigo, el rico banquero Aguiar, le propuso un trabajo con lo que el Libertador pudo mejorar su situación económica.

En su casa de Grand Bourg, cerca de París, pasó la mayor parte de los años del destierro.

Ya enfermo, se trasladó al puerto de Boulogne-sur-Mer, donde falleció el 17 de agosto de 1850. Sus restos fueron sepultados en 1873 y se encuentran en la Catedral de Buenos Aires, cumpliendo así el anhelo expresado en su testamento.

San Martín en Europa.

San Martín se casó en Bélgica. Internó a su hija en un colegio de élite de la ciudad de Bruselas.

En 1825 emprendió viaje a Buenos Aires. Al llegar al puerto se enteró de que la ciudad estaba gobernada por el odio de los partidos políticos. Llegó a encontrar a un débil y respetuoso, decidió volver a Europa sin desembarcar.

En Francia, un viejo amigo, el rico banquero Aguiar, le propuso un trabajo con lo que el Libertador pudo mejorar su situación económica.

En su casa de Grand Bourg, cerca de París, pasó la mayor parte de los años del destierro.

Ya enfermo, se trasladó al puerto de Boulogne-sur-Mer, donde falleció el 17 de agosto de 1850. Sus restos fueron sepultados en 1873 y se encuentran en la Catedral de Buenos Aires, cumpliendo así el anhelo expresado en su testamento.

San Martín K 5° 1978

llegados del Perú al mando de **Mariano Osorio**, para reconquistar Chile.

Las fuerzas patriotas, que habían asediado infructuosamente las posiciones enemigas, se retiraron hacia el norte y fueron concentradas por San Martín, quien con ellas avanzó al encuentro de Osorio y Ordóñez, a quienes dio alcance en Talca. No pudiendo eludir el inminente combate, los jefes realistas, echan-

do mano de un recurso extremo, atacaron a medianoche el campamento de Cancha Rayada, donde se encontraban las fuerzas argentinas y chilenas. La confusión y el desbande aumentaron la magnitud del desastre patriota. O'Higgins había sido herido. Sólo Las Heras logró salvar su división y retirarse con ella hacia el norte.

MAIPÚ

San Martín reorganizó el ejército argentino-chileno y lo situó a diez km al sur de Santiago, en la meseta

de **Lomas Blancas**, cerca del río Maipo. Cuando Osorio, que avanzaba hacia el norte, lo avistó, ubicó sus



Batalla de Maipú. "Ya no hay enemigos en Chile", dijo San Martín en su parte de batalla.

GACETILLA: Río Cuarto, año 1816. —

Queda prohibido el peinado con el cabello hacia la derecha. Las infractoras deberán pagar una multa de 50 pesos. Así lo dispuso el gobierno, ante la ostentación y malicia con que numerosas señoras realistas participan de esta detestable moda que, como se sabe, se interpreta como repudio a la libertad de la patria.

Buenos Aires, año 1816. — Los portugueses invadieron la Banda Oriental del Uruguay. El poderoso ejército del general Lecor doblegó fácilmente a las huestes de Artigas, que intentaron oponerse al avance de los invasores.

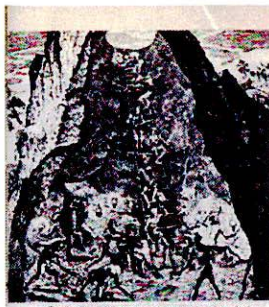
Bogotá, año 1817. — Fue ejecutada la **Salavarría** por conspirar contra el gobierno impuesto por el rey. La Pola, como se le solía llamar, se negó hasta último momento

a denunciar a sus cómplices. Antes de morir exclamó: "¡Pronto vendrá quien vengará mi muerte!", y se cubrió la cara con su saya. Enforques pudo verse que la insurgente, en la basquiña tenía bordada esta frase: "¡Viva la Patria!".

Corrientes, año 1817. Los portugueses incendiaron **Yapeyú**. El viejo pueblo jesuítico había sido fundado en 1626.

Buenos Aires, año 1818. — Por primera vez se emitió **papel moneda** en el país. Se trata de los "billetes amortizables", que miden 23 cm por 16 cm.

Honolulu, año 1818. — El rey Kamehameha, de las islas Sándwich, acordó con nuestro corsario Bouchard, negociaciones que importan el **primer reconocimiento de la soberanía argentina**.



Grabado antiguo que muestra el trabajo de los indios en una mina de Potosí.

consistía en cueros vacunos y caballares, sebo y carne salada. El gobierno prohibía el comercio con otras naciones y dentro de la propia España solamente podía hacerse por determinados puertos; este sistema se llama monopolio. Solamente al final del período hispánico disminuyó algo el rigor de estas restricciones. Las ciudades del interior enviaban la mayor parte de sus productos a Buenos Aires. El monopolio originó el contrabando, o sea la entrada y salida de mercaderías, sin permiso de las autoridades y sin pagar los derechos de aduana. Para transportar productos y pasajeros salían convoyes de carretas tiradas por bueyes que tardaban dos meses en ir de Buenos Aires a Mendoza y tres a Salta. No había caminos ni puentes. Para cargas ligeras se emplearon también arrias de mulas. A fines del siglo XVIII comenzaron a circular guarnas tiradas por varios caballos; llevaban pasaportes y correspondencia. Paraban en postas, consistentes en uno o más ranchos para pasar la noche y donde se cambiaban los caballos. Las noticias urgentes se transmitían por medio de *chasquis*, jinetes veloces.

Las arrias de mulas se utilizaban para transportar cargas a través de las zonas montañosas, especialmente aceite y vino. (Dibujo de E. R. Vidal)



Trabajo en una mina K 6º 1978 75



Los representantes de los indígenas dicen pagar a muchos aborígenes de las encomiendas, que les obligan a trabajar excesivo y esclavo.

LA CONQUISTA ESPIRITUAL

La colonización española se propuso civilizar a los indígenas, inculcándoles normas de vida organizada y de trabajo y, muy especialmente, evangelizarlos, es decir, predicarles la fe católica y las virtudes cristianas.

ENCOMIENDAS Y REDUCCIONES

Para ello el gobierno de España recurrió primordialmente al sistema llamado de las **encomiendas**. Consistía en grupos de indígenas convertidos a ciudades de colonos españoles, a "encomiendas". Cada uno de éstos estaba obligado a proteger, civilizar y evangelizar a los indios de su "encomienda". A cambio de estos beneficios los nativos tenían que pagar un tributo anual al rey. Pero en realidad el

encomendado pagaba el tributo correspondiente a los indios de su encomienda, y se comportaba haciéndolos trabajar en su beneficio. Esto dio lugar a grandes abusos, pues hubo muchos encomendados que maltrataron a los indígenas y los sometieron a trabajos pesados y excesivos para sacar de ellos el mayor provecho. Entonces el gobierno de España dictó leyes para restringir las atribuciones de los encomendados y proteger a los nativos.

Por otra parte el gobierno español mandó agrupar a los indios en pueblos españoles llamados "reducciones", entre los que debían vivir ordenadamente en ellos, dedicados al trabajo de acuerdo a los costumbres cristianas. En la ciudad de Quito se instituyó una reducción de indígenas.

Los nativos de cada reducción eligían como jefe un *cabildo* o gobierno municipal.

Encomenderos P 71 5



Nativas peruanas dedicadas a la artesanía artesanal que heredaron a su abuelo de profesión, se aborrecen a mano, para demostrar la ruda de oficio. Las formas y decoraciones más sencillas, las logran los pueblos de la costa. Los mangos del vestido y las arcos del muro, las prendedoras en el pecho, demuestran que los indios representados son peruanos o de la zona.

principales cultivos eran el maíz y la papa. Con la papa elaboraban chicha (bebida fermentada) y con ésta preparaban chullo. Criaban llamas, alpacas y vicuñas, y se ayudaban con la caña.

Las principales industrias fueron el tejido de lana y algodón, la metalurgia (oro, plata, cobre y bronce) y la alfarería.

COMO VESTIAN.

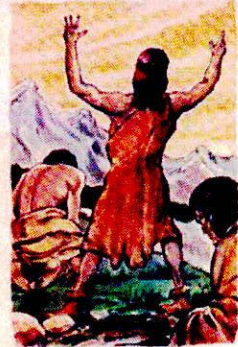
Los hombres llevaban una túnica sin mangas que les llegaba hasta las rodillas, llamada "unicu", generalmente tejida con lana, una vircha como tocado, y calzaban ajates. En ocasiones se echaban sobre los hombros una capa rectangular, que cubría sobre el pecho.

Las mujeres se envolvían el cuerpo con una larga tela rectangular y ceñían esta prenda en la cintura con una vistosa faja. Encima sagraban una mona ("ficha"), cuyos dos extremos superiores pendían sobre el pecho con un gran collar de metal llamado "huqui". Completaban el atuendo las ojotas, collares y algún tocado sobre el largo cabello.



Indígena tejendo con su "puñuca" (telar). En la región del Cuzco se utilizaba preferentemente otro tipo de telar, por un extremo sujeto a un poste o árbol, y por el otro a la estructura de la tejedora, que trabajaba sentada en el suelo.

Trabajo aborígen am P 71 6



Indio navegando al río. La influencia incaica se ve en el uso del dedo del color y la tela, hecha de algodón.

Algunos de sus hábitos eran representados en forma de retorcidos, espirales y otros. También el mate rojo para ellos un simbolismo.

social. Los hechos se atribuían poderes especiales por lo que se utilizaban en los rituales, para ganar en favor de sus divinidades las milicias espirituales. En tales casos presidían ceremonias religiosas en las cuales los indios representaban danza y se entablaban.



Alfarería por, grabada, procedente de Cotacambos.

QUE EXPRESIONES ARTÍSTICAS CREARON?

Desarrollaron en el arte decorativo, especialmente los indios chasquis y parícutas, por su alto nivel. Esta decoración consistió en patrones geométricos y en dibujos que representaban animales, aves, felinos, figuras humanas, botellas y mandos, por lo general en colores blanco, rojo y negro.

También se han encontrados numerosas estatuillas de barro cocido, con formas humanas.



Plata de bronce y otras herramientas procedentes de Cotacambos y Santiago del Surco.

Aborígenes P 71 5

The top part of the page features a map of the Inca Empire's territory, labeled 'ÁREA DE OCUPACIÓN DE LOS INCAS'. The map shows the Pacific Ocean to the west, and the borders of Colombia, Ecuador, Venezuela, Brasil, Perú, and Bolivia. Major cities like Quito and Lima are marked. To the right of the map is a black and white illustration titled 'TRABAJO SMOATARDIMITAM' depicting a scene of Inca labor with people working in a field.

parientes, los curacas o jefes, los sacerdotes y el pueblo.

El pueblo estaba sometido a una rigurosa disciplina, sus actos se hallaban reglamentados y vigilados. Los curacas o jefes locales combinaban los casamientos según su voluntad, y los habitantes del lugar debían construir una casa para el nuevo matrimonio. Toda hombre al casarse recibía un lote de tierra con la obligación de trabajarla, pero las mejores tierras y una parte de las cosechas particulares estaban destinadas al Inca, a los sacerdotes y a los curacas. Las viudas, los huérfanos, y en general los que no podían ganarse el sustento eran arrendados por el Estado.

El Inca, considerado de origen divino, ejercía un poder absoluto. Con él gobernaban funcionarios respetados y temidos. Los informes y noticias del imperio les eran comunicados por medio de emisarios, indios corredores, famosos por su resistencia y velocidad.

Los quechuas trataban bien a los pueblos sometidos por la guerra, de modo que éstos no luchaban en adquirir sus costumbres y en incorporarse a su imperio.

Este pueblo se distinguió por su laboriosidad; establecido en un lugar montañoso y de suelo muy quebrado y pedregoso, poco apto para la agricultura, supo cultivar la tierra inteligentemente, haciéndola producir los más variados frutos.

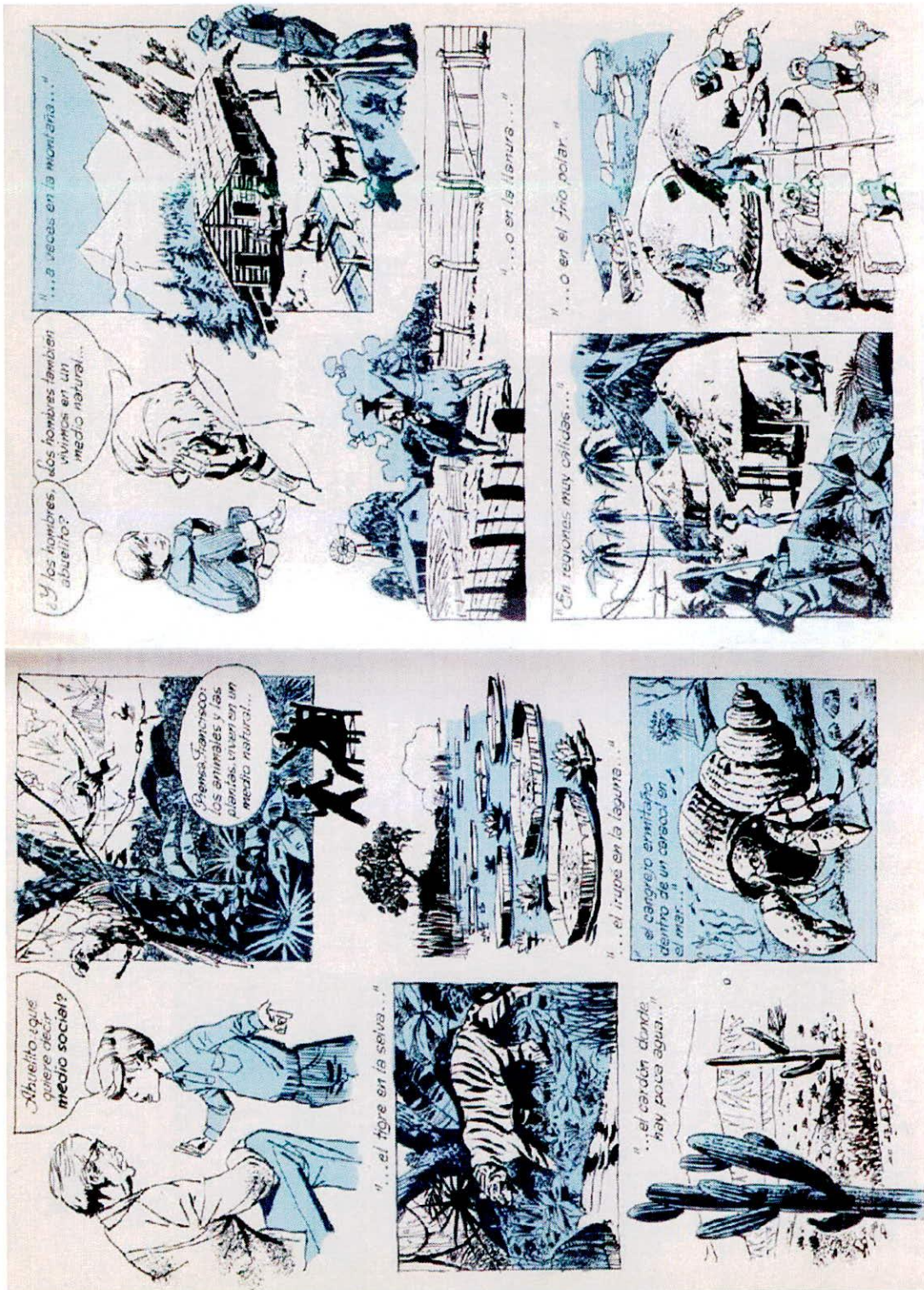
Esta grabado entroncado a la "Nueva Crónica y Buen Gobierno" de Guamán Poma de Ayala, desmenuzando las imágenes y definiendo de sus costumbres.

Guamán Poma K 1972 6° 103

The top part of the page features a map titled 'TERRITORIOS OCUPADOS POR LOS AZTECAS Y LOS MAYAS'. The map shows the Gulf of Mexico and the Pacific Ocean, with the territories of the Aztecs and Mayas highlighted. Major cities like Tenochtitlan, Mérida, and Yucatán are marked. To the left of the map is a black and white illustration depicting a scene of Mayan labor with people working in a field.

Entre los aztecos, guerreros mayas repletos con sus espadas curvadas. Los señores y los señores del pueblo, cargando sus ritos según el modo tradicional, contemplaban admirados el espectáculo. Ocurrió la causa del pueblo, al fin, por la fuerza y los ritos.

Mayas K 1972 6° 91



Civ. la Sociedad TR K 77 4



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.



- Escuchas el Himno Nacional

sentado.
de pie.

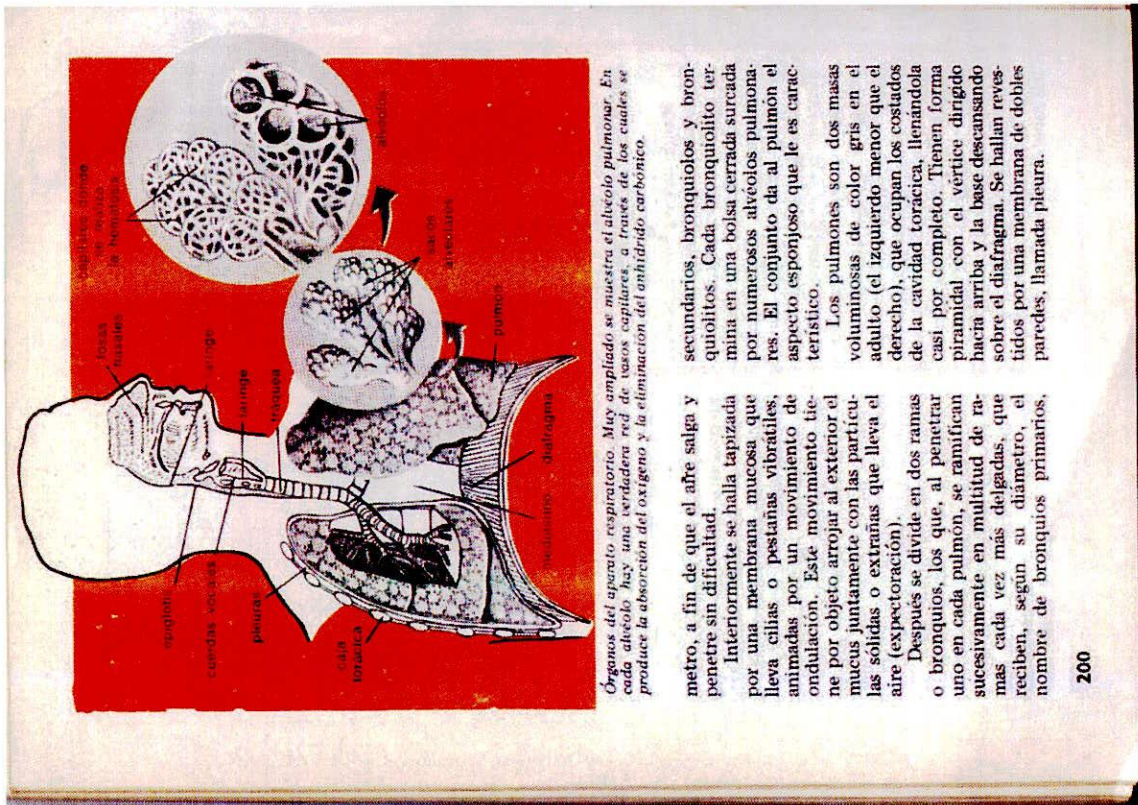


- Si en un juego eres el que pierde lo aceptas.
demuestras disgusto.
- Como integrante de un equipo de trabajo escolar

dejo la tarea a los demás.
colaboro.



Moral y civismo Tr K 77 4



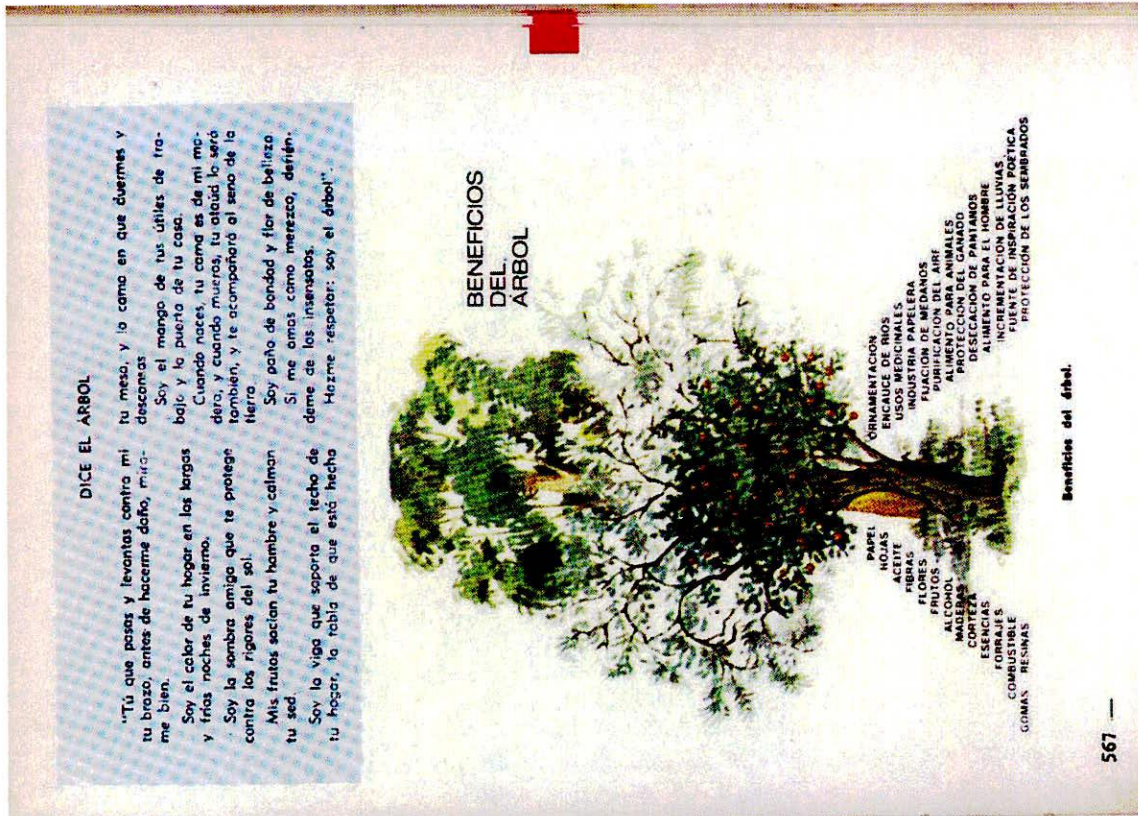
metro, a fin de que el aire salga y penetre sin dificultad.

Interiormente se halla tapizada por una membrana mucosa que lleva cilias o pestañas vibrátiles, animadas por un movimiento de ondulación. Este movimiento tiene por objeto arrojar al exterior el mucus juntamente con las partículas sólidas o extrañas que lleva el aire (expectoración).

Después se divide en dos ramas o bronquios, los que, al penetrar uno en cada pulmón, se ramifican sucesivamente en multitud de ramas cada vez más delgadas, que reciben, según su diámetro, el nombre de bronquios primarios, secundarios, bronquiolos y bronquiolitos. Cada bronquiolito termina en una bolsa cerrada surcada por numerosos alveolos pulmonares. El conjunto da al pulmón el aspecto esponjoso que le es característico.

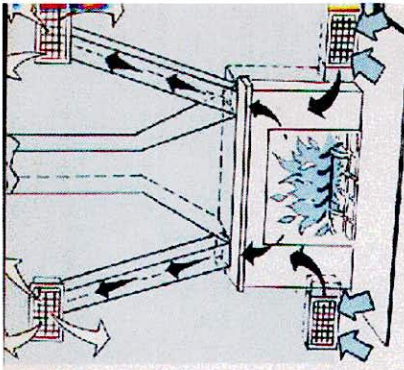
Los pulmones son dos masas voluminosas de color gris en el adulto (el izquierdo menor que el derecho), que ocupan los costados de la cavidad torácica, llenandola casi por completo. Tienen forma piramidal con el vértice dirigido hacia arriba y la base descansando sobre el diafragma. Se hallan revestidos por una membrana de dobles paredes, llamada pleura.

Aparato respiratorio K 5º 1978 200



Beneficios del Árbol P 71 5

Beneficios del árbol.



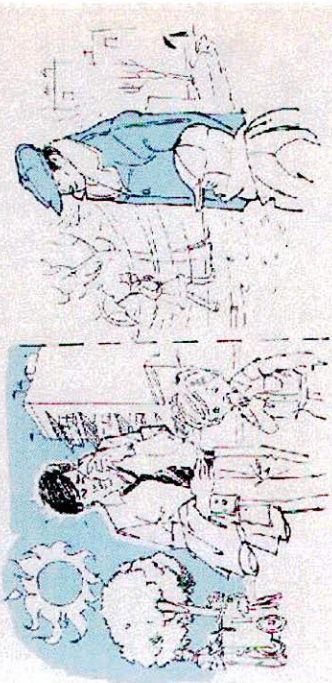
3. Las chimeneas (esquema de la derecha) tienen por objeto canalizar la salida del aire caliente que sube desde la hornalla, para asegurar una buena corriente de aire que mantenga encendido el fuego.

La absorción del calor.

Observaciones

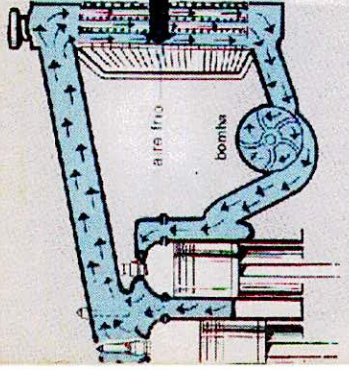
- a) Sobre el suelo, y expuestas al sol, uno al lado del otro, coloca dos pedazos de papel, uno negro y el otro blanco. Al cabo de un rato, con la mano, aséccala cuál de las dos hojas está más caliente.
- b) En verano, la gente usa ropas claras y livianas; reflejan la luz solar.
- c) En invierno, la gente usa ropas oscuras y gruesas; absorben y mantienen el calor; son abrigadas.
- d) Cuando hace calor, la temperatura del organismo sube y

uno comienza a transpirar. La evaporación del sudor (prácticamente agua) produce frío que disminuye el calor del organismo. Apantallándose, la evaporación se hace más rápida y el enfriamiento es mayor. La pérdida de agua por el sudor provoca sequedad; sentimos entonces necesidad de beber para reponer el agua perdida con el sudor.



Aplicaciones

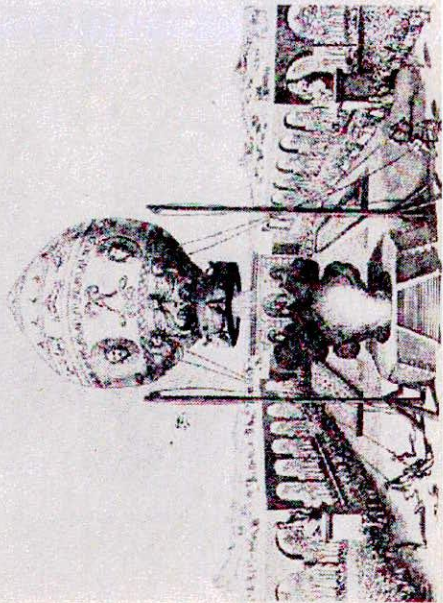
- 1. Los extractores de aire se colocan siempre en la parte superior de las lecales.
- 2. En el siglo XVIII, los hermanos Montgolfier, fabricantes de papel, idearon un globo que se llenaba de aire caliente y ascendía. Manojos de paja y lana, que arrian sobre la boca del globo, colacionado en tela revestida de papel, arrojaban el aire caliente dentro del globo. La primera ascension pública y les pasaron a los habitantes de París, que asistían asombrados al espectáculo. Esto ocurrió en 1783, cuando en las columnas del Río de la Plata gobernaba el virrey Vértiz y Salceda.

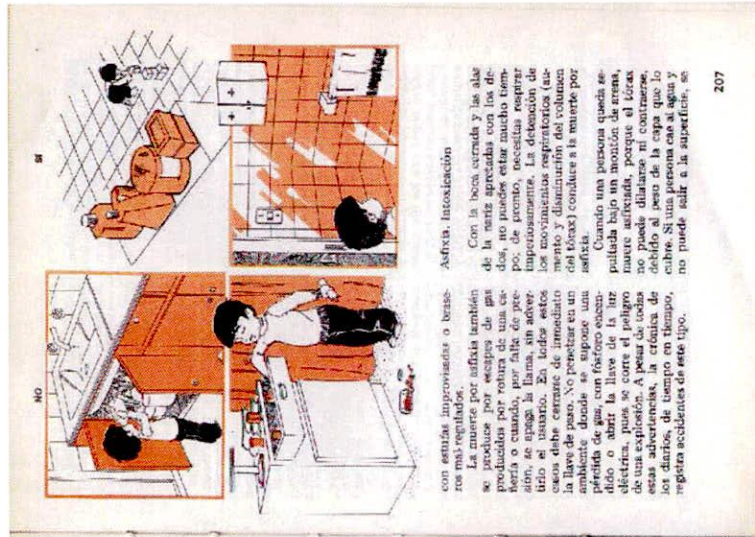


Esquema de la circulación de agua en un ascensor; el agua fría desce por abajo, se calienta y sube, y vuelve al ascensor, donde se calienta.

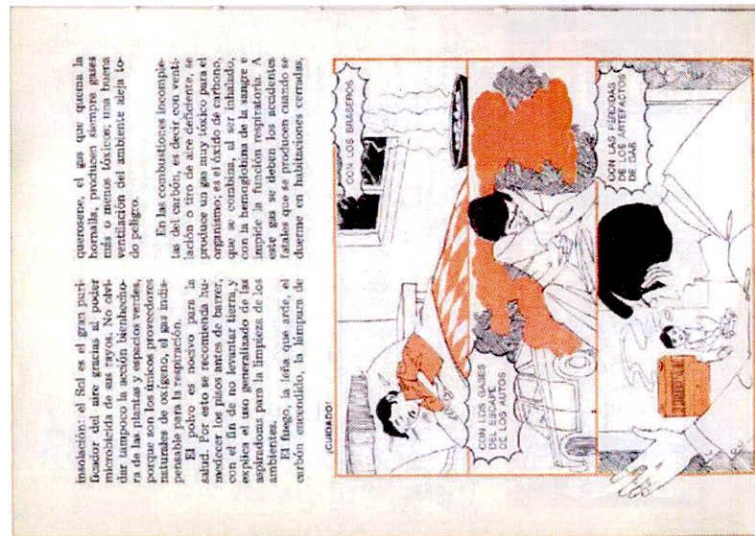
El aire caliente asciende y al encontrar el frío de las alturas, se condensa y se forman las nubes.

El origen de los hermanos Montgolfier entusiasmo a la multitud que lo observaba.

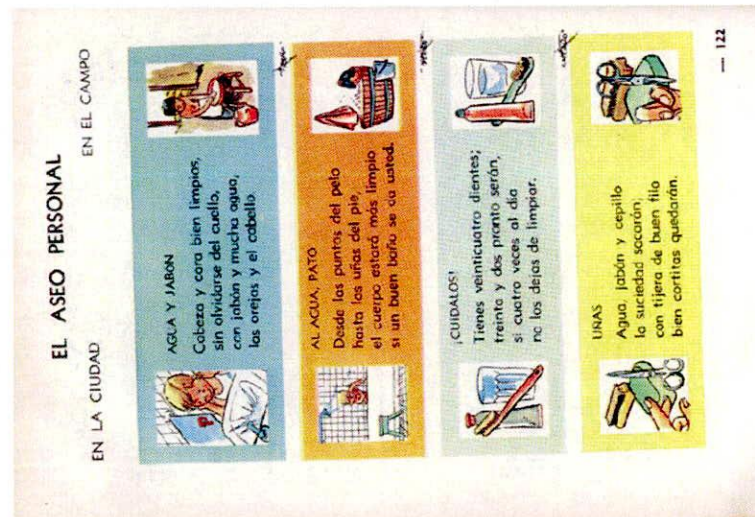




Riesgos y prevenciones K 5º 1978



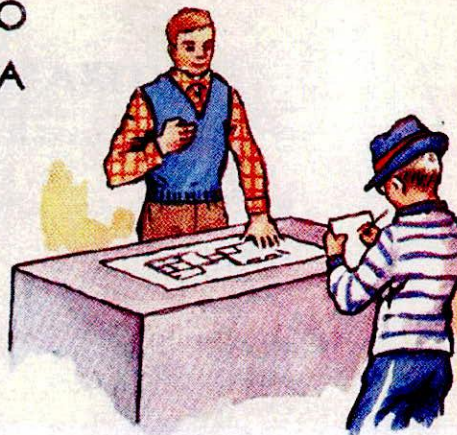
Riesgos y prevenciones K 5º 1978 207



Aseo en la ciudad y en el campo P 71 3

JORGITO PERIODISTA

Jorgito tiene que escribir un artículo sobre los materiales que se emplean para hacer una casa. Y con ese motivo entrevista a un constructor.



Jorgito: Buenas tardes, señor constructor, ¿puedo pasar?

Constructor: Buenas tardes, Jorgito; pasa.

Jorgito: Señor constructor ¿sería usted tan amable en decirme cuáles son los principales materiales que se emplean para construir una casa?

Constructor: Con mucho gusto, Jorgito; anota: para hacer las paredes usamos ladrillos que se unen con una mezcla de cal, arena y agua. Para los pisos de las cocinas, baños, patios y pasillos empleamos baldosas. Para los dormitorios y el comedor conviene la madera. Lo mismo que para las puertas y ventanas.

Jorgito: (interrumpiendo) ¿Y los techos?

Constructor: Hay varias clases de techos. Los hay de hormigón armado, chapa de zinc, tejas, etc. Pero escucha, Jorgito, no te olvides que hay viviendas, sobre todo en el campo, cuyas paredes son de adobe y los techos de paja.

Jorgito: Gracias, señor constructor, adiós.

Constructor: ¿Cómo adiós?. ¿Y el material que usan los plomeros, los electricistas, los que revocan, etc.?

Jorgito: Ya tengo lo que necesito. De eso se ocupa María.

La cal viva produce quemaduras graves. ¡cuidarlo!

5. Describe este paisaje en cinco oraciones inmemorables.



V. REDACCIÓN

VAMOS A DESCRIBIR

Recuerda que en grados anteriores has aprendido a describir, es decir, a caracterizar un objeto. Para hacerlo utilizas múltiples imágenes provenientes de distintas sensaciones (visuales, gustativas, olfativas, táctiles, auditivas). Acentúas recargas a comparaciones para enriquecer la realidad descrita y expresar matices afectivos nacidos de la observación de dicha realidad.

1. Ahora debes agregar a los siguientes sustantivos modificadores directos que expresen sensaciones distintas y especificar de que tipo de sensación se trate. Te damos un ejemplo.

189

Paisaje para redacción K 6° 1978 189



Tema para descripción: "El rancho".

El campo P 71 5

Tercera etapa: 1980-1984

Descentralización autoritaria, reformas curriculares y libros de texto

Géneros estables, progreso lineal, "voces" en los textos

El período correspondiente a estos manuales se inicia el año anterior a aquel en que aparece un notable exponente de la descentralización curricular: se trata de un documento para las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires cuya vigencia se extiende desde 1981 hasta 1986.

Los manuales de 1980 no presentan diferencias respecto de los que les preceden y que analicé en el capítulo correspondiente al segundo período. Para reafirmar esa tendencia, no se presentan en los ejemplares obtenidos, cuya impresión es de 1980, ediciones distintas de las estudiadas.

Es preciso también recordar los rasgos generales de las obras analizadas para evocar el perfil de aquellos manuales: teniendo en cuenta las categorías de análisis adoptadas se puede comprobar una continuidad de enfoques editoriales que no solamente son anteriores a las decisiones curriculares de la Asamblea Federal de 1976, sino que tampoco asimilaron las normativas de los Lineamientos Curriculares de 1972 (ver tablas de análisis de contenido).

Una vez comprobadas estas características de las obras precedentes a la descentralización curricular, me circunscribiré al estudio de los manuales que fueron inmediatamente posteriores a los cambios jurisdiccionales en la materia, con algunos intentos de comparar los de la Capital Federal con los editados para otras jurisdicciones (provincia de Buenos Aires o sin especificar). Pero debido a la notable continuidad de los enfoques como característica distintiva de los libros correspondientes a las dos décadas precedentes, y teniendo en cuenta la importancia de la reforma curricular mencionada, destacaré el contraste entre permanencias y cambios que caracterizan a las dos editoriales principales de la etapa y/o a las obras correspondientes a distintos grados escolares dentro de una misma editorial.

Como corresponde al plan de la obra, me referiré a aquellos puntos de las reformas en la normativa curricular que marcan el perfil ideológico de la época y que tienen incidencia en la elaboración de los libros de texto.

I. Los Objetivos y Contenidos mínimos en el orden nacional

La documentación oficial consigna la realización de una Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación en diciembre de 1976, de la que resulta la nueva normativa; abarca los niveles primario y medio y debe aplicarse en todas las jurisdicciones a partir de la Resolución Ministerial 284/77. En los considerandos se explicita la conveniencia de contar con objetivos y contenidos mínimos comunes a todo el país, lo que no impedirá efectuar adecuaciones, así como facilitar la movilidad de los alumnos entre jurisdicciones sin afectar la validez de los certificados de estudios que se otorguen. Firma la resolución el ministro Ricardo Pedro Bruera. Res 284, 1977, 5.

La introducción al documento anuncia que *"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"*.

Otro de los argumentos que justifican la reforma son la progresiva *"extensión de la escolaridad general"* y la *"descentralización total de los servicios educativos"*. Res 284, 1977, 7.

La justificación inicial explicita que la *"intencionalidad pedagógica"* se basa en la atención a las necesidades evolutivas de los educandos y tiene como marco referencial el *"Fin y los Objetivos Generales de la Educación Argentina"*. Para precisar la naturaleza del enfoque, expande ambas bases: *"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"*. La escuela deberá generar las condiciones del desarrollo y del logro de las metas personales.

Continuando con la fundamentación, el documento expresa: *"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"*. Res 284, 1977, 8 y 9.

"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 284, 1977, 8 y 9.

El perfil ideológico de este documento irradia hacia todos los niveles de la gestión del curriculum y se expande desde el organismo nacional hacia las jurisdicciones. En este caso particular, se puede 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, a

pesar de la pobreza de sus bases teóricas, la normativa retoma algunas ideas que ponen en contacto el período que analizo con el anterior.

"Las actividades escolares para efectivizar el desarrollo del pensamiento operacional y concreto deberán posibilitar ejercicios de clasificación, ordenamiento, coordinación, razonamiento inductivo, etc. que fundamentalmente aseguren la asimilación y la aplicación de los conocimientos instrumentales básicos que rigen la enseñanza posterior: ampliación de vocabulario, organización correcta de las frases, aprendizaje y comprensión de la lectura, aprendizaje de la escritura y utilización de los números." Res 284, 1977, 9.

Como se puede observar, el retorno a la consideración de las operaciones como fines en sí mismas - ya incorporado en los diseños anteriores y en la cultura de la formación docente - se especifica en la elección de contenidos que jerarquizan algunos y excluyen arbitrariamente otros como componentes de la formación elemental. Datos que ponen en evidencia la yuxtaposición y parcelamiento de perspectivas en la formulación del proyecto.

Una aproximación a los contenidos mínimos del nivel primario común en las diversas áreas muestra una organización en la que los títulos son los ejes y para cada uno de ellos corresponden los alcances. A modo de ejemplo, transcribiré los que corresponden a Lengua, segundo ciclo, cuarto grado:

*"Introducción al estudio de la lengua
Introducción al estudio del discurso
La expresión oral
La expresión escrita
Otros sistemas de expresión"*

En cuanto al alcance, la formulación es puramente enunciativa, sin especificaciones que permitan establecer una secuencia que responda a los propósitos principales del documento. Por ejemplo, para el contenido discurso se establece *"Texto informativo y expresivo. Texto literario: algunos elementos. literatura infantil"*. Para *"Otros sistemas de expresión: Entrenamiento en la lengua oral y escrita mediante imágenes periodísticas, historietas, dibujos animados, series televisivas y con distintas expresiones artísticas"*. Res 284, 1977, 13. Este título dará lugar a múltiples interpretaciones en los libros de texto.

En Matemática, un ejemplo es el segundo ciclo, en el cual los grados cuarto y quinto son tomados como una unidad. Los títulos de los Contenidos Mínimos son:

*"Números racionales
Magnitudes proporcionales
Unidades de medidas
Figuras"*. Res 284, 1977, 16 y 17.

Además de la falta de diferenciación interna, es notoria la ausencia de toda referencia a la teoría de conjuntos. Es oportuno recordar que para esta época, todos los manuales habían incorporado el enfoque.

En cuanto a las Ciencias Sociales aparecen bajo la denominación Estudios Sociales, lo que implícitamente expresa una ideología desjerarquizadora de las disciplinas que constituyen el área. Una consulta a los contenidos demuestra que se reitera para el primer ciclo el estudio del medio. A esto hay que añadir que la fundamentación inicial tiene incidencia en el perfil curricular del área. Así, se incluye *"la familia cristiana, las creencias de la familia cristiana, las fiestas religiosas: el domingo, la Semana Santa, la Navidad"*.

En referencia a la descentralización, la orientación suministrada por el documento a la enseñanza en el primer ciclo es insuficiente y no aporta nada a lo ya logrado en períodos anteriores. En el segundo ciclo comienza a insinuarse una delimitación cuyos títulos son:

*"La Provincia y el paisaje
El poblamiento
El Gobierno Provincial; Deberes y derechos de los habitantes
La República Argentina; el paisaje"*

Los enunciados de los alcances ponen en evidencia la despreocupación por enfoques que hagan explícita la relación activa del hombre con el medio y en cambio, el regreso a las perspectivas superpuestas entre lo natural y lo humano. En cuanto a la relación entre la educación del ciudadano y la dictadura, una evidencia es la enunciación escueta de los puntos referidos a la Constitución Nacional. En cuanto a Historia, es apreciable la coherencia con el enfoque general: la jerarquización unilateral de la herencia hispánica, la evangelización, la importancia de las

campañas libertadoras en Argentina y América. La Defensa Civil comienza a ocupar un espacio importante. Otro aspecto destacable en los contenidos del área es la enunciación excluyente de la "civilización cristiana occidental". Res 284, 1977, 19 a 22.

En cuanto a las Ciencias Naturales, aparecen bajo la denominación de "Ciencias Elementales Básicas". Los títulos dan indicios de reiteraciones en la forma de vincular temáticamente diversas áreas. Parece esbozarse también un acercamiento a otros enfoques que relacionan los organismos con el medio, así como a la continuidad de la vida. Res 284, 1977, 23 a 25.

El conjunto del documento pone en evidencia la intolerancia ideológica concretada en una norma con validez nacional, la pobreza de ideas en las que se sustenta y la falta de competencia para regular desde la conducción central la educación básica.

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 su puesta en vigencia.

En los "instrumentos legales" del documento, las autoridades justifican la resolución en la sanción de los contenidos mínimos con 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, 1.

Aparecen, así, una articulación normativa expresa - la del diseño municipal con los contenidos nacionales-; una coincidencia ideológica - la afirmación política y religiosa - y una connotación impuesta a los miembros del sistema educativo para legitimar el documento: el Diseño Curricular 1981 daba respuesta al dinamismo de la época.

En los primeros años de la recuperación democrática, los responsables de la gestión educativa municipal iniciaron los procesos de reforma curricular con la afirmación de principios de coherencia entre la participación de los miembros del sistema educativo - docentes de todas las jerarquías y puestos de trabajos, así como representantes gremiales, alumnos y padres. Esos compromisos se concretaron en una agenda de trabajos que comprendieron (en el nivel del que me ocupó) tres categorías de producciones: 1) investigaciones evaluativas documentales del diseño curricular, otras empíricas de los perfiles de logros de aprendizajes de los alumnos en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y también documentales de los manuales; 2) Diseño Curricular, que reemplazó al de 1981 según los criterios de la fundamentación teórica y política de la gestión y los resultados del diagnóstico de logros; 3) cursos de capacitación semipresenciales, de gran cobertura, dirigidos a la población docente, que ayudaron a la implementación de la reforma curricular.

De ese conjunto de producciones, elijo en esta oportunidad algunas citas de la investigación evaluativa de la norma curricular 1981 para apoyar mi interpretación de este documento.

El análisis de la decisión

"Un estado autoritario tiende a ocupar todos los espacios posibles de la vida social e individual. Esta ocupación supone un trabajo de lucha hegemónica y búsqueda de consenso lo que implica la formación de un discurso ideológico. El currículum escolar presta una apoyatura a tal discurso y permite lograr, aunque incluye grupos subalternos, una base de consensos más amplia para el proyecto político.

Es difícil que el gobernante de un estado autoritario resista la tentación de modernizar un currículo, de darle "base científica" o de aprovechar viejas antinomias educativas. A los convocados para elaborar el Currículo/81 se les dio la consigna de hacerlo moderno, laico, y que sirviese para demostrar la importancia de la transferencia a la M.C.B.A. de las escuelas primarias de la Capital Federal". Bertoni A, en Bertoni, A dir, 1985, 43.

Los autores del diseño justifican la estructura interna del documento. Al hacerlo, explicitan un concepto de currículum que adscribe la prescripción a la corriente que ganaba espacio en las instituciones de formación de docentes:

¹ He acudido a esta última en oportunidad de elaborar el plan de tesis.

"Se entiende por *currículum* el conjunto de experiencias que los alumnos viven, bajo la responsabilidad de la escuela, en función de los objetivos propuestos para un nivel de educación, en este caso el primario". S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 7.

Este capítulo introductorio anuncia la composición de una regulación curricular que encauza la tarea docente : "El *diseño curricular anticipa criterios en relación con los objetivos, el ambiente educativo, las experiencias que los alumnos vivirán y la evaluación y promoción*". S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 7. En una visión de conjunto, el diseño aparecía como un documento fundacional que concretaba la moderna concepción curricular.

El sustento más destacado de la intencionalidad pedagógica era la fundamentación psicológica. Los autores se ocupaban de enunciar su postura, y destacaban la adscripción del enfoque a la teoría piagetiana. El enunciado de ejemplos con que pretendían volver accesible esa fundamentación oponía dicha teoría al conductismo. S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 9.

En contraposición a lo expuesto, todos los criterios de la elaboración curricular, así como la construcción de los diseños por áreas, se condecían con el marco teórico al cual declaraban superar y fortalecían el sesgo por el carácter centralista logrado a través de la articulación de todos los componentes. Las evidencias más notorias eran:

- ◆ La introducción de términos que remitían a conceptos ajenos y contrapuestos, como el de motivación, evaluación formativa, entre otros; S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 12 y 15.
- ◆ La correspondencia entre objetivos y actividades, en desmedro de los contenidos, cuya enunciación era somera y aparecía como listado (todas las áreas);
- ◆ El papel regulador de las actividades para contribuir a establecer la secuencia de los ciclos y grados y para introducir la dimensión de la práctica en la normativa (todas las áreas);
- ◆ El fortalecimiento de esas regulaciones mediante la columna de recomendaciones, congruentes con las actividades y que obraban como instrumentos de capacitación ad hoc. (todas las áreas);

A esos rasgos se sumaban tópicos que aparecían como casos en apoyo de la fundamentación que ponían en evidencia los sesgos psicologistas característicos de la modernización autoritaria. A título de ejemplos para ilustrar este aspecto del enfoque, la complejidad del concepto de "*organización política*" es reducida al alejamiento de la experiencia vital de los alumnos. S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 13.

La investigación evaluativa a la que acudo para ampliar la perspectiva histórica de este momento de producción curricular tiene, entre sus abordajes, el filosófico. En referencia al reduccionismo encontrado en la consideración de la norma, los autores de la evaluación documental afirman:

"El supuesto teórico es...adoptar un punto de vista que define a la afectividad como de naturaleza "*biológica y jurídica*"(que es el nombre "*social*" de lo lógico). Funcionalmente, la vida instintiva y la vida jurídica (o normada o disciplinada socialmente) son lo mismo: aseguran el equilibrio del individuo con el medio. Estructuralmente son diferentes, pues la segunda implica un grado más profundo, más estable y más previsible de equilibrio. El proceso de aprendizaje de las conductas socializadas, a partir de las meramente instintuales, tiene que basarse en el mismo principio que el aprendizaje cognitivo: *invariancia funcional y variación de las estructuras*.

Las consecuencias pedagógicas- didácticas son obvias: **respeto** a las diferentes etapas en la construcción de la normatividad y orientación del trabajo hacia la adquisición de los fines del desarrollo socio- afectivo: autonomía y cooperación. El *currículum* en sus fundamentos se hace eco de esta concepción y desde ahí dibuja lo que llama el "*cambio de las relaciones maestro- alumno*", la noción de "*disciplina*", la concepción de la "*evaluación*", más allá del mero código externo de sanciones; importancia de la elaboración de la "*realidad inmediata*"(la social) tendiente a permitir una ubicación - de acuerdo a su nivel de desarrollo - del niño en el medio social." Cullen C en Bertoní A (dir), 1985, 51.

Otro aspecto de choque entre la modernidad y científicidad del *currículum* con el marco y el contexto autoritario se pone en evidencia en la adaptación de un concepto que empezaba a penetrar en la reflexión de la época: *currículum* explícito e implícito. El enfoque se presentaba como "*contradicción*" y "*desajuste*". El texto del documento es el siguiente:

"El *currículum implícito* escapa a lo planificado formalmente y se manifiesta en el "*clima*" institucional, producto de actitudes personales en la red de las relaciones que se establecen y que condicionan un marco afectivo obstaculizador o facilitador del rendimiento escolar". S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 16.

Para ampliar la mirada acerca de las continuidades y rupturas que contiene esta norma curricular, una vez más acudo a la investigación evaluativa del documento. En relación con el aparato autoritario, las condiciones de producción de un documento de esta envergadura y los agentes que operaron en el espacio de la construcción técnica, dice:

...*"el desarrollo de un currículo presta apoyo para la ocupación de espacios sociales e individuales, lo cual supone un trabajo de lucha hegemónica - en el sentido gramsciano del término - que implica a su vez la formación de un discurso ideológico, donde las articulaciones y desarticulaciones son fundamentales, y donde la **fusión de objetivos** del grupo dominante con los que le son dependientes es la estrategia fundamental. El trabajo de fusión de objetivos es obviamente mucho más sutil que otros. Un examen cuidadoso nos permitiría caracterizar, globalmente, el otro polo de la lucha hegemónica como el de la **resistencia** a tal fusión. 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. Un elemento útil para efectuar el análisis es el reconocimiento del tipo de exigencias planteadas por la decisión de cambio curricular". Bertoni A, en Bertoni, A dir, 1985, vol. 1, 47.

El producto al que arribaron los responsables del documento puede ilustrarse con datos cuantitativos aportados por la investigación evaluativa :

Datos del análisis de contenido. Totales de unidades de 1º a 7º grados.²

Area curricular	Matemática	Lengua	E Sociales	C Naturales	
Objetivos		168	139	533	286
Contenidos		378	204	397	127
Actividades		306	1009	924	434
Recomendaciones		595	259	719	307

En Bertoni A dir, 1985, vol 2, 25, 55, 71 y 103.

Entre las conclusiones de la investigación evaluativa, hay una que sintetiza el papel adjudicado a la norma curricular en el espacio socioinstitucional de las escuelas de Buenos Aires:

"Carácter paradigmático del enfoque teórico elegido"

...*"insistimos en señalarlo como un rasgo del modo autoritario de la normatividad. El currículo es autoritario, porque funciona como un paradigma teórico al cual - se supone - la comunidad de los maestros tiene que someterse, pues, de lo contrario, quedan excluidos. Nuestra duda radica en si el marco teórico del currículo puede invadirlo de tal manera que el currículo mismo se convierta en un paradigma teórico. Nuevamente, se opta por una unidad por homogeneización y no por y desde las diferencias."* Cullen C en Bertoni A (dir), 1985, 55.

"El no ser conscientes de [los límites] de la teoría piagetiana, y el exigirle que asuma la responsabilidad de fundar teóricamente un curriculum produce dos efectos:

- Se descontextualiza la teoría piagetiana, al convertirla en una teoría pedagógica.*
- Se descontextualiza una teoría del curriculum, al convertirla en una teoría del aprendizaje como psicología genética de la inteligencia.*

En el primer caso, la violencia radica en que se le pide demasiado a Piaget. En el segundo, la violencia radica en que se espera poco de un curriculum." Fernández S y Cullen C en Bertoni A (dir), 1985, 58.

² Según el criterio de conteo, cada unidad es un enunciado de objetivo, contenido, actividad o recomendación.

La investigación histórico- educativa en torno a las peculiares características de la relación Piaget- conductismo producida en las etapas autoritarias de la segunda mitad del siglo XX en Argentina, nos ha aportado otras ideas esclarecedoras, entre las cuales elijo una que se destaca por su perspectiva. Los autores desarrollan sus hipótesis en torno a la "recepción escolar" de Piaget y el Diseño Curricular 1981:

"El mismo aparece como una contundente muestra del poder de la didáctica tecnocrática que se hallaba en expansión desde la década del 60. La psicologización de la pedagogía se mediatiza por la didáctica en una versión que intenta fundamentar toda decisión docente en un corpus psicológico. En este sentido, la pregunta se instala en la conjunción entre la psicología piagetiana (constructivismo dialéctico, modelizadora de procesos inobservables, con una fuerte creencia en el inacabamiento del conocer y del conocimiento) con la concepción tecnológica del proceso de enseñanza (que plantea a la enseñanza como previsible, con resultados visibles, ponderables y medibles)....". Caruso M y Fairstein G, 1997, 200.

Y para deslindar los esfuerzos reflexivos de los investigadores progresistas y sus aportes epistemológicos respecto de la actitud de apego a aquella alianza entre "la pedagogía tecnicista de Bloom con las bases descriptivas estructurales piagetianas", los autores explican:

"Las condiciones de perpetuación de tal conjunción pueden verse tanto en el "olvido" de una epistemología que organizaba los saberes piagetianos como en una concepción avalorativa de la psicología donde es vista como un insumo de cuestiones meramente técnicas. Tal articulación debe verse como una de las resoluciones que el autoritarismo católico logra en el plano de la concreción de sus representaciones educativas". Caruso M y Fairstein G, 1997, 201.

II. Los caracteres específicos de los libros de texto por áreas o asignaturas y su comparación con el diseño curricular 1981

Perspectiva de conjunto

Al considerar las obras, pueden observarse algunas mejoras en la presentación general que no alteran las características centrales de los libros como productos editoriales. Aquellas se manifiestan en la definición de las imágenes, en un aumento del color para sus diversos tipos (creadas y registradas) y en cierto cuidado por elegir el color como fondo para destacar ideas. Pero las características generales de los libros no cambian, ni tampoco el notable tamaño y peso, particularmente en los del último ciclo.

Tal vez las denominaciones de los índices de los manuales, reproducidos en los títulos de las secciones, puedan darnos indicios de las jurisdicciones en las cuales las editoriales se asentaban o buscaban sus públicos lectores. En el caso de las obras que analizaré, hay una diferencia entre las dos principales editoriales que cubrían las demandas: mientras la editorial Kapelusz, en las obras consultadas que fueron dirigidas a las escuelas de la Capital Federal, denomina Estudios Sociales el área citada, Estrada mantiene los nombres habituales de Geografía e Historia. Otra diferencia es el encabezamiento que las respectivas editoriales dan a los contenidos de la Educación Cívica: Kapelusz los llama "El país, nuestra sociedad y sus leyes"; Estrada, por su parte, titula "Moral y Civismo".

A pesar de la importancia de esta diferenciación, ambas editoriales comparten otras decisiones. Una de ellas es omitir los datos de los autores de los libros, tal como venía sucediendo desde los comienzos de la etapa autoritaria. Los manuales son anónimos, o a lo sumo, se consigna que su autoría corresponde al equipo didáctico de la editorial.

Otra decisión es la de mantener el género textual clásico, es decir, la enciclopedia. Los manuales persisten como compendios que contienen todos los contenidos legitimados por una u otra norma curricular (nacional o municipal). La elaboración de sus capítulos tiene escasas modificaciones en los aspectos didácticos o comunicacionales atinentes a su caracterización general. Las variantes serán descriptas e interpretadas en el desarrollo del análisis.

La organización de los programas que desarrollan persiste en secciones o capítulos agrupados por asignatura o área, vinculados al concepto de lección tradicional. Sin embargo, algunas obras, como el manual de 5º grado de Kapelusz, comienzan a presentar introducciones a algunos capítulos, como partes distintivas de la progresión temática. Asimismo, en las secciones que presentan esta innovación, las redacciones se distinguen también por un intento de contacto con el interlocutor escolar.

Estos rasgos no pueden generalizarse a las obras analizadas de esta editorial, ni tampoco hacerse extensivas a otras.

Avanzaré en algunos tópicos referidos al diseño de las áreas curriculares, por el interés que ofrecen al análisis de los manuales que se propusieron responder a este diseño.

Estudios Sociales

La norma curricular de la MCBA

La fundamentación del área comienza con una aproximación:

"El objeto del área es el estudio de la realidad social, es decir de las relaciones de los hombres entre sí y con el medio físico, en el presente y en el pasado." S Ed MCBA, Res 3000, 1980,497.

Precedía a las precisiones del marco teórico las críticas a los enfoques convencionales. Los autores ponían énfasis en notas como las siguientes: la compartimentación de la realidad, la tendencia a describir el objeto, el predominio de lo natural en el estudio de la Geografía en desmedro de la consideración de las posibilidades que el medio ofrece a las opciones del hombre. La omisión de la complejidad era otra de las críticas que abarcaban tanto la Geografía como la Historia convencional. La superación de esas visiones parciales involucraba la ampliación de las disciplinas que abordaban el estudio del hombre, cada una desde su perspectiva. Un avance en la interpretación era:

"La realidad social, objeto de estudio del área, es una totalidad compleja, coherente y dinámica..." S Ed MCBA, Res 3000, 1980,497.

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, 498.

Ninguno de esos planos debía ser considerado aisladamente, puesto que sus hechos formaban parte de *"múltiples cadenas causales"*. Para continuar perfilando esa idea, afirmaban:

"La realidad social es una estructura dinámica. Las formas sociales de una comunidad no tienen nunca una conformación definitiva sino que están siempre transformándose." S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 498.

Es parte de la complejidad las diferentes velocidades de los cambios, que ocurren en los distintos planos de la realidad. La celeridad de algunos contrasta con la lentitud de otros, hasta el extremo de aparecer inmóviles. Las formas complejas de esas transformaciones pueden darse en la economía, la organización social, las concepciones del mundo.

El conflicto de interpretaciones de la realidad se debe a una peculiaridad de estos estudios: *"aquí los hombres se están estudiando a sí mismos. El estudioso no examina a su objeto desde afuera: sujeto y objeto se interpenetran"*. De esta complejidad resulta el inacabamiento y las interpretaciones múltiples que caracterizan su conocimiento. S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 498.

Hasta aquí es posible apreciar la capacidad de riesgo de los autores, en su intento de revisar críticamente las corrientes epistemológicas convencionales. Simultáneamente, se puede observar el escaso margen de movimiento de avance de la postura crítica: la coherencia, el dinamismo, las velocidades disímiles - que son los rasgos atribuidos a la realidad - no encajan en una perspectiva consistente. Asimismo, en la extensa y rica bibliografía que se aporta para orientar los estudios teóricos, los de los contenidos disciplinares y los de didáctica, no se incluyen las referencias de algunos autores fundadores que se pueden reconocer en las ideas ejes del enfoque.

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, 1980,502. 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, 498.504.

Toda la justificación del curriculum se basaba en una interpretación psicológica del proceso de la comprensión y aceptación reflexiva de las normas. No había referencias a las fuentes de la educación de la ciudadanía.

El diseño del área explotaba la doble oportunidad ofrecida por las columnas de actividades y de recomendaciones, para cumplir funciones de delimitación del alcance de contenidos, dinamización de las prácticas y capacitación ad hoc. Un ejemplo representativo es el conjunto de orientaciones para efectuar visitas a barrios e instituciones de la ciudad. Del conjunto de esas prescripciones se puede inferir el intento de compatibilizar el conocimiento del área, el de la psicología evolutiva y el detallismo del instrumento curricular para ofrecer herramientas de trabajo activo. Se trata de una nueva comprobación de los peculiares intercambios teóricos generados durante la dictadura en el ámbito académico, esta vez transferidos al escenario de la enseñanza obligatoria.

Para completar este panorama, por los motivos antes anunciados de buscar los hilos conductores de interpretación de la producción editorial de la época, retomo el 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: 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, 573 y 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, 574 y 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 solo siguieran formalmente los títulos del documento.

En el estudio de los aborígenes, el esfuerzo de actualización del documento curricular no se concretó en un diseño y recomendaciones que favorecieran una perspectiva didáctica más acorde a las posibilidades de un enfoque interpretativo, sino que acentuaron los rigores del acercamiento en planos y de la comparación. Estos acentos redundaron en la profundización de las tendencias ya conocidas de encarar descriptivamente el estudio de los pueblos originarios. S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 575 y 576.

Un tema que muestra el interés por renovar las perspectivas didácticas en el área es el de la Argentina de la gran expansión. Los ítems propuestos, las guías de actividades son intentos de concretar el enfoque, a la vez que avanzar en aquellos temas que acercaran a los alumnos a la comprensión del presente. S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 736 a 738.

Las Ciencias Sociales en los manuales

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, hallada en la primera, es el 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. Pero la obra de Kapelusz, en este sentido, avanza notablemente sobre las

precedentes. La descentralización curricular iniciada comienza a operar en una editorial en temas que permiten volver reconocibles los espacios y la sociedad. En el caso de 4º grado, la selección comprendida abarca el puerto, el centro, los barrios de San Telmo, Palermo y La Boca. Se buscan algunos exponentes culturales representativos de la identidad de esos barrios, como los monumentos y se articulan obras de arte vinculados o referencias de museos. Las fotografías, elegidas como planos generales tomadas en vistas aéreas, acompañan esos avances y las consignas destacadas en los textos piden detenerse en la observación y ampliar el conocimiento mediante la visita a otros barrios. Se pueden observar rastros de la tendencia homogeneizadora en la elección de los espacios a tratar, pero la mención de los barrios supone un cambio de criterio en respuesta al cambio curricular. K 4º 82, 1 a 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.

A título de ejemplos, 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, 2.

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

¿"Para qué se realiza el Censo, te preguntarán tal vez?" K, 5º, 1981, 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, 2.

Estas informaciones no son aisladas. Al revisar el conjunto de los capítulos de Estudios Sociales entregados por la editorial, se puede inferir que ese enfoque es parte de la propaganda dirigida a 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 ese enfoque:

"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 *satisface la necesidad de*

- ◆ *Panadero, lechero, almacenero* *alimentarnos*
- ◆ *Tendero, sastrero, zapatero* *vestirnos."* K 5º 1981, 17.

El cuidado por hacer progresar el contenido mediante preguntas y respuestas es un avance didáctico, que en aquellos capítulos en que se presenta, parece proponerse el logro de mayor significatividad. El propósito que se puede inferir de este intercambio simulado está distante de aquellas reproducciones del método catequístico que analicé en un caso de la etapa anterior, que también acudían a las preguntas para la progresión del contenido.

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 asentamiento 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 1981, 5º,45.*

"Desde Río Negro hasta Tierra del Fuego, y las Islas Malvinas, el hombre está dedicado a la cría de ganado lanar, pero esta labor es más intensa hacia el sur y hacia el oeste." K 5 81 64

"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 81 69.

*"La mayor parte de las industrias están localizadas en las áreas urbanas y suburbanas.
Diversas causas han producido esta situación. Entre otras, podemos citar las siguientes:*

- ◆ *Necesidad de disponer de mano de obra abundante;*
- ◆ *Necesidad de disponer de energía y agua;*
- ◆ *Necesidad de disponer de medios de transporte;*
- ◆ *Proximidad de los centros de consumo y exportación.*

Todas estas circunstancias se dan únicamente en los centros urbanos importantes." K 5º 1981, 85-86.

Otro ejemplo concurrente es el empleo de remisiones a la Historia para vincular el estudio de las transformaciones del espacio habitado por el hombre. (K 5º 1981, 34-35), entre otros ejemplos. La clasificación de las ciudades por el tipo de actividad predominante - industriales, turísticas, administrativas, etc-, es un rasgo complementario que enriquece la perspectiva del estudio disciplinar. Sin embargo, como tendré oportunidad de analizar al abordar las características textuales, esto no significa que en Geografía la historización logre cambios importantes en la narrativa para favorecer la comprensión.

Se pueden encontrar, en Estudios Sociales, relaciones más fluidas entre las disciplinas que abarcan. En esta tendencia probablemente lo más destacado sea la consulta a fuentes y bibliografías representativas de ciencias que estaban ausentes en los manuales precedentes: Demografía, Geografía Económica, así como fuentes históricas que trataré en el apartado correspondiente. Estos cambios van acompañados por el abandono de otras características de los manuales anteriores: desaparece la ejemplaridad implícita en el tratamiento de la actividad humana; se reemplazan las estrategias literarias para articular con las explicaciones por la elección de documentos con valor de fuentes.

Persisten, como en las generaciones anteriores, las jerarquizaciones del estudio del espacio, las localizaciones y sus convenciones. Entre éstas, aparecen algunas de mayor complejidad, como las cartas.

En los aspectos que analizo - la selección del currículum y sus formas de organización - la editorial Estrada comparte semejanzas, puesto que no altera los rasgos de autonomía de las disciplinas que comprenden las asignaturas del campo.

Las variantes de enfoque de Geografía que acabo de esbozar no tienen similitudes en las publicaciones de Estrada. Esos primeros avances hacia la ampliación de perspectivas disciplinares no aparece.

Un rasgo distintivo tiene importancia en la construcción de los rasgos que identifican la obra: una 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 81 7º 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 81 7º 140.*

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. En este caso, aquella característica tiene continuidad en el estudio de estos y el acercamiento a alguno de sus países a partir de las características naturales, para abordar someramente el aspecto humano con los rasgos de enfoque más tradicionales. La clasificación de las razas es uno de los rasgos más característicos. E 81 7º 189,204,215.

La amplitud de los contenidos que abarca Geografía es resuelta con un criterio explícito para seleccionar ciertos países de Europa: "*Algunos países que influyeron en la integración de la población del continente americano*", para presentar esquemáticamente el estudio de España, Italia, Francia, Gran Bretaña e Irlanda y Alemania. E 81 7º 195.

En las obras de las dos editoriales que analizo, las **actividades** correspondientes a Geografía mantienen las características identificadas durante las dos décadas anteriores: la escasez, la jerarquización del dominio de las convenciones cartográficas, el predominio de lo descriptivo y enumerativo. En este aspecto, no hay diferencias de enfoque entre las obras analizadas. La tendencia predomina también en Historia. Parece mantenerse el carácter reproductivo, la autosuficiencia, el escaso aprovechamiento de otros textos escritos o en imagen aportados, en cuanto a sus valores intrínsecos. En ciertas oportunidades, la instrucción de observación de imágenes oscila entre el exceso y la obviedad:

"Imagina el diálogo que hubo entre los marineros que probaban el agua. Dramatízalo con tus compañeros." K 82 4º.

"Observa la escena El trono ...simboliza el rollo de la justicia. A su lado está el escribano. ¿Qué está redactando?" K 82 4º 126.

"Observa el mapa y presta atención al itinerario seguido por los colonizadores, a las distancias que recorrieron y a las características del paisaje que atravesaron durante sus marchas". K 82 4º 121.

Estrada propone algunas novedades que permiten inferir un papel más activo por parte de los sujetos educativos. Un ejemplo representativo es el siguiente:

..."con la ayuda de tu maestro y utilizando los libros de la biblioteca [realiza] una investigación acerca de todos los viajes, exploraciones, descubrimientos, etc, ocurridos últimamente." Para realizar la tarea, propone un cuadro guía que tiene categorías de referencia de viajes espaciales, tripulantes, finalidades y países. Otros capítulos reiteran el criterio. E 81 7º 148.

Los crucigramas son frecuentes para repasar temas. En ellos se acentúa el carácter memorístico, con énfasis en la enumeración, de las actividades (recordar capitales, cadenas montañosas, tipos raciales, etc). E 81 7º, 177, 198.

La observación de imágenes también es incluida en esta categoría curricular.

La escasez que caracteriza la mayor parte de las actividades de los apartados de Ciencias Sociales sugirió una idea implícita acerca de las disciplinas en estudio, que está acompañada de numerosas referencias cotidianas sobre su valor educativo. Me refiero a la creencia de sentido común de que son materias para memorizar. Algunos de los cuestionarios que he hallado en otras obras parecía aproximar evidencias a favor de aquellas afirmaciones. En el caso de las obras innovadoras que estamos analizando, un cuestionario de Historia parece proponerse una superación de aquellas tendencias. Veamos:

¿En qué forma, los llamados "inventos", influyeron en el desarrollo de la humanidad? ¿Cuál de ellos puede considerarse más importante por sus consecuencias?...

A partir de la invención de la imprenta y del papel se produce una verdadera revolución cultural en Europa. ¿Cuáles fueron sus principales manifestaciones? ¿Quiénes se destacan en las letras y en las artes?" K 6º 81 82, 168.

En esta oportunidad, los intentos por hacer reflexionar, inferir, elaborar conclusiones, operaciones que serían el extremo opuesto de la mecánica característica de la tradición disciplinaria, aparece empañada por la ambigüedad, rasgo acentuado por la descontextualización, puesto que las referencias espacio- temporales son insuficientes para encauzar una búsqueda de información pertinente.

Las imágenes en las Ciencias Sociales

En Geografía, se producen mejoras importantes en los textos de Kapelusz de 5° y 6° grados que no son compartidas por el manual de 4°. En numerosas oportunidades, esas mejoras se concentran en las imágenes que modelizan representativamente la realidad y suman criterios de variación de las fuentes, significación y, secundariamente, calidad gráfica. Uno de los rasgos compartidos es la mayor definición de las imágenes respecto de las ediciones de la década anterior.

En los estudios del medio en el presente se destaca el empleo de las fotografías para representar el progreso alcanzado por la gestión municipal, y otras manifestaciones encaminadas a provocar valoraciones similares de distintas regiones del país. Si prestamos atención a las funciones de la imagen en la enseñanza, la de refuerzo, en estos casos propaganda, tiene importancia considerable. Encontramos, así, imágenes de barrios nuevos, de plantas depuradoras, de obras de infraestructura como las autopistas, de edificios que identifican la ciudad, como el mercado de abasto. Las preocupaciones por la limpieza del riachuelo son documentadas en fotos.³ (K 81 5° 5,28,10,12,13). Estos rasgos son compartidos por el manual de 6°, con reiteraciones en el contraste fotográfico entre el paisaje urbano pasado y actual, siempre orientado a la valoración del progreso.⁴ (K 81 y 82 6° 21).

Las elecciones de imágenes comparten propósitos de fomentar la observación y traducirla al lenguaje verbal. En un caso, al poner en relación la imagen representativa y la convencional, de modo de relacionar la obra de ingeniería vial con su localización en la representación cartográfica. En el segundo caso, se trata de la comparación de imágenes fotográficas que registran ciudades entre las cuales se puede inferir un abismo de posibilidades en los modos de vida de sus poblaciones. Pero también, continuando con la hipótesis precedente, comparten intenciones apelativas, dado que la conjunción entre texto imagen y texto verbal en la primera es propagandística y en la segunda presenta una coexistencia armoniosa entre poblaciones abismalmente disímiles.

La carta topográfica representa una continuidad de intenciones pedagógicas de la tradición del manual, esta vez profundizada con réplicas de documentos auténticos del empleo profesional de la cartografía.⁵

Dentro de la continuidad reconocida, selecciono otras variantes para representar aspectos centrales de la geografía mediante escalas. En este aspecto, encuentro semejanzas entre las dos editoriales hegemónicas de la época. La preocupación por las dimensiones y posiciones relativas, el reconocimiento de contornos y la localización espacial, continúan siendo preocupaciones características de los manuales en la disciplina y se extienden a los contenidos del último año de la educación obligatoria.⁶

Otra de las tendencias analizadas en etapas anteriores ha sido la de conjugar el esquematismo de ciertas formas con el acercamiento a la reproducción para conceptualizar rasgos del paisaje, tales como tipos de relieve, distribución en el espacio y relación con notas del paisaje natural, o bien la composición de la tierra o de los astros. Estas tendencias persisten, pero se puede apreciar en los resultados un empobrecimiento de las iniciativas creadoras de los ilustradores. La editorial Estrada mantiene el criterio de hacer prevalecer las imágenes creadas tanto para la modelización convencional ya conocida de los mapas como para simplificar algunos conceptos sobre el espacio, tales como el sistema planetario, los astros, los continentes, los relieves. Persiste el criterio de los manuales de épocas anteriores, que puede considerarse una tradición de la Geografía, pero el estilo de los dibujos es notoriamente distinto, con acentuados rasgos simplificadores. (E 81 7°, 142, 143, 162, 169, 182, 185, 187).⁷

La modelización representativa mediante imagen creada recurre a procedimientos ya conocidos para ilustrar procesos (K 6° 81 y 82, 8.) Frecuentemente cumple funciones ilustrativas superficiales cuando muestra ejemplos de servicios básicos, comercio mayorista y minorista, indumentarias características de determinadas ocupaciones, etc. (K 81 y 82 6° 16, 18, 19). En ciertas imágenes se pueden reconocer gráficos repetidos de ediciones anteriores para ilustrar procesos. (K 81 5° 87).

Dentro de la modelización convencional aparecen gráficos para representar densidad de población y numerosos mapas. (K 81 y 82 6° 6, 82). En 4° grado no está jerarquizada la observación cartográfica y sí la de fotografías y aun la de láminas con reminiscencias de las etapas anteriores. (K 4° 82, 57). Es frecuente la articulación entre texto escrito e imagen en una misma página para generar lecturas más comprensivas.

Los epígrafes son numerosos y cumplen las funciones de orientación de la observación.

Los mismos criterios de acudir al lenguaje de la imagen pueden ejemplificar dos tendencias opuestas del empleo de la imagen en Geografía: se trata del plano de una estancia y de la esquematización de las áreas de cultivo mediante

³ Vista aérea de la autopista de Buenos Aires. K 5°, 81, 12.

⁴ Vistas fotográficas de Buenos Aires y de Jujuy. K 6° 81, 39.

⁵ Carta topográfica de Salta. K 6° 81, 81.

⁶ Superficies de los continentes. E 7°, 81, 169. Longitudes de ríos de Europa. E 7° 81, 185.

⁷ Cómo está compuesto el sol. E 7° 81, 142. Formas del relieve terrestre. E 7° 81, 162

las rozas.⁸ La estrategia y los componentes de la esquematización son similares y ambas pueden lograr interpretaciones simplificadoras de su observación. Sin embargo, es probable que los efectos de sentido del primer gráfico estén cercanos a la interpretación naturalizada del modo de producción y de vida de la estancia, en tanto que las etapas de la roza sean susceptibles de provocar reflexiones más críticas.

Otro clásico de la imagen en Geografía ha sido la esquematización de procesos que incorporan materias primas de la naturaleza y tecnologías. Las preocupaciones persisten, pero no perfeccionan sus logros más allá de la ilustración externa y parcial. Contrasta también el simplismo de la imagen con las posibilidades tecnológicas disponibles y accesibles. Las mismas características pueden observarse en la descripción de la contaminación, aunque no puede pasar inadvertido que la permanencia del tema en el manual evidencia preocupaciones pedagógicas genuinas.⁹

Las imágenes en Historia reiteran en numerosos capítulos estereotipos conocidos. A modo de ejemplo, los retratos de personajes históricos ostentan todos los elementos de los papeles adjudicados. Pero a modo de apoyo muy escasamente registrado en los manuales, aparece una línea de tiempo para sintetizar hechos militares y políticos.¹⁰ Las batallas, a su vez, reiteran perspectivas conocidas en los manuales para proponer la diferenciación entre el conductor y la masa de los soldados, conjuntamente con algunos datos que lleven a sugerir tanto el horror de la guerra como los medios empleados. Nuevamente, la reproducción va acompañada de una línea de tiempo.¹¹ Cabe destacar que los retratos cuentan con referencias de su origen y de su localización.

Una imagen cartográfica que sintetiza en su campo la imagen del aborigen merece un detenimiento.¹² La estrategia elegida es el trazado de la provincia de Buenos Aires y en cuatro gráficos aparecen zonas de demarcación que muestran el avance de los territorios conquistados. Los términos claves elegidos para sintetizar la explicación hablan por sí mismos: se trata del *"avance de la civilización contra los aborígenes"*. Cabe señalar que se trata de la expedición del General Roca. A su vez, en el gráfico, la zona en retroceso reconoce una categoría genérica de habitantes: *"indios"*. Los recursos gráficos y lingüísticos son económicos para reiterar la ideología ya conocida.

Entre las innovaciones importantes de Historia en el Diseño Curricular y sus posibilidades de traducirse en los manuales he citado la conceptualización de la estampa. Es importante destacar que la editorial Kapelusz, al hacerse eco de esta propuesta, introduce innovaciones en la imagen congruente con aquella. He seleccionado tres ejemplos.¹³ Las dos primeras páginas, componen textos visuales con glosas y propuestas de actividades de observación encaminadas a vincular los datos visuales con escenas que configuran escenas de época y que permiten encauzar algunos estudios diacrónicos. La caricatura y el chiste políticos, a su vez, profundizan las posibilidades de la estampa al esbozar imágenes sociales desconocidas y al legitimar el papel testimonial de otros documentos, como los periódicos.

Otro rasgo importante a considerar y también consecuente con las innovaciones del enfoque es el criterio de incorporar reproducciones de cuadros de artistas reconocidos de nuestro país para representar aspectos sociales, hechos militares y políticos. Una reducida ejemplificación comprende a León Palliere (261 y 267), Prilidiano Pueyrredón (264), Adolfo D'Hastrel 267, Carlos Morel (274). K 6º 81.

Estos logros pedagógicos de la comunicación visual en los manuales de Kapelusz no tienen coherencia ni continuidad con otros que considero destacables para ejemplificar desde esta perspectiva los textos de educación del ciudadano. Los ilustradores han acudido a las decisiones estilísticas de simular la progresión de la historieta para graficar ciertos conceptos. Uno de ellos es el de la evolución del estado y dos que encuentro emparentados por los propósitos pedagógicos son las comparaciones transversales entre sociedad primitiva, sociedad rural aislada y sociedad moderna.¹⁴

Los tres ejemplos elegidos comparten la idea de adaptar, en interpretaciones distorsionantes, el lenguaje de la historieta. En este aspecto, el estudio realizado en el capítulo precedente es extensivo al que presento en esta oportunidad, aunque el empobrecimiento de recursos es aun mayor. La pobreza de los dibujos, su escasez, discontinuidad y falta de contextualización los priva de cumplir funciones tan elementales como las de ejemplificación.

Por otra parte, a manera de conjetura, los gráficos de las sociedades aluden rudimentariamente a las comparaciones sincrónicas valoradas por el funcionalismo en las Ciencias Sociales, que como he pretendido demostrar tuvo influencias en los redactores de capítulos de esta disciplina desde la década anterior.

⁸ Estancia pampeana. K 5º 81, 63. Superficie de cultivo. K 6º 81, 131.

⁹ Fabricación de papel. E 6º 81, 127. Contaminación. K 5º 81, 290.

¹⁰ General Juan Lavalle y Juan Manuel de Rosas. K 5º 81, 111.

¹¹ Batalla de Caseros. K 81, 121,

¹² Avance de la civilización. K 5º 81, 152.

¹³ La Argentina de la gran expansión. K 6º 81, 21. Avenida de Mayo. K 5º 81, El chiste político. K 5º 81, 176.

¹⁴ Sociedades y estados. K 6º 81, 276. Sociedades primitivas, aisladas y modernas. K 5º 81, 235 y 236.

En síntesis, se trata de otro intento de concretizar ideas que no se han desarrollado más que en términos formales, vacíos de contenidos y, en forma acentuada respecto de otras cohortes de manuales, deliberadamente elusivos en cuanto a su fundamentación.

Un complemento de lo expuesto se encuentra en otro ejemplo de la misma disciplina. Se trata de concretizar mediante los mismos medios gráficos las funciones del Intendente.¹⁵ A las distorsiones evocadas para reinterpretar el género historieta se añade el color propagandístico del texto, que completa el enfoque ya estacado para abordar los temas del medio social y de la actualidad.

Para finalizar con estas selecciones de imágenes, un gráfico sobre la coordinación de los tres poderes del gobierno muestra el extremo de distorsión a que se puede llegar en la presentación de conceptos centrales para la formación del ciudadano.¹⁶ La función de control es la única mencionada en el caso de los poderes legislativo y judicial y sólo aparece dotado de facultades de acción el poder ejecutivo. Esos enunciados del gráfico son congruentes con las características enumerativas de la exposición en el texto escrito.

Características textuales

Las diferencias entre editoriales continúan en esta perspectiva de análisis. También se profundizan los niveles de logro de los cambios hacia una adhesión a la norma curricular en el manual de 5º grado de Kapelusz respecto del de 6º.

Ya había destacado la importancia adjudicada a lo local para el tratamiento de temas de Estudios Sociales y las diferencias de matiz con los manuales que abordaban la organización por motivos de trabajo. Esa tendencia, trasladada al plano textual, se extiende a otras dimensiones que reflejan iniciativas de acercamiento desde el punto de vista comunicacional. Así, es frecuente hallar capítulos en que se intenta un presunto diálogo con el lector. Este rasgo no es compartido por el manual de 6º grado (K 81 y 82).

Otro rasgo a destacar en los manuales de 4º y 5º es que ciertos tópicos son tratados con mayor expansión, con comentarios que favorecen la inteligibilidad.

No obstante, como las citas transcriptas en el punto anterior acerca del censo permiten reconocer claramente la función apelativa, es preciso destacar que son numerosos los temas en que aquella se acentúa y fortalece.

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 5º 1981,11-12. K 81 y 82 6º, 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 81 5º 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 extiende 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 5º 1981,20-21.

¹⁵ Partidos y municipios. K 5º 81, 218.

¹⁶ Coordinación de los tres poderes del Gobierno Nacional. E 7º 81, 371.

La afirmación de los cambios con notas de progreso va acompañada en ciertos capítulos por la conocidas estrategias explicativas de aglutinar agentes de ciertas actividades claves para entender la dinámica social o bien referirse a ellos de modo genérico. 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. Como explicara en el punto anterior, 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 convivencias y avances sin fracturas. (K 81 5º 63 y 64).

La vinculación más arriba consignada entre ciertos temas del cambio 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 de ayuda a la comprensión. Como será comprobado al tratar las decisiones editoriales acerca de la documentación histórica incorporada, hay dimensiones del enfoque que cambian notablemente orientados hacia una fundamentación sólida y a la innovación pedagógica.

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 coadyuva a la inteligibilidad de los conceptos de la disciplina. Estos rasgos son frecuentes en los manuales de los tres grados 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. La coexistencia armónica presentada aporta a la interpretación de una sociedad sin contradicciones ni quiebres. (K 81 y 82 6º 80 y 11)6

Sin embargo, ciertas visiones de los pueblos originarios en el presente - que en etapas anteriores habían sido implícitamente adscriptos 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. (K 6º 81 y 82, 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 81 y 82, 84 y 109). Sin embargo - como comencé a demostrar en el análisis de una imagen -, 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 6º 81 y 82 59 a 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 6º 81 y 82, 62).

"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 las 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 81 y 82 6º, 85

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 81 y 82, 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 1981 6 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 renovadores de los autores de las obras. Los indicios se dan en la concurrencia de tres ejes de información que aparecen o bien como relatos coherentes o bien paralelos, según la complejidad que presenten para el contexto de recepción: la visión de la ciencia y la técnica como factores lineales de progreso, la mención de la legislación heredada y de nuevas normativas que aportan respuestas a problemas sensibles, así como indicios de apertura a los conflictos sociales. Esas tensiones, en la oportunidad de la innovación representada por los manuales de Kapelusz se concreta en el complejo tejido de los textos comentados en Estudios Sociales.

Es el momento de consultar los capítulos en los que se abordan los pueblos originarios de América y el papel de los conquistadores. En este punto, cabe destacar numerosas pistas y, a veces, simplemente expresiones verbales reiteradas que muestran permanencias de los enfoques ya hallados en los periodos precedentes, pero también cambios de alta significación.

Hay una constante que marca un punto de inflexión en la elaboración de manuales en cuanto a selección de textos para adjuntar a la redacción editorial. Se trata de sustituir los fragmentos literarios - que tantas veces se han podido observar, pertenecían a la misma redacción de la editorial y otras veces extraídos de la literatura - por documentos auténticos que se articulan al corpus de los manuales. En numerosas oportunidades, como en Historia, no se trata de reemplazos sino de incorporación de esas clases de textos en espacios que precedentemente estaban privados de todo vestigio de investigación en el campo.

A lo largo de los capítulos de Historia las innovaciones introducidas en Kapelusz en cuanto a selección y articulación de documentos que dan cuenta de la vida social, se pueden observar importantes avances en los criterios didácticos a favor de la relación entre el análisis de los datos que aportan las fuentes, la descripción más general del texto y las inferencias que se solicitan al alumno. Un ejemplo digno de destacarse es el aporte de distintos testimonios de épocas diversas de viajeros u otros narradores conocidos para acompañar nociones difíciles de comprender como las que diferencian los pueblos originarios: cazadores, recolectores productores, de regiones muy distintas del actual territorio nacional. (K 82 4º 82 a 116). En otros casos, fuentes y preguntas proponen la reflexión sobre temas altamente conflictivos de exponerse, teniendo en cuenta las condiciones históricas. Un ejemplo significativo es el de las preguntas que siguen a un fragmento de José Martí sobre la vida y la obra del Padre Las Casas. (K 81 82 203 y 204).

En la exposición se reconoce fácilmente el predominio de la trama descriptiva, pero se incorpora un volumen mayor de información y el aporte de fuentes históricas tiene como claro propósito la incorporación de la mirada externa y, con ella, la descentración del lector alumno. La progresión temática tiene mayor expansión y los diálogos entre los textos del manual y las fuentes constituyen oportunidades de mayor inteligibilidad de los relatos. Particularmente se destacan en la relación hombre- naturaleza, en las referencias a las familias y tribus, en hacer explícita la coexistencia entre los distintos modos de ocupación del territorio y de formas de vida. Los términos adoptados para denominar los pueblos, tales como nómades, sedentarios, depredadores, productores, además de haber sido expandidos con la estrategia expuesta, son explicados. (K 4º 82, 82 a 116).

La construcción de los textos de Historia presenta avances y reflujos entre las convenciones adscriptas a ideologías sobre los pueblos originarios y algunos indicios de interpretación divergentes, diseminados en los diversos tópicos. Una selección que nos aproxima a esa afirmación es la que sigue:

"Grado de cultura de esos pueblos. *A la llegada de los españoles, el continente americano estaba habitado por pueblos aborígenes desde Alaska hasta Tierra del Fuego, la mayoría de los cuales vivía en estado salvaje; formaban tribus, grupos o naciones con características, lenguas y costumbres propias. Sin embargo, algunos grupos numerosos habían alcanzado un alto grado de cultura y contaban con una organización social y política adelantada."* K 6º 81 y 82, 178.

Otra continuidad se encuentra en el modo de presentar las civilizaciones. La organización por categorías- tales como la producción agrícola, la alfarería, el comercio, la arquitectura monumental, las viviendas, la vestimenta, las creencias y su asociación a ritos y a construcción de templos - organiza la información pero es apenas algo más que enumeraciones de elementos que ofrecen muy pocas contribuciones a la inteligibilidad de la vida histórica de esos pueblos. Como ocurrió en otros análisis , no están ausentes las referencias a la crueldad de los sacrificios religiosos y a la mezcla entre religión y magia. Es decir, afirmaciones de las que se supone que las valoraciones resultantes de su lectura serán la inferioridad de esos pueblos. (K 6° 81 y 82, 178 a 185).

Continuando con las similitudes, se halla un juicio acerca de la organización social que continúa una tendencia que llega hasta el presente:

"Su organización social, no suficientemente conocida, era complicada, pero la familia estaba constituida sobre bases sólidas y tenían sobrias costumbres". K 6° 81 y 82, 182.

Encontramos matices diferenciadores en algunos casos. Así, una evocación de la tragedia de los Quilmes es significativa:

"Los indios resistieron tenazmente al invasor durante más de un siglo y sólo se consiguió vencerlos después de duras luchas. Algunas tribus fueron trasladadas a lugares lejanos, como sucedió con la de los Quilmes, llevada desde Catamarca al lugar donde se levanta la ciudad de ese nombre, en la provincia de Buenos Aires. K 82 4° 123.

Otro ejemplo de las continuidades ideológicas respecto de la conquista y la colonización se refiere a los propósitos que los autores de los manuales les adjudican:

"Perseguía tres fines principales. La ocupación del territorio, la explotación económica del suelo y del indígena, al que se agregó el esclavo negro y, además, la conversión de los indígenas al Cristianismo y su educación en la cultura europea. Los españoles cometieron, sin duda, actos de crueldad, propios de todos los demás pueblos de su época. Deben tenerse en cuenta los grandes peligros que corrían; la superioridad numérica de los indios y su hostilidad, la conducta de muchos individuos de vida airada y pocos escrúpulos. El rey y las autoridades superiores se preocuparon constantemente en prevenir y corregir los desmanes". K 6° 81 y 82, 190.

En este párrafo es nitidamente reconocible el enfoque de la conquista y hasta la elección de expresiones respecto de versiones anteriores de la conquista. Pero llama la atención el empleo de la yuxtaposición como estrategia de sintaxis para dejar tácita la justificación del comportamiento de los conquistadores, así como para insinuar algunos desvíos de esta explicación respecto de las valoraciones corrientes. A la omisión ya conocida de la superioridad tecnológica para combatir se agrega en esta oportunidad la "vida airada" de algunos individuos que probablemente quiten homogeneidad a la figura del conquistador.

Otra estrategia discursiva se reitera en temas menos tratados en años anteriores para producir efectos de conducta en el 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 como oportunidad para la 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 Lavalleja, 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 5° 81 107-108.

Las permanencias y los cambios a los que he aludido alcanzan a otros contenidos lindantes con los que frecuento para mostrar las tendencias. Volviendo a los segundos, encuentro algunas expresiones que insinúan cambios de

perspectiva dentro de la disciplina. La exposición destaca en términos genéricos los desplazamientos de los ejes de poder económico en la geografía europea y concluyen así:

"España alcanzó un gran poder. La afluencia del oro y la plata traídos de América enriqueció a la burguesía y contribuyó a la desaparición del señor feudal, convertido en un dócil cortesano. Se impuso definitivamente el uso de la moneda y el documento de crédito, y adquirieron gran importancia los banqueros. Al Nuevo Mundo se trasladaron dos razas principales: la blanca, con los soldados aventureros y colonos, y la negra, con los esclavos que reaparecieron en gran escala". K 6º 81 y 82, 175 y 176.

En este caso nos encontramos con un párrafo que contiene tantos bloques de información en cada una de sus oraciones que su explicación, en términos de su alcance para ser adecuado a los alumnos de sexto grado, debería contemplar lo intrínseco a la información que se trata y su articulación con capítulos precedentes. Sería necesario dar cuenta de la sociedad europea en aspectos socioeconómicos, así como en las referencias a la esclavitud.

Esta compactación no es nueva en los manuales, pero sí los conceptos a los que alude. Tampoco lo es la omisión de agentes, para que sea entendible la "afluencia" de los metales preciosos y sus resultados.

Nos encontramos una vez más con esbozos de enfoques de la Historia que avanzan hacia perspectivas pluridisciplinarias. El término burguesía ya no es meramente el habitante del burgo, sino que es parte del concepto de capitalismo, cuyos antecedentes y consecuencias aparecen enunciados. Pero los avances del enfoque están subsumidos en la redacción ya conocida del manual, que impide la expansión, y probablemente en el contexto histórico-político de su producción, del que se pueden inferir obstáculos a los enfoques comprensivos.

Avanzando a otros temas previamente analizados en los manuales de períodos precedentes, se encuentran otros avances en el enfoque histórico y en la estrategia discursiva.

El tratamiento de la sociedad virreynal permite apreciar algunos cambios de enfoques en cuarto grado de Kapelusz. El empleo de documentos que aportan a la caracterización y su articulación con los textos explicativos introducen cambios a favor de la interpretación. (K 4º 136 a 153). Coadyuvan las imágenes, a pesar de la baja calidad de la edición.

Las de los grados que siguen muestran una superación de las descripciones sociales a-históricas y pintoresquistas según cánones implícitos de los anteriores manuales, y su reemplazo por ciertos esbozos de descripción en los que se insinúa el conflicto, 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 6º 81 y 82, 197 a 201). En estos avances desempeña un papel fundamental el cambio de criterio en la selección documental, que permite insertar aspectos de la vida social con preocupación por la pertinencia y la validez.

Otro avance en la explicación histórica se puede observar en la exposición del concepto de monopolio y su incidencia en la economía del Río de la Plata. (K 6º 81 y 82, 195 y 196).

Estos progresos en la descripción de la sociedad se pueden observar en otros temas, como lo ejemplifica la época de Rosas. (K 6º 81 y 82, 263 a 269).

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 81 5º 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 81 5º 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 libres, JR! Somos libres y no

alcanzamos todavía a darnos toda la explicación merecida de lo que decimos con estas mágicas palabras." K 81 5º 191.

La visión de la esclavitud lograba más matices realistas a través de los testimonios de los viajeros:

Trato de los esclavos(1807). Todas las mañanas, antes que el ama fuese a misa, congregaba a las negras en círculo sobre el suelo, jóvenes y viejas, dándoles trabajos de aguja y tejido, de acuerdo con sus capacidades. Todos parecían joviales y no dudo que la represión también penetraba en su círculo....Alejandro Gillespie." K 82 4º 145.

La estrategia de elección de cartas es aportada al manual mediante fuentes históricas. Los autores mencionados en otros capítulos son Rosas y Sarmiento. Los temas están vinculados a la época y a los respectivos autores: la organización del país en el primer caso, Buenos Aires en 1855 en el segundo. Lo que no aparecen son las referencias documentales.(K 81 5º 113 y 134).

Otros documentos del mismo tipo son fragmentos de cartas del general Julio A Roca al presidente Avellaneda sobre la conquista del desierto, al que le sigue una propuesta para leer y comentar. (K 81 5º, 157 y 158).

Un aporte significativo para el enriquecimiento del marco histórico es el de libros de viajeros. Como anticipara, esta innovación muestra coherencia y continuidad en los tres grados. Así, 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 y un relato toba obtenido de Enrique Palavecino; una narración de Lucas Bridge al referirse a los yámanas en 1871 - entre otros - permiten ampliar la mirada al incorporar la perspectiva exterior desde testigos de época y una incursión al interior de la vida de los aborígenes.

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. 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 81 5º123 a 127). Un viajero inglés, Hinchliff T Woodbine escribe sobre Paraná en 1861. (K 81 5º, 134).

La sociedad criolla virreynal acude a fuentes como Ascarete du Biscay y Concolorcorvo, en 4º grado(137)., Manuel Bilbao (139)y Mariano Moreno (143). K 5º, 81. 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 81 y 82, 201 y 211).

Los relatos de viajeros cuentan también con páginas seleccionadas de Jules Huret, de los barrios porteños en 1909. (K 81 5º, 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 81 5º, 140).

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 82 4, 137 a 153 ;K 81 5º, 146 a 150, 172 1 73, entre otras).

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 - más arriba comentadas por sus cualidades didácticas - pueden dar indicios de los alcances de la innovación y sobre todo de la estrategia de los autores del manual. (K 81 82 6º 203 y 204).

Hay una renovación de la tendencia a la descripción del paisaje urbano que también resulta del aporte de los testimonios. Veamos un ejemplo:

"Las casas del pueblo son construidas de barro; están techadas con cañas y paja, y no tienen altos; todas las piezas son de un solo piso y muy espaciosas, tienen grandes patios y grandes huertas, llenas de naranjos, limoneros, higueras y otros árboles frutales, con legumbres de abundancia...

Las casas de los habitantes de primera clase están adornadas con colgaduras, cuadros y otros ornamentos y muebles decentes, y todos los que se encuentran en situación regular son servidos en vajilla de plata y tienen sirvientes, negros, mulatos, mestizos, etc. Acarete du Biscay". K 82 4º 137.

Otras fuentes dignas de evocar son las Memorias de Belgrano (6° 208), en las que avanza en conceptos de su pensamiento económico y educativo, J A García, en La ciudad Indiana(6° 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 6° 81 82,265 a 268).

Estas características tienen límites, que suelen coincidir con la obra analizada. Así, los manuales de 6° grado presentan simultáneamente esa diferenciación de planos y la tradición descriptiva de la etapa anterior al tratar el Renacimiento. (K 6°,81 y 82 169-170).

Las biografías de los próceres, en estas obras, no producen cambios. (K 82 4° 161 a 167 y 249 a 251 de Moreno, Saavedra y Sarmiento; K 81 5° 195, 204, 212, 213 y 214 de Belgrano, San Martín y Sarmiento). En sexto grado no aparecen biografías de próceres, pero sí se detalla la campaña de San Martín, como se puede observar en los manuales de épocas precedentes. (K 6° 81 82, 232 a 236).

El manual de 7° 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 7° 81, 248.

La exposición sobre las eras del hombre aparece notoriamente esquematizada 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 7° 81, 248 a 252.

Al tomar como culminación de los orígenes del hombre la constitución de las sociedades, el texto aparece sesgado en sus propósitos, apelativo, y presenta falsedades como parte de contenidos que deben ser aceptados:

"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° 81, 252.

Con enfoque coincidente, hay referencias a otras civilizaciones antiguas: "con el correr de los tiempos los mesopotámicos cayeron en el politeísmo y la idolatría". E 7° 81, 265.

Otro ejemplo es el intento de explicar las diferencias de color con datos que no alteren la creencia en la primera pareja bíblica. (E 7° 81, 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, de los que se puede inferir intenciones apelativas.

La estrategia de simular el diálogo, en versión renovada como comenté al referirme a Kapelusz, también es utilizada parcialmente, en algunos comienzos de temas nuevos. Así, por ejemplo:

*"¿Te has preguntado alguna vez cómo podemos comprobar que la tierra es un **cuerpo esférico**? Si te diriges a la orilla del mar, ¿qué ocurre con las embarcaciones a medida que se alejan de la costa? Y si observas el **horizonte** cuando te diriges al campo, ¿qué forma presenta ese horizonte donde parecen reunirse el **cielo y la Tierra**? E 7° 81,148.*

Desde la perspectiva textual no hay variantes significativas en el desarrollo de los contenidos de Historia, puesto que la especificidad que corresponde a este grado es tratada con la misma organización jerárquica y esquemática ya conocida para otros temas. Las secuencias temporales son aun más someras, y los agentes son los

emperadores, con referencias a dinastías, los funcionarios y el nombre genérico de los pueblos: los chinos, los egipcios, etc. Los orígenes de las civilizaciones aparecen, en consecuencia, como islotes dispersos, y al azar:

"En el Oriente aparecen las primeras civilizaciones, nacidas en casi todos los casos a orillas de grandes ríos, en cuya cercanía el hombre aprendió y practicó la agricultura. En el Lejano Oriente, en torno del río Indo surgió la India, y próxima a ésta, aunque tiempo después, se destacó la China." E 7º 81,253.

"Alrededor del s.XX a.C. por el Norte comenzaron a llegar a Grecia los helenos, arios invasores que prontamente dominaron a los pueblos que vivían en Creta y otras islas del mar Egeo..." E 7º 81, 273.

La articulación entre procesos, las relaciones entre sectores, estratos sociales, actividades económicas y las relaciones de poder resultantes son puestas en un orden meramente oracional. Pero éste puede alterarse, porque la inteligibilidad no es posible dado que los hechos y los sujetos aparecen atomizados:

"La civilización en la Edad Moderna

*...
Los grandes cambios: ...En el orden económico digamos que resurgió el comercio - desorganizado durante las invasiones de los amarillos - , recobraron importancia los metales preciosos, la tierra dejó de ser la fundamental fuente de riqueza y las materias primas de América se incorporaron a la vida europea.*

La estructura de la sociedad comenzó a cambiar en todas partes. Al empezar la Edad moderna había tres grupos sociales: los nobles, el clero y la burguesía, o sea los habitantes de las ciudades (los burgos) que tenían una buena situación personal. Con el surgimiento de las industrias, en las ciudades se formó la clase obrera o proletariado." E 7º 81,308.

El ejemplo precedente ilustra la interpretación que antecede. Asimismo, presenta como dato adicional la alteración del concepto de burguesía, al adscribirlo a su acepción demográfica y omitir la referencia a la estratificación social (esta queda limitada a la buena posición social). Esa decisión deja como mero dato enunciativo la aparición del proletariado.

Para finalizar con esta panorámica textual, las artes se exponen vinculando obras con autores, con una breve introducción acerca de las diferencias temáticas entre Renacimiento y Edad Media. Los inventos, en cambio, se desgranar aleatoriamente sin oportunidad de distanciar al lector alumno para la reflexión sobre sus condiciones de producción, su especificidad y sus consecuencias:

Inventos y descubrimientos científicos

Tres inventos cambiaron el arte de la guerra, la navegación y el desarrollo cultural. Uno fue la pólvora, que dio origen a las armas de fuego y concluyó con las antiguas técnicas bélicas y las murallas que rodeaban a las ciudades. Otro fue la brújula, que facilitó a los europeos alejarse de las costas y atravesar los grandes mares. Por último, la imprenta, perfeccionada por el alemán Juan Gutenberg - hizo posible la rápida difusión del libro y, por su intermedio, del pensamiento humano." E 7º 81, 310.

La yuxtaposición de los inventos, en forma de nombres de productos del hombre; la mención de ciertos efectos sin detenerse en el análisis de la especificidad de cada uno; la insinuación de que algunos de esos inventos tuvieron antecedentes, pero que no son tratados, son elementos coadyuvantes a la desinformación. El englobamiento de esas enumeraciones en el marco de la secuencia del "arte de la guerra", continuado por el de la navegación y el desarrollo de la cultura, sugieren jerarquizaciones que en el contexto educativo deberían ser evitadas.

El manual de 7º grado incluye también la Historia Nacional, en un apartado de cuarenta y dos páginas (322 a 362), desde los comienzos del siglo XIX hasta una etapa que, elusivamente, se titula "Evolución política, social, económica y cultural de la Argentina a partir de 1910" E 7º 81,360.

No hay diferencias ni en el enfoque de la disciplina ni en el tratamiento textual respecto de tantas obras ya analizadas sobre estos tópicos. Las vidas de los próceres presentan acortamientos que coinciden con el espacio adjudicado al estudio de lo nacional. Persisten las características de axiologización, pero moderadas, ya que solamente aparecen como una oración final. Son numerosas las biografías breves de hombres destacados en las luchas políticas y de armas. Se mantiene un espacio generoso en términos relativos para las campañas sanmartinianas (E 7º 81 ,335 a 338).

A diferencia de Kapelusz, los capítulos de Historia de Estrada no presentan documentos de ninguna categoría como parte de sus textos.

Educación Cívica

El diseño curricular 1981

El enfoque del curriculum y el del discurso de esta asignatura tiene notables semejanzas con las etapas anteriores 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- históricos , culturales 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:

- a) familia, barrio, escuela, Estado, en el caso de Estrada (E 81 7º 365/6);
- b) desde las organizaciones tribales hasta la complejidad actual - , en el caso de Kapelusz. Las imágenes que acompañan - como he anticipado -, dan indicios del enfoque. (K 82 4º, 216 a 231; 81 5º 230 a 235 y 6º 81 y 82, 275-276).

Además del simplismo con que encaran los cambios, vuelvo a destacar 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.

Otra nota que debe tenerse en cuenta es 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 5 81, 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.

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 81 7º, 365.¹⁷

En cuanto a la explicación de los poderes y su dinámica en la vida de la sociedad, puede llegar al hermetismo. Así, se lee 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 82 4º, 221.

¹⁷ La negrita es de los autores.

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 glosarlos 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 comentan:

" Ningún habitante de la Nación puede ser penado sin juicio previo..." [C N]

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 6° 81 82, 285.

Como anticipara al referirme al 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 el 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: nada más noble, pues, que cumplirlo con entusiasmo en época de paz." E 7° 81, 376.

Finalmente, otras connotaciones vinculadas con la ideología de la dictadura son abordadas sin ir más allá del formalismo de la disciplina, como la explicación de "frontera". E 81 7° 378.

Ciencias Naturales

La norma curricular

El enfoque del área se destaca por dar continuidad a iniciativas ya conocidas en la normativa curricular: reconocer como criterios la totalidad y la interrelación de elementos al estudiar individuos y ambientes; interpretar las transformaciones que se producen en los sistemas. S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 779.

Estas aproximaciones servían para presentar resumidamente algunos conceptos de la teoría de sistemas. A partir de esa introducción, el documento proponía un eje: *"El hombre y el equilibrio de la Naturaleza"*, dentro del cual desglosaba otros: relación entre estructura y función, diversidad de tipos y unidad de patrones, mecanismos de regulación y homeostasis, la continuidad de la vida. S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 782.

Los autores proponían algunas prescripciones generales para la realización de actividades de modo de crear las condiciones de realización del enfoque integrador. Expresaban el propósito de superar el enfoque didáctico tradicional, verbalista y descriptivo, que tenía como idea subyacente la del conocimiento inmóvil. El enfoque propuesto se proponía dar una respuesta consistente a las características dinámicas de la ciencia contemporánea. S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 784.

La introducción al área culminaba con un listado prescriptivo que consideraban representativo de la iniciación al método científico. S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 784.

Los manuales

Los programas de Ciencias Naturales no presentan variantes de importancia respecto de los del período anterior. He destacado que el peso de las taxonomías de los reinos vegetal y animal había cedido su lugar a otro enfoque que se proponía entablar explícitamente las relaciones entre los organismos y el medio y entre la morfología y la función. Esos cambios, acompañados de mayores aperturas a la Física y a la Química, ampliaron la perspectiva y las posibilidades explicativas de las disciplinas del área. Se pueden observar en las dos editoriales analizadas. En los de quinto grado de K, están ausentes contenidos referidos al cuerpo humano, que sí se tratan en sexto. Se puede observar la explicación de la absorción y circulación de los nutrientes la comparación entre fotosíntesis y respiración, entre otros. K 81 y 82 6° 341 a 347.

Estos cambios se acompañan con actividades que en diversos temas proponen relaciones entre experimento, observación e inferencia. K 5° 81 250 252 263. En algunos casos, el instructivo - y el acento en la función apelativa - prevalece sobre los propósitos más amplios de orientar razonamientos más complejos. K 5° 81 239 a 247. Sin embargo, también hay capítulos caracterizados por formular preguntas para avanzar en los contenidos: "*¿Cómo se forma una nube? ¿ Por qué llueve? K 5° 257-258. ¿ De qué están hechas las cosas o cuerpos?*" 293

Las exposiciones de Estrada son más convencionales, porque comienzan por términos que se definen y posteriormente se desarrollan algunas experiencias. Los enfoques son similares en el cambio de las jerarquías taxonómicas a las relaciones morfología- función y a la incorporación más amplia de la Física y la Química.

Las imágenes predominantes son creadas por el ilustrador y se puede reconocer el estilo de la editorial. No hay cambios en la esquematización de aspectos no visibles a la mirada cotidiana o ejemplificativa de procesos. (K 5° 81 raíz, 245; contaminación, 254). También se encuentran repeticiones de imágenes con respecto a ediciones anteriores. Los esquemas de fenómenos físicos y químicos son pobres y reiterativos. K 5° 81 299-300.¹⁸

Ciertas imágenes son reconocibles porque repiten las de ediciones anteriores, aunque cambien los epígrafes. Así, un conocido paisaje condensado de la laguna tiene como texto complementario: ..."*constituye un ecosistema*". K 5° 81 362.

Las imágenes de Estrada - también en ciencias Naturales - muestran un cambio; sus características de esquematismo y simplificación van en desmedro de su función en la enseñanza.

Un contenido incluido en educación para la salud presenta la peculiaridad de articular una breve leyenda con una imagen elocuente por su intención persuasiva:

"¿ Compraría un caramelo que te deje en la boca mal gusto, los dientes amarillos, posibles pústulas en la mucosa, trastornos en la circulación de la sangre, tos, falta de aire, infarto, cáncer de pulmón y muerte?" K 82, 6°, 367

Este enfoque tiene semejanzas con otros juicios que con toda brevedad enuncian el futuro avizorado por los autores. Ej: Así, a propósito del aumento del gas carbónico como consecuencia de la actividad industrial y de los vehículos propulsados por petróleo y sus derivados: "*Nadie lo sabe con precisión, pero se teme que podría causar un cambio en el clima del mundo al producir un calentamiento de la atmósfera, que provocaría el derretimiento de los hielos polares, y esto, a su vez, ocasionaría el ascenso del nivel de las aguas de los mares, inundando gran parte de los continentes*". K 6° 81 y 82, 365.

Estrada, al encarar el mismo problema, expande algo la información con una postura acorde a su enfoque , con menos efectismo.

"Es común que un adolescente comience a fumar para imitar actitudes de aquellos a los cuales admira, y aparentar así mayor edad delante del sexo opuesto. Comienza como un juego. Sin embargo...el humo del cigarrillo contiene gases tóxicos, como por ejemplo:

Monóxido de carbono, que disminuye el aporte de oxígeno a las células, restándole rendimiento en los ejercicios y prácticas deportivas. Provoca trastornos en el músculo cardíaco y endurece las arterias.

Cianuro de hidrógeno, que corroe la mucosa de las vías respiratorias, favoreciendo la bronquitis crónica y graves enfermedades del aparato respiratorio, como cáncer de pulmón....E 81, 7°, 518 y 519.

¹⁸ Energía. K 5° 82, 310. Alimentos. K 5° 81, 321.

Características textuales

Los instructivos forman parte de los textos con características convencionales: listados de prescripciones, omisiones frecuentes de las condiciones y elementos necesarios para proceder a la experimentación. En numerosas oportunidades, en ambas editoriales las conclusiones son parte del texto de la obra. (E 81 7° 391 a 403, 417 a 436, 458 a 462, 498 a 500. K 6° 81 82, 341 a 344, 345 a 349).

El instructivo va acompañado de un símil de diálogo con el lector.

Consecuente con la idea de que las analogías proporcionan buenas pistas para el entendimiento, encontramos unas pocas palabras incorporadas con la finalidad de concretar conceptos:

- ◆ Cada semilla es... "*una plantita minúscula, encerrada junto con su alimento en un estuche protector*".
- ◆ Los cotiledones son "*verdaderas despensas o almacenes de alimentos de las plantitas*". K 5° 81 242.

Al explicar el modelo de constitución de la materia, si se trata de sólidos las partículas se atraen con fuerza y se pueden representar con resortes . . . K 5° 81 296. En cuanto a los líquidos, las "*partículas pueden desplazarse como si algunos resortes de unión se hubieran roto*". K 5° 81 296.

Otra característica de la obra es que los contenidos que abordan temas ambientales mencionan fuentes autorizadas, tales como "Solo una tierra", de la Conferencia de Estocolmo (s/f) Revista CERES, de la FAO (s/f) y el Correo de la UNESCO, 1973.

En Ciencias Naturales, con motivo del tratamiento de problemas ambientales, también se encuentran las referencias a organismos oficiales que funcionaban en la época. (K 5° 81 292 294).

Lengua

El Diseño curricular 1981

La fundamentación disciplinar permite inferir un parentesco con los lineamientos de 1972, tales como el énfasis en la lengua oral y en la actividad espontánea para el aprendizaje del lenguaje. Sin embargo, este documento pervive en la memoria histórica de las escuelas de Buenos Aires por la imposición de una secuencia curricular de aprendizaje del lenguaje escrito centrado en los elementos no significativos del lenguaje y en un orden rígido y retardatario justificado en las dificultades de la correspondencia fonema- grafema.

Otro aspecto a considerar por su vinculación con los manuales es la importancia adjudicada a la comunicación oral y escrita y a "*otros sistemas de comunicación*". En el primer ítem, daba lugar a introducir distintos tipos de texto, según diversos criterios. En el segundo, tuvo importancia para diferenciar aquellos manuales editados para la Capital Federal de los hechos para el resto del país, aunque dicho eje figurara en los contenidos nacionales, como ya he consignado. S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 131, 150.

Revisando la investigación evaluativa de la norma curricular, encuentro entre las principales críticas: no hay referencia al nivel pragmático del lenguaje; no se considera que la lengua es un código de comportamientos sociales; es notable la descontextualización, dado que la noción de variedades de habla aparece "*como un sistema más y no como el fundamento mismo de la actividad lingüística*"; falta de planteos orgánicos y de relaciones interdisciplinarias. Melgar S, en Bertoni A (dir), 1985, 65.

La Lengua en los manuales

Los estudios sistemáticos de la Lengua presentan diferencias que coinciden con las decisiones editoriales respecto de las normas curriculares a adoptar. Kapelusz, por su parte, incorpora los contenidos de comunicación y algunos tipos de textos que no tenían precedentes en los manuales convencionales. Estrada continúa desarrollando los estudios sistemáticos tradicionales, con abundantes ejercitaciones.

Los estudios de comunicación permiten inferir el apresuramiento en la incorporación al manual de los cambios referidos al enfoque comunicativo. Así, se da una adopción de los esquemas formales, sin tener en cuenta la índole abstracta de los procesos de comunicación ilustrados por los esquemas. Asimismo, es frecuente que las ampliaciones de la explicación sean exclusivamente referidas a las fuentes cuando estas son seres humanos. Las

ilustraciones de elementos tecnológicos que emiten señales - semáforos - no tienen explicaciones. (K 5° 81 299 a 301).

El contenido de la norma curricular "Otros sistemas de comunicación", aborda lo no verbal. En estos casos, el propósito de dar respuestas efectivas a la norma lleva a ejercicios caracterizados por la artificialidad: imitar movimientos sugeridos por las imágenes de los textos :

"Tu cuerpo ha de responderte con gracia y agilidad". K 5° 81 317.

"Imaginate un parlamento indígena: están organizando un malón".

Interpretar mímicamente una escena de estibadores y marineros en el puerto. K 5 ° 81, 321 y 331.

La introducción de tipos textuales como la historieta significa que empieza a ocupar un espacio de enseñanza como objeto y no meramente como recurso expresivo. Sin embargo, no hay indicios de que el tema pueda abordarse con solvencia en su especificidad. Las narraciones a partir de viñetas mudas son uno de los casos característicos. K 5° 81 346 6° 401.

Otros casos son más cercanos a distintas artes, como los de traducir poesías en otros lenguajes, expresarse mediante la plástica o incorporar obras musicales.(K 5° 81 306 , 307, 435).

El estudio de los textos y sus funciones incorpora el texto informativo en 6 ° grado. En esa oportunidad, los autores de Lengua se proponen que el alumno estudie algunas características de esos textos en distintas disciplinas. Se trata de un propósito innovador, que es incipiente, puesto que no avanza en ciertas diferenciaciones disciplinares. (K 6, 81 y 82, 390 a 393).

El texto narrativo, a su vez, es elegido para la ejercitación en su construcción tomando algunas categorías que deben ser adoptadas para responder a los criterios: hechos, personajes, ambiente, época, verosimilitud, secuencia, paisajes. El alumno debe estudiarlas y escribir algún fragmento. (K 6° 387 , 388 y 417).

Los análisis de textos escritos en dialectos camperos no avanzan en la adopción del enfoque que estaba en vigencia desde la norma curricular de 1972. 6° 416. Las elecciones de fuentes literarias son variadas en autores, parecen sustentar la armonía entre el niño y aquellas tradiciones que confluyen con algunos propósitos de Ciencias Sociales, pero las distinciones entre lo campero y lo culto, las variantes regionales y la corrección de la lengua están siempre presentes y enfatizan la función apelativa acerca de lo culto y lo inculto.

En cuanto a la ejercitación en normativa, las propuestas evidencian esmero en vincular esos estudios con unidades de significado.(K 6°, 81 y 82, 518 a 523).

Entre las selecciones literarias, "Soledad" de Pedroni vuelve a aparecer (K 5°, 78 y 81).¹⁹ En esta oportunidad , a través de las preguntas, los autores guían el análisis de causas de lo que se expresa. El propósito persiste. Y en esta oportunidad remiten al alumno a vincular la poesía con contenidos de Historia y Geografía. K 5°, 81 317.

El análisis comprende:

- a) El tratamiento poético;
- b) El tratamiento histórico y geográfico.
- c) La unión de perspectivas al presentar el análisis en una misma propuesta de estudio.

"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, 78, 5° 316.

¹⁹ Poesía transcrita en tercera etapa, pag 40.

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 lectura de las preguntas autoriza a inferir resultados atomizados que interferían en 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.

La poesía que he transcrita es consistente, pues, con la presentación jerarquizada del territorio en conflicto y del tratamiento de sus tópicos en Historia, lo que en perspectiva se esboza como la profundización de propósitos encaminados a la creación de una agenda bélica.

El tema y el texto persisten con el mismo enfoque a lo largo del período.

Otras elecciones de fragmentos literarios evidencian intenciones más pluralistas y de acercamiento a la época. A título de ejemplos: Shunco, de J Avalos (303-304). Esta lectura va seguida de ejercitaciones de imágenes sensoriales, como en la etapa anterior. Aparecen clásicos, como B Fernández Moreno 329, Güiraldes, B Linch 431-432. Otras obras que comparten el propósito de acercar a nuestra tierra tienen contenidos más movilizadores, como "el surco" de Guerchunoff, "Ceremonia" de L V Mansilla 510 o El cautivo de Borges (reitera en ambos casos). En 6º Lugones, 492, Levene 453 (K 5º y 6º, 81 y 82).

El texto periodístico es incorporado también como nuevo tema objeto de reflexión. Sin embargo, la editorial reitera las falencias de enfoque que adulteran la naturaleza del texto en sus relaciones con las fuentes y los destinatarios, puesto que solo aparece destacado el propósito instrumental. (K 81, 5º, 410).

En cuanto a Estrada, la persistencia en el enfoque convencional se complementa con ejercitaciones abundantes y algorítmicas. La progresión articula explicaciones, ejemplos de redacciones, algunas con unidad de significado, otras aisladas. Hay profusión de ejercicios y de ejemplos en todos los capítulos de la disciplina.

Un rasgo a destacarse en las lecturas elegidas para la iniciación literaria es el énfasis notorio en el mensaje religioso, y en particular expresado en los ejemplos de mortificación como manifestación de vida ejemplar.

Citaré algunos documentos incorporados a la obra y los valores que se inculcan a través de ellos:

- *Leyenda de Fra Primitivo y el pozo*, de José María Pemán. El monje que ofrece su sed a Dios como testimonio de fe. Se trata del elogio de la mortificación, ejemplificada en la sed como ofrenda al Señor ((E 7º 81,70)4-5);
- *"Las golondrinas del calvario"*, cuento popular. Aquí el relato tiene como virtud central la caridad: arrancar las espinas de la corona de Jesús agonizante ((E 7º 81, 31 a 33).
- *"Amor más poderosos que la muerte"*. Anónimo. En este caso, una reina madre manda a matar al conde que ama a su hija. Los amores del joven eran correspondidos. El relato realza la dimensión de inmortalidad del amor que atraviesa todos los impedimentos a través de la resurrección simbólica. (E 7º 81,70).

Como aspecto complementario, los análisis son, literalmente, desmenuzamientos de las lecturas en aspectos de contenido y de lenguaje. Esos mismos textos son retomados en numerosas oportunidades para realizar ejercicios sistemáticos de lenguaje. También suele haber numerosas glosas que indican que esos textos deben ser considerados ejemplos de buena escritura. Finalmente, se destaca lo arcaico del lenguaje en la mayor parte de los ejemplos literarios elegidos.

Como síntesis, un párrafo nos advierte sobre el patrimonio del lenguaje que el alumno debe honrar:

"Todos los que habitan el suelo argentino hablan un hermoso idioma: el español, heredado de los que descubrieron, conquistaron y colonizaron a América y a nuestro país.

Es un idioma muy rico, con muchas, muchas palabras que nos sirven para decir lo que pensamos, lo que sentimos, lo que queremos, y para entendernos con los demás..." E 4º 81, 3.

Las prácticas del lenguaje escrito reafirmarían esa intención de asentarse en la tradición y a la vez depurar sus componentes ilegítimos. Un estímulo a la descripción literaria lo sintetizaba.²⁰

²⁰ Otros sistemas de comunicación. K 5º 81, 404.

Matemática

El diseño curricular 1981

En Matemática, la modernidad del enfoque también estaba representada por un pilar de la época: la adopción de la Teoría de Conjuntos. Una aproximación a los fundamentos es ilustrativa:

"Las disciplinas matemáticas se consideraban antes en forma aislada (aritmética, geometría, álgebra, etc) y estudiaban separadamente sus objetos o entes. Hoy aparecen unidas o construidas sobre la base de la teoría de Conjuntos. Es por esta razón que hablamos de Matemática, en singular. La Teoría de Conjuntos emplea un lenguaje preciso y único y, a pesar de su naturaleza totalmente abstracta o justamente por ello, permite una amplia y variada ejemplificación en modelos concretos y simples. Este lenguaje posibilita el análisis de las relaciones que vinculan a los objetos y de las operaciones que con ellos se pueden realizar y a través de los cuales dichos objetos se transforman o conservan". S Ed MCBA, Res 3000, 1980, 255.

La justificación acudía a la teoría de Piaget para sustentar las cualidades didácticas del enfoque. De esta manera, el documento fortalecía su coherencia en el plano enunciativo. En cuanto a los aspectos del diseño propiamente dicho, resultaba altamente prescriptivo. Los datos en cuanto a la cantidad de actividades resumidas más arriba lo demuestran.

Si acudimos nuevamente a la investigación evaluativa del diseño, los juicios más relevantes para este análisis son: el enfoque conjuntista fue considerado "criticable" en la evaluación del documento, por cuanto ya no contaba con el consenso en la comunidad científica acerca de su pertinencia para el nivel primario. Sanguinetti de Saggese, N en Bertoni A (dir) 1985, vol 2, 47. La falta de contextualización, la cantidad de contenidos y la reiteración, el excesivo formalismo, la fragmentación de actividades, eran rasgos del programa sobre los cuales las evaluadoras recomendaban rectificaciones. Sanguinetti de Saggese, N. en Bertoni A (dir), 1985, 31.

También se destacaba que a pesar de aportar datos y elementos de juicio que remitían al marco teórico piagetiano, la excesiva prescriptividad del documento obstruía las iniciativas creativas que caracterizan dicho enfoque. Sanguinetti de Saggese, N. en Bertoni A (dir), 1985, 48.

En síntesis, la evaluación disciplinar coincidía con la evaluación general del documento.

La Matemática en los manuales

No ofrecen variantes respecto de los de la década de los setenta en sus enfoques. Además, como producto de una tendencia que en algunas jurisdicciones continuó desarrollándose a pesar de las persecuciones ideológicas a la teoría conjuntista, los manuales que regían en Capital Federal y aun aquellos que persiguen un área más amplia de distribución encontraban estos contenidos legitimados por la norma curricular.

Comentarios

Los géneros textuales. Continuidades, cambios e intersticios

Apelando una vez más a la investigación evaluativa del diseño 1981 realizada en los albores de la democracia., encuentro reflexiones acerca de las condiciones de su producción y los agentes que operaron en el espacio de la construcción técnica. Como citara más arriba, 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.

Es importante detenerse en la especificidad de decisiones editoriales en este período tan importante de la transición entre dos etapas políticas. Me refiero a Kapelusz y Estrada, las editoriales que hegemonizan el mercado de libros de texto hasta el comienzo de la época de recuperación de la democracia.

En una mirada de síntesis, en tanto Kapelusz difunde dos cohortes de manuales coincidentes como los hitos del curriculum, 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.

Queda abierta a la discusión la relación entre innovación en los géneros textuales y en las perspectivas disciplinares y el espacio de libertad decisional de las editoriales en tiempos de dictaduras, porque no es consistente con la investigación interpretativa la evaluación global de los datos aportados como huellas de tendencias sin fracturas.

Algunos ejemplos ilustrarán estos comentarios:

Para caracterizar el curriculum de la Historia en sus dimensiones normativa, teórica y práctica (o vivida) Cuesta elige estos términos: la "*Historia regulada*", la "*Historia soñada*" y la "*Historia enseñada*". Cuesta R, 2001, 37. Afirmo el investigador que solamente las dos primeras son proclives al cambio, en tanto la tercera, la enseñanza efectivamente practicada- el "*curriculum real*" según expresión de Gimeno Sacristán-, es el más resistente a los intentos de transformación. Como las semejanzas con el estudio que abordo se debe a que el autor abarca 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. Cuesta afirma que cuando la Historia soñada se oficializa, al convertirse en parte de un aparato tecnoburocrático, deriva hacia el tecnicismo y esa derivación diluye las intenciones renovadoras originarias.

Los manuales escolares son parte de la Historia enseñada, pero a través de sus discursos 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 propaganda, 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 Ciencias Sociales, los de Lengua y los de las Ciencias Exactas y Naturales tejieron con sus peculiaridades, hebras del curriculum regulado, y también 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 Lavilla (2002), para fundamentar la potencialidad educativa de la disciplina.

La incorporación algo más frecuente del género historieta - con pretensiones de innovación comunicacional y didáctica - no avanza nada en relación con las primeras inclusiones en los comienzos de la dictadura y mantiene el sesgo apelativo o la función ejemplificadora de textos pobres y vacíos de contenido. Se trata de una transposición domesticada para condecir con el modelo autoritario o distorsionada por la ausencia de reflexión sobre la naturaleza de las transposiciones de género al discurso educativo.

Los intersticios constituyen la novedad de mayor interés para la caracterización de ciertas páginas de los manuales como eslabones entre dictadura y democracia: a través de las voces elegidas en los documentos, se trata de volver al pasado para escoger aquellos textos de testimonios de épocas en la larga duración, que susciten interrogantes encaminados a acercar las versiones oficiales y las versiones silenciadas de algunos hitos de nuestra historia. Es importante también destacar que 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.

Los géneros se mantienen estables, pero las nuevas lecturas, la incorporación de otras perspectivas de estudio documental inician itinerarios hacia abordajes científico-sociales que constituyen aportes a la construcción de pensamiento histórico.

También son relevantes para esta mirada a la coyuntura las yuxtaposiciones entre lo propagandístico concretado en el progreso sesgado, la complacencia en la evocación del pasado rural, elegido en sus versiones depuradas y su convivencia con el presente ilusorio. No es menos impresionante hallar los estudios sistemáticos de la matemática, modernizados y consolidados, conviviendo con el arcaísmo del lenguaje y con las narraciones religiosas más opuestas a los valores vigentes en las corrientes ecuménicas que ya se habían abierto camino en el siglo.

Géneros y docentes

El tiempo transcurrido entre las obras que constituyen esta cohorte es escenario de la puesta en vigencia de algunas resoluciones que constituyen derivaciones de la Asamblea Federal de 1976. Las más importantes son la Res 538/80, firmada por Llerena Amadeo que pone en vigencia las Pautas Básicas para la Formación Docente, con carácter experimental y la Res 146/82, que presenta Plan de Formación Docente, firmado por Licciardo.

El enfoque de los documentos tiene notorias semejanzas con la ideología oficial del documento de contenidos mínimos del Consejo Federal, en cuanto a su fundamentación y a los autores en los que se sustenta. El perfil del docente - físico, psicológico, afectivo, volitivo, intelectual, ético, estético, social y técnico profesional - además de la segmentación que se puede inferir de estos rasgos enunciados de los títulos, muestran adhesiones a la educación personalizada, notorias huellas de la alianza entre dicho enfoque y el sesgo instrumental de la formación profesional, pero también tensiones que se insinúan en algunos capítulos en tanto aportan visiones más amplias de la educación en ciertos programas, como los del eje teórico e histórico. Huellas que, sumadas a las de los manuales, indican algunos resquebrajados del pensamiento autoritario.

Persiste la falta de identidad de formación para el nivel primario, no solamente en las provisiones para contextualizar el saber del docente sino también en los contenidos disciplinares.

Es notorio otro anacronismo, que indica otra disociación entre los equipos de gestión de la dictadura en diferentes jurisdicciones, etapas y niveles en los que producían las regulaciones. Se trata de la ausencia de Piaget en la formación teórica de la formación docente, o su presencia indicial en una de las fuentes documentales de los programas, dentro de dos documentos que sobreabundan en versiones de la psicología en los que están en pugna las facultades, la psicología de la conducta y los tests.

Pero el panorama de la docencia era más complejo aun. Ya he comentado los discursos de los documentos curriculares que reflejan la recepción de Piaget. Cabe destacar que algunas editoriales - en sus colecciones pedagógicas - también realizaron su aporte a las lecturas de Piaget en esos mismos tiempos. En el territorio educativo de Argentina, la colección pedagógica de Kapelusz empezaba a difundir una obra que sería clásica en el ámbito didáctico: "El niño conquista el medio" de Hannoun (1977). En esa obra, las características de la inteligencia infantil aparecen vinculadas al conocimiento del medio en el cual está inmerso y del cual el niño se va descentrando costosamente.

El autor introduce la idea de "pedagogía del asombro"(27) y de "tanteo experimental"(29) para destacar los rasgos de curiosidad como generadora de exploraciones del mundo por parte de los sujetos y de actividad autodirigida y acompañada por el docente. Notas distintivas de la lectura pedagógica de Piaget que contrastaban con el sesgo conductista de las prescripciones curriculares.

Otro aporte de Hannoun es el de introducir el criterio de interdisciplinariedad del contenido y multidisciplinariedad por la forma para caracterizar los abordajes consistentes con la fundamentación de la Psicología Genética sustentada en Piaget.

Los manuales y la construcción del sujeto lector

Una vez más, la complejidad de los escenarios incita a pensar en la pluralidad de fuentes para intentar aproximarse a un período histórico y aportar datos para la interpretación de los manuales y de los sujetos lectores ideales y reales.

En tanto, el lector ideal al que interpelaba uno de los manuales analizados como característico de la época, se configuraba de esta manera:

"A los padres,
A los maestros,
A los alumnos.

El MANUAL ESTRADA, en una versión totalmente nueva, llega a vuestras manos con la intención de:

- Satisfacer las necesidades de información;
- Cumplir con su misión de orientación y ayuda;
- Contribuir a crear hábitos de trabajo;
- Ayudar a descubrir no sólo la verdad, sino también la belleza y el bien.

*Para ello, especialistas de cada una de las áreas han logrado hacer del MANUAL ESTRADA, no una mera compilación o síntesis de conocimientos, sino una **atractiva y armónica exposición de los temas curriculares.***

*Los padres y maestros se sentirán identificados con la forma clara y precisa con que son expuesto los temas en cada nivel. Los alumnos se sentirán apoyados en su esfuerzo y percibirán cómo se los ha tenido en cuenta en la elaboración de los contenidos y en su **amena y didáctica presentación.***

Dedicamos esta nueva versión a los padres y maestros, para los que seguramente el MANUAL ESTRADA ha sido su manual en los años de su escuela primaria, y a los jóvenes alumnos, para quienes - no dudamos - también lo será.

LOS EDITORES." Estrada 7º 81, s/n.

Se amalgamaban en la carta a los públicos históricos - maestros, padres, alumnos - funciones que legitimaban el manual como repertorio confiable de los saberes legitimados, como maestro, asesor y guía espiritual. Esas notas quedarían probadas en esta nueva versión, cuya lectura reafirmaría la confianza asentada en la continuidad del apoyo brindado a los niños de hoy, y a los adultos desde los tempranos días de su escolaridad.

Pero a su vez, ese manual, maestro sabio capaz de abordar todas las facetas de la educación del escolar y de la ayuda a los adultos, era capaz de asumir con ponderación valorativa las exigencias de dinamismo de la época, abordando el desarrollo del curriculum. Los editores declaraban su legitimidad como agentes del curriculum regulado y acudían a la continuidad del contrato lector afirmando su experiencia de enseñanza práctica solventemente demostrada y su vocación de soñar nuevos derroteros y de concretarlos.

Esas promesas soslayaban que las prácticas didácticas y comunicacionales del género manual estaban en declinación y no se habían hecho eco aún de ninguna de las tendencias innovadoras que confusamente irradiaban.

Los manuales que adhirieron a la reforma de 1981, por su parte, amalgamaron en el tejido de sus textos diversas variantes de construcción de sus lectores ideales: la reproducción del género en sus características más previsibles, lo que mantuvo sus textos curriculares alejados de la modernización tecnocrática; los perfiles propagandísticos que atravesaron temas de enseñanza para la vida civil y para el enfrentamiento armado; la conformidad con un presente falsamente promisorio y el apego a un pasado escolarizado; la adopción apresurada de innovaciones comunicacionales que no tenían precedentes, y también la iniciación al pensar histórico con fundamentos genuinos y obras consistentes.

Los manuales de este período presentan continentes similares, arrastran herencias de larga data que confirman su papel adjudicado históricamente. Sin embargo, algunas páginas empiezan a alterar el trazado originario que el niño lector debe transitar.

ANALISIS DE CONTENIDO- LISTA DE COTEJO

TABLA Nº1 CARACTERIZACION DIDACTICA

Editoriales	K 7° 1978/ 80	K 4° 1980	E 4° 1979/ 84	K 4° Cap Fed 1982	E 4° Cap Fed 1981	K 5° 1982 Cap Fed	K 6° 1981 Cap Fed	K 6° 1982 Cap Fed	E 6° 1981	K 7° 1983 Cap Fed	E 7° 1981
ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS											
General											
Autonomía	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Articulación	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Asignaturas (Criterios)</u>											
<u>Geografía</u>											
A partir de											
◆ Marcos naturales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
◆ descripción general	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
◆ interacción hombre/ ambiente		Incip ²¹		BA	BA	Incip	X	X		X	X
<u>Historia</u>											
Criterio cronológico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Predominio de hechos pol / mil	X	X	X	X	X						
Caracterizac social									X		X
◆ estática/segmentada	X	X	X		X						
◆ categorías/relaciones				X		X inc	X inc	X inc		X inc	
Efemérides											
<u>Ed Moral y Cívica</u>											
Título disciplina			X		X				X		X
Títulos delimitados	X	X		X		X	X	X			
<u>Ciencias Naturales</u>											
Subdivisiones del campo	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Criterio taxonómico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Morfología/Función		X		X		X	X	X		X	X
Diversidad/unidad /ecosistemas						X	X	X		X	X
Ed /salud		X	X	X	X		X	X			
<u>Lengua</u>											
Fragmentación campo	X		X			X					X
Relaciones temas/campo							X	X	X	X	X
◆ Estudios convencionales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
◆ Nuevos contenidos				X	X	X	X	X	X	X	
Escasa teoría	X	X	X	X	X	X			X	X	
<u>Matemática</u>											
Teoría conjuntos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Explicaciones extensas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Presencia de la teoría			X	X	X	X	X	X	X	X	X

²¹ Incipiente

ANALISIS DE CONTENIDO- LISTA DE COTEJO

LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACION DIDACTICA

Editoriales	K 7° 1978/ 80	K 4° 1980	E 4° 1979/ 84	K 4° Cap Fed 1982	E 4° Cap Fed 1981	K 5° 1982 Cap Fed	K 6° 1981 Cap Fed	K 6° 1982 Cap Fed	E 6° 1981	K 7° 1983 Cap Fed	E 7° 1981
ACTIVIDADES DEL ALUMNO											
<u>Geografía</u>											
Reconocer códigos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Localizar					X		X	X	X	X	X
Observar imágenes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Responder preguntas/otros ²²	X			X						X	X
Leer fragmentos	X			X	X	X	X	X	X	X	X
Activ con guías ²³											
<u>Historia</u>											
Responder preguntas/otros	X										
Observar imágenes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Leer fragmentos	X			X	X ²⁴	X	X	X	X	X	X
<u>Moral y Cívismo</u>											
Responder preguntas											
Leer fragmentos											
<u>Ciencias Naturales</u>											
Responder preguntas		X	X	X		X	X	X	X	X	X
Observar imágenes	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Realizar experimentos	X	X	X	X		X	X	X	X ²⁵	X	X
<u>Lenguaje</u>											
Ejercitaciones numerosas	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Menos ejercitaciones		X									
Redacciones o ej a partir de											
◆ Modelos	X		X								
◆ Imágenes	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
◆ Fuentes	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Prosificaciones											
Recitaciones											
Lecturas de diferentes géneros	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Aritmética-Geometría</u>											
Ejercitaciones numerosas	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Menos ejercitaciones		X									
Meta: dominio de algoritmos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	x	X

²² Crucigramas Cuestionarios con búsqueda de datos, etc

²³ Ej: visitar barrios

²⁴ Escasos

²⁵ Numerosos

LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACIÓN DIDÁCTICA. IMAGEN

EDITORIALES	K 7° 1978/ 80	K 4° 1980	E 4° 1979/ 84	K 4° Cap Fed 1982	E 4° Cap Fed 1981	K 5° 1982 Cap Fed	K 6° 1981 Cap Fed	K 6° 1982 Cap Fed	E 6° 1981	K 7° 1983 Cap Fed	E 7° 1981
IMAGEN											
<u>Creada</u> (por el ilustrador)											
Predominio Equilibrada con otras	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Registrada</u>											
Fotografía blanco y negro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fotografía color			X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reproducciones (obras reconocidas, diversas técnicas)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Modelización</u>											
Representativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Simbólica ²⁶											
Convencional	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X ²⁸	X
<u>Función textual</u>											
Vicarial	H CN	H CN	H	H CN	H CN	H CN	H CN	H CN	H CN	H CN	H CN
Explicativa	CN G	CN G	CN ²⁷	CN G	CN G	CN G	CN G	CN G	CN G	CN G	CN G
Adorno			CN G								
Refuerzo	EdCiv	EdCiv	EdCiv Geogr	EdCiv Geogr	EdCiv	EdCiv Geogr	EdCiv Geogr	EdCiv Geogr	EdCiv	EdCiv	EdCiv

²⁶ Se reitera la selección de escenas de próceres, batallas, como estereotipos. Acentuada en E 4°, 1981 Escasas referencias.

²⁷ Gran cantidad de imágenes, en particular creadas por el ilustrador.

²⁸ Reitera esquema de organismo como fábrica o laboratorio Primera etapa. K 4°, 1962.

LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACION TEXTUAL

EDITORIALES	K 7° 1978/ 80	K 4° 1980	E 4° 1979/ 84	K 4° Cap Fed 1982	E 4° Cap Fed 1981	K 5° 1982 Cap Fe ² d	K 6° 1981 Cap Fed	K 6° 1982 Cap Fed	E 6° 1981	K 7° 1983 Cap Fed	E 7° 1981
RASGOS											
TRAMA DESCRIPTIVA											
Organización jerárquica	X										
Definiciones frecuentes		X		X		X	X	X	X	X	X
Progresión											
◆ Lineal											
◆ diversas categorías	X	X		X		X	X	X	X	X	X
Enumeraciones frecuentes				X		X	X	X			
Cuadros clasificatorios	X	X X							X X	X	X X
Estrategias lingüísticas complementarias de la descripción:											
Descripciones											
a) Didácticas	X										
b) Literarias	X			X							
c) Articuladas con documentos				X		X	X	X	X		
Metáforas											
Analogías	X CN	X CN		CN		CN	CN	CN	CN		X CN
Expansión											
◆ Escasa	X	X		X		X	X	X	X		X
◆ Ampliación				X		X	X	X			
RELATO HISTORICO											
Secuencia temporal	X	X		X		X	X	X	X		X
" causal ³⁰	Ocas	Ocas							Ocas		Ocas
Articulación episodio/configuración	Ocas ³¹			Ocas		Ocas	Ocas	Ocas			
Marcos											
Perspectivas sincrónicas				X		X	X	X			
Comprensivas											
Perspectivas sesgadas		X		X		X	X	X	X		X
Agentes											
Identificables				X		X	X	X	X		X
Homogeneizados		X		X		X	X	X	X		

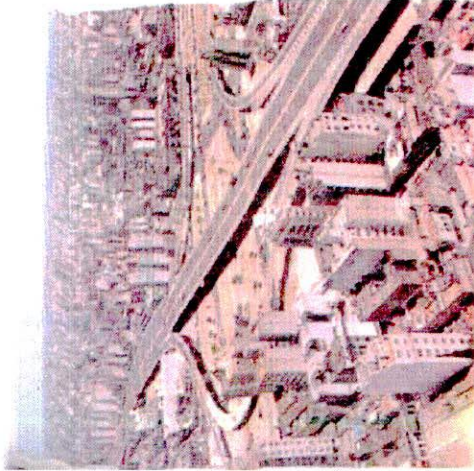
Ocasional

LIBROS DE TEXTO CARACTERIZACION TEXTUAL

EDITORIALES	K 7° 1978/ 80	K 4° 1980	E 4° 1979/ 84	K 4° Cap Fed 1982	E 4° Cap Fed 1981	K 5° 1982 Cap Fed	K 6° 1981 Cap Fed	K 6° 1982 Cap Fed	E 6° 1981	K 7° 1983 Cap Fed	E 7° 1981
RASGOS											
BIOGRAFÍAS											
Historia	X	X	X								
Otras asignaturas											
Tipo											
Narrativa											
Ensayística											
Axiologización	X	X	X						X	X	X
FUENTES											
Documentos oficiales				X	X	X	X	X			
De autoridad											
Fragmentos de obras de divulgación				X	X	X	X	X	X		X
Selecciones literarias											
De época				X	X	X	X	X			
Reconocidas	X	X	X								
De la editorial	X	X	X								
Tipo:											
Leyendas									X		X
Cuentos	X	X	X								
Poesías	X	X	X								
De la Historia Social											
Documentos de testigos de época				X	X	X	X	X			
TEXTOS DE FUNCION APELATIVA											
Instructivos									X		X
Geografía											
Moral y Civismo				X	X	X	X	X	X	X	X
Ciencias Naturales	X			X	X	X	X	X	X		X
Lenguaje									X		X
Aritmética-Geometría			X	X	X	X	X	X			
<u>Otras formas</u>											
Literatura moralizante			X						X		X
Fábulas			X								
Sentenciales									X		X

miento de automóviles, automóviles y camioneros. Las calles angostas, las barreras del ferrocarril que cortan muchas calles y avenidas, la falta de espacios para estacionar hace que en algunos barrios resulte casi imposible circular a ciertas horas. Así los automóviles se convierten en un obstáculo para su misma circulación.

Para solucionar este problema, sobre todo pensando en el futuro, la Intendencia Municipal proyectó la realización de una red de autopistas elevadas que atraviesan la ciudad sin interrupciones. De ellas, después de diez años de trabajo acelerado, se liberaron al público las dos primeras a partir de 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.

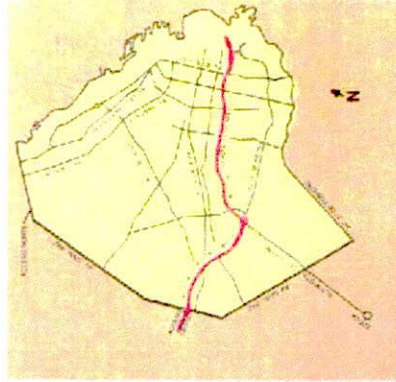


Vista aérea de las autopistas 25 de Mayo y Perito Moreno para el tránsito rápido de automóviles.

El servicio de abastecimiento se presta a través del "Mercado de Abasto" y otros distribuidos en la ciudad. Hasta allí llegan diariamente los abastecedores con sus productos, frutas, verduras, aves, huevos, pescados, etc., y allí concurren los comerciantes diariamente a comprar los productos frescos y aptos para el consumo de la población.

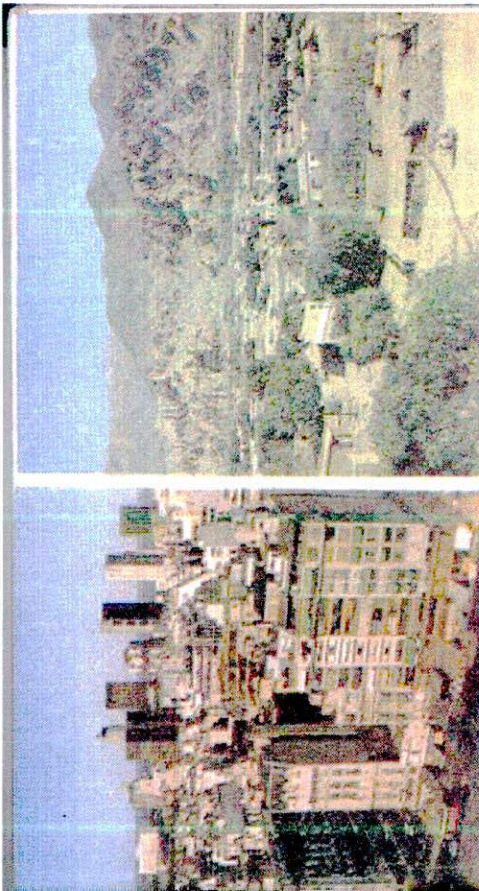
Este servicio ya no es moderno ni suficiente para el abastecimiento de la ciudad. Para reemplazarlo se ha construido un moderno mercado, situado en las afueras de la ciudad, junto a la ruta al aeropuerto de Ezeiza. Se trata de un complejo enorme, con instalaciones modernas, con rutas de acceso amplias e iluminado a día en toda su extensión.

Punto del mercado de las autopistas 25 de Mayo y Perito Moreno.



12

Autopista K 5 81 12



Contraste de la construcción de población en nuestra país a la zona rural, vista aérea de la ciudad de Jujuy. (Foto: Jujuy) - aspecto de Trilón (Jujuy) - zona a 85 km. de la ciudad (Foto: Jujuy).

centra a la mayor parte de la población. En otras regiones, como la Patagonia, por ejemplo, las condiciones climáticas no son tan apropiadas para la vida, y ésta ha sido una de las causas de su reducida población.

Como vemos, las condiciones naturales han sido los factores que más han influido en el poblamiento de las diversas regiones. Estas han producido una muy desigual distribución de la población: zonas con exceso de habitantes como el área del Gran Buenos Aires, por ejemplo, y zonas escasamente pobladas existentes en el interior.

Para evitar este fenómeno, que atenta contra el desarrollo del país, el hombre trata de modificar las condiciones desfavorables, explotando recursos naturales, haciendo posible el cultivo del suelo mediante el riego

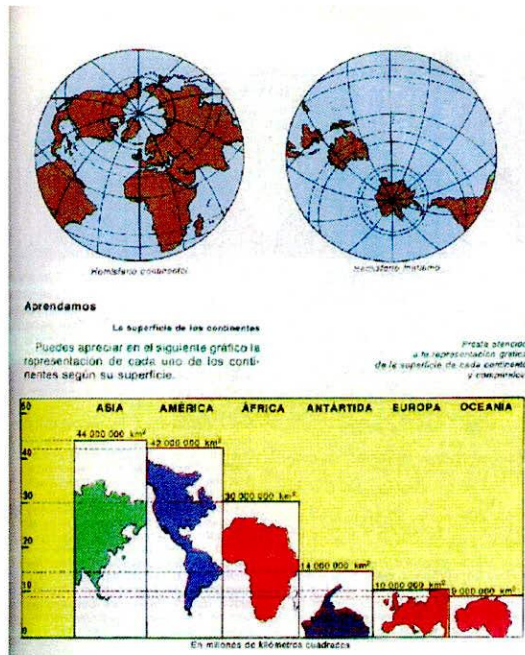
artificial, proveyendo de agua potable y energía indispensables para los diversos servicios; en una palabra, creando el ambiente propicio para la vida social de una comunidad.

Así las áreas pobladas se van extendiendo paulatinamente. Ya la Patagonia ha pasado a ser un polo de atracción; en los valles de algunos ríos como el Neuquén, el Limay, el Chubut, se han desarrollado importantes centros agrícolas; en otros lugares, Comodoro Rivadavia, Río Turbio, Sierra Grande, Puerto Madryn, etc. es la industria la fuente de trabajo que lleva hacia allí la población y el progreso.

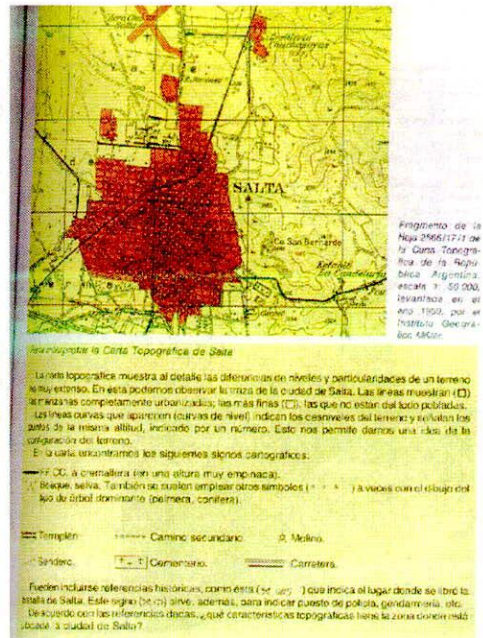
Por último, hay zonas cuyo progreso se debe a las bellezas naturales, promotoras del turismo, como ocurre en San Martín de los Andes, San Carlos de Bariloche, etc.

39

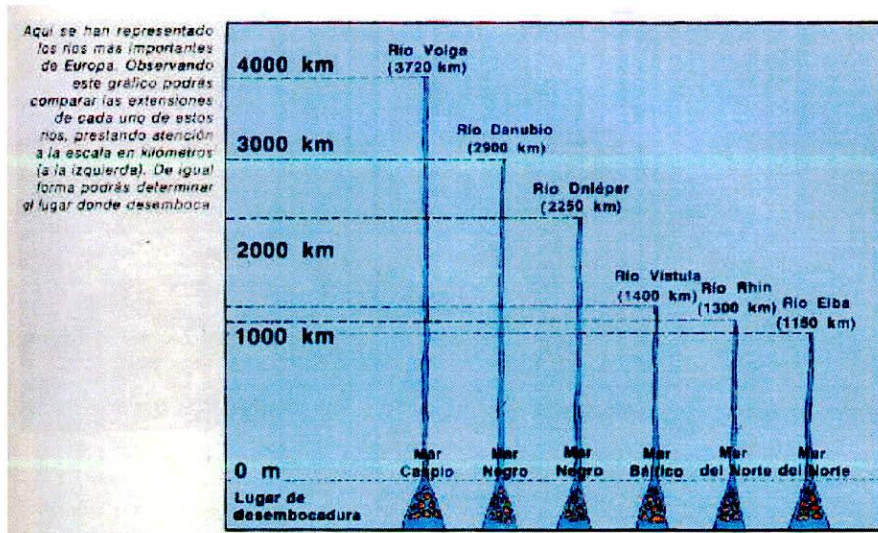
Buenos Aires - Jujuy K 5 81 39



Escala continentes E 81 169



Carta topográfica K 6 81 81



Escala ríos E 7 81 185

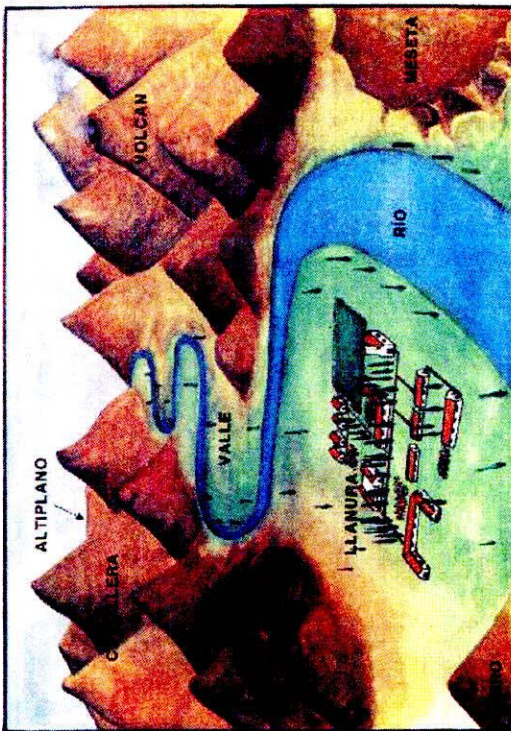
Repasamos

El relieve terrestre

La superficie de la Tierra no es lisa sino con notables accidentes (partes altas y partes bajas). Esto constituye el relieve. En el dibujo que ilustra esta página, podrás diferenciar las principales formas de relieve.

- **Llanura** es una extensión plana que se caracteriza por su poca elevación —llega hasta 200 metros como máximo— y gran regularidad. En nuestro país la **llanura pampeana** es una de las más extensas del mundo.

- **Meseta** es también una extensión plana que a veces alcanza gran altura, sobre todo si se encuentra entre montañas. En este último caso a la meseta se la llama **altiplano**. Tú conoces, porque lo has leído o estudiado, algunas mesetas, como la **meseta patagónica**. También has oído hablar del **altiplano de Bolivia**.
- **Montañas** son elevaciones notables del terreno que en muchos lugares presentan alturas imponentes. Según su edad se las distingue con el nombre de:
 - **Montañas viejas**, las más antiguas, las primeras que se formaron. Son las de menor altura y sus puntas que se



Fuente: del relieve terrestre.

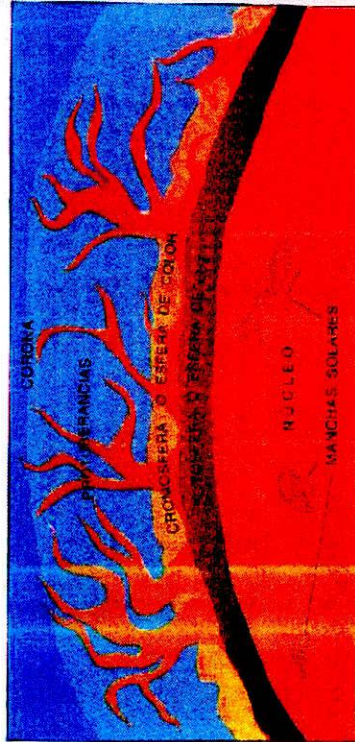
Relieve E 81 162

- El número de estrellas es incalculable y se hallan a grandes distancias unas de otras. Para medir estas distancias se emplea la **unidad astronómica** denominada **año luz**, esto es, la distancia que la luz recorre **300 000 kilómetros por segundo**. Para que tengas una idea, la estrella más cercana a la Tierra —véase, pues del Sol— es **Alfa, de la constelación del Centauro**. Esta estrella se encuentra a **4 años luz**, lo cual equivale a **40 000 000 000 000 (40 billones)** de kilómetros.

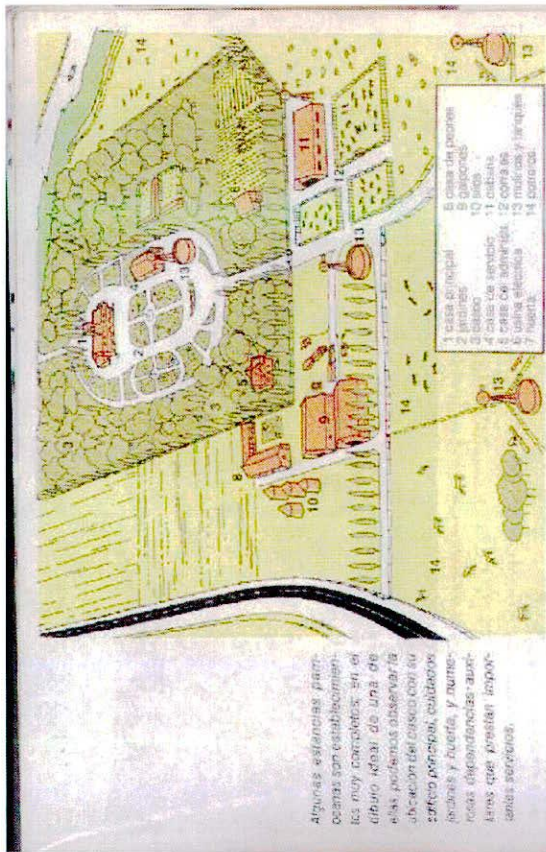
Recordamos

El Sol, fuente de vida
El Sol es una estrella de tamaño mediano y de color amarillento que ocupa el centro del sistema planetario. Se halla a 150 000 000 de kilómetros de la Tierra.

Cómo está compuesto el Sol. Si prestas atención a esta ilustración podrás observar cada una de las partes que componen al Sol. Debido a la acción de los gases que rodean su superficie se forman grandes resquebrajados que se manifiestan con una protuberancia solar.



El sol E 81 142



Algunas estancias pampeanas son establecimientos muy completos; en el dibujo, al lado de una de ellas, podemos observar la ubicación del casco con su superficie principal, establos, corrales y huerta, y numerosas dependencias auxiliares que prestan importantes servicios.

Las estancias ocupan campos extensos y tienen variadas dependencias. La cría de ganado necesita mayor espacio que los cultivos, dado que en nuestro país se hace "a campo", es decir que los animales pastan libremente y no encerrados en un establo, como ocurre en los países europeos. Para esto se subdivide el campo en potreros, donde los animales son distribuidos. Los animales finos, de raza o mestizados, pastan en potreros, pero son protegidos en galpones.

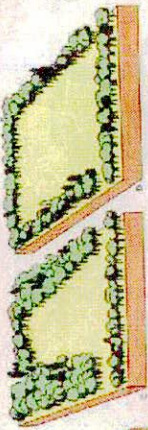
Los establecimientos donde se cría exclusivamente ganado seleccionado, de raza, para dedicarlo a la cruce o mestización, se llaman cabañas. Los que se dedican a la cría de caballos de raza reciben el nombre de haras.

En las granjas se realiza una actividad mixta; se cultiva el suelo, se crían animales, y en algunos casos se industrializa parte de

Existen en el país tres zonas ganaderas y granjeras bien caracterizadas. La primera corresponde a la pampa húmeda gran zona de pastoreo a la vez que apta para el cultivo de cereales y que se extiende también a la Mesopotamia es la zona de los bovinos, ovinos, porcinos y aves de corral. La segunda comprende la Patagonia, y es la región apta por excelencia para la cría del ganado ovino. La tercera es la zona andina o del norte, donde se crían asnos, cabras, vacunos, vurnas, alpacas y llamas.

La lanura pampeana es también la zona ganadera por excelencia. Aquí se encuentran las estancias, los haras y las cabañas más famosas.

Estancia pampeana K 5 81 63



Se muestran como se procede para ampliar la superficie de cultivo en el terreno de la superficie superior, se excavan en un área (quebrada), y luego, mediante rozas por fuego van eliminando el bosque hasta formar la zona de cultivo.

Los recursos paisajísticos

Este sistema de "rozas" para ampliar las áreas de cultivo ha terminado con el bosque de árboles valiosos en grandes superficies, las que se cultivan de maderas en cuanto los árboles se dejan de cultivar.

En los últimos tiempos, el hombre se ha visto preocupado por la destrucción de los recursos naturales, entre ellos, el paisaje, muchas veces recuperable. Para preservar recursos de gran belleza o valor natural se han creado los Parques Nacionales y Reservas en distintos lugares del país.

El Parque Nacional de Iguazú es uno de estos lugares. Limita con el río Iguazú, que lo separa de Brasil, país que también ha hecho lo mismo.

En el área del Parque, que tiene una superficie de 30.000 hectáreas, la vegetación es exuberante, con árboles de hasta cuarenta metros de altura, destacándose entre ellos el palo rosa.

Las Cataratas viven millares de vencejos y millardos de golondrinas, que anidan detrás de estas cascadas, cubren el paredón rocoso, y aportan el paisaje con su presencia.

En la provincia de Formosa encontramos el Parque Nacional Río Pilcomayo, que ocupa unas 60 mil hectáreas sobre la costa sur del río Pilcomayo.

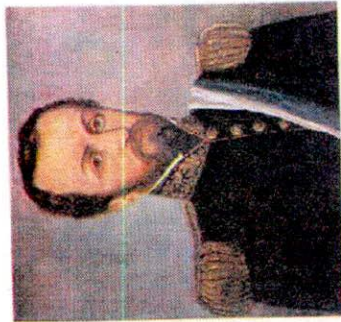
Este parque es riquísimo por su flora y su fauna nativa. Hay cursos de agua bordeados por bosques en galería y vastos pastizales que cubren las sabanas. Se dan el quebracho colorado, el algarrobo negro, el urunday, el lapacho negro, las palmeras, los talas, etc., y numerosos

animales: yaguararé, pecaí, anaí, oso hormiguero y murci, en las aguas se encuentran el yacaré, los lobitos de río, las nutrias, los carpinteros, y numerosas aves de toda clase.

El Parque Nacional Chaco ocupa 15 mil hectáreas al noroeste de Resistencia. Posee una vegetación de aspecto selvático, variada y exuberante, con bañados centrales y bosques de palmas. La zona está surcada por arroyos, cañadones y esteros. La flora y la fauna es sumamente rica en especies subtropicales.

Las cataratas del Iguazú, con sus 275 sallos de agua, que caen desde gran altura, otorgan al paisaje una característica incomparable.

Superficie de cultivo K 6 81 131



General Juan Lavalle. Óleo de R. S. Mestivier, real. 2000. en Chile en 1844.



Juan Manuel Rosas. Óleo de Cayetano Dreyfus. Museo Histórico Nacional.

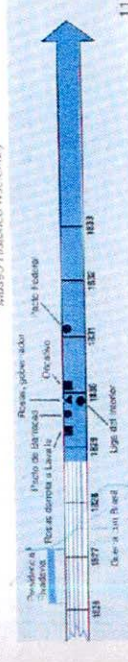
para por sus propios amigos, Lavalle anuló la elección y tuvo que entrevistarse con Rosas, de la que resultó el Pacto de Barracas (24 de agosto), por el que se resolvía designar al gobernador interino a Juan José Viamonte, a fin de cumplir lo acordado en la Convención de Cabuelas. Después de entregar el mando, Lavalle se ausentó a Montevideo.

Mientras tanto, Paz se había dirigido a Córdoba, donde gobernaba Bustos, quien trató de entretenerlo con negociaciones para dar tiempo a la llegada de Quiroga, que había prometido ayudarlo.

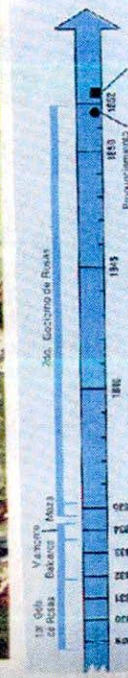
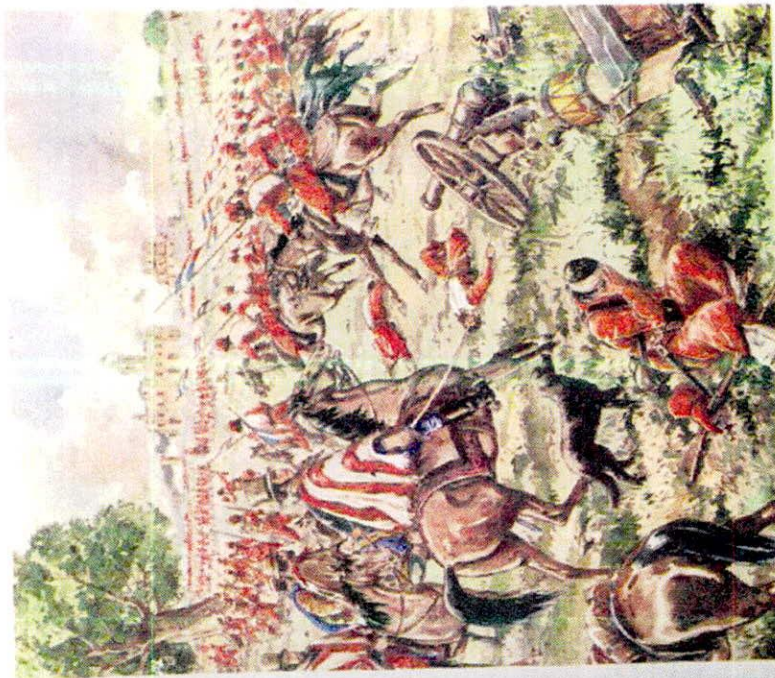
Dándose cuenta de la manobra de Bustos, Paz lo atacó en la Hacienda de San Roque, al norte de la capital, y lo derrotó. Finalmente, gobernador de la provincia, el general Urquiza se preparó para resistir el inminente ataque de Quiroga.

El 22 de junio de 1829 sus fuerzas se enfrentaron con las del caudillo rosiano en La Tablada, y las derrotaron. En febrero de 1830, Quiroga realizó otra invasión, pero fue nuevamente vencido en la batalla de Oncalvo.

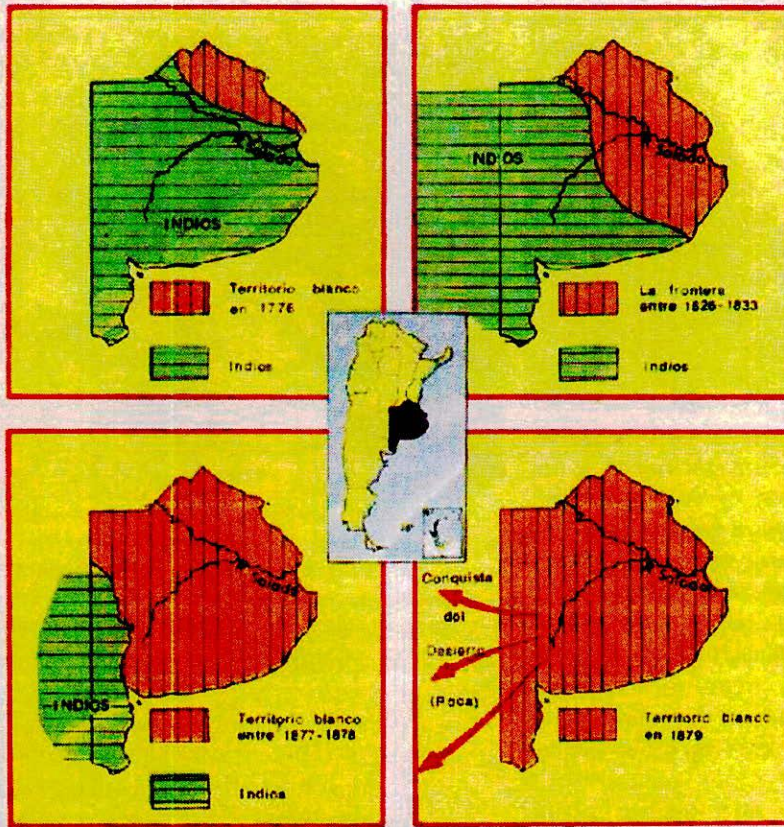
Como consecuencia de estas victorias y gracias a sus afines locales de organizador y a su actividad inafigable, Paz consiguió poner en pie de guerra a un ejército bien disciplinado. Diez provincias le confirieron su representación lo nombraron jefe supremo militar, y firmaron entre ellas un "pacto de unión y alianza", que constituía la Liga del Interior.



Lavalle - Rosas K 5 81 111



Urquiza K 5 81 121



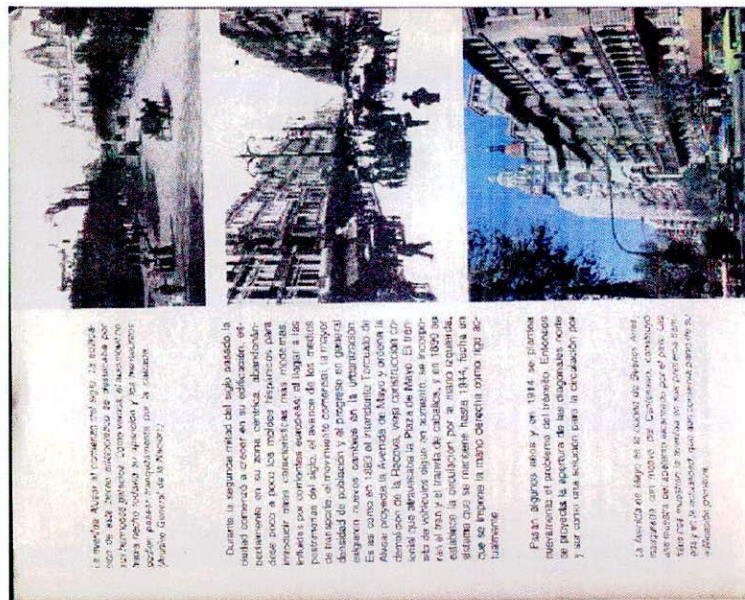
En estos mapas puedes apreciar el avance de la civilización en su lucha contra los aborígenes que poblaban el territorio bonaerense. La zona coloreada de marrón indica el terreno conquistado desde el año 1776 hasta la expedición al desierto, efectuada por el general Roca a partir de 1878.



Olavaria en 1890. Ilustración publicada en "Viaje al país de los araucanos", de Estanislao S. Zeballos.



Argentina de la gran expansión K 5 81 162



Av. de Mayo K 6 81 21



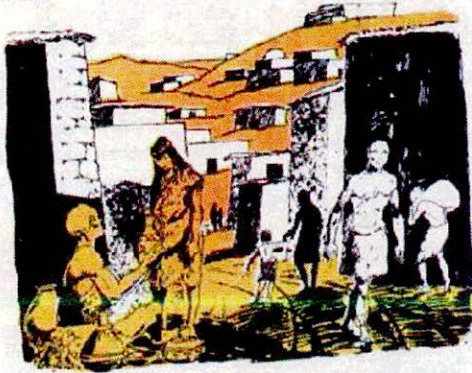
Chiste político K 5 81 176



Desde la época primitiva los hombres se reunieron para vivir en sociedad, surge así la sociedad familiar primera.



...después nacen la aldea y la tribu...



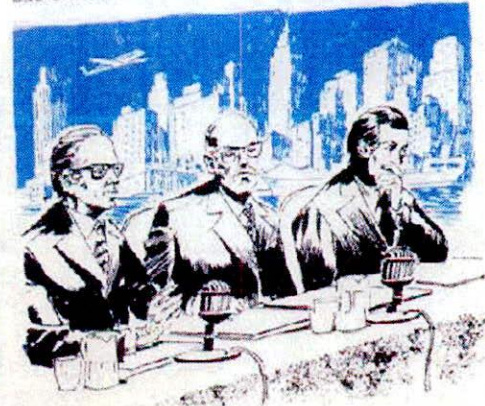
...y la gran aldea se convierte en ciudad.



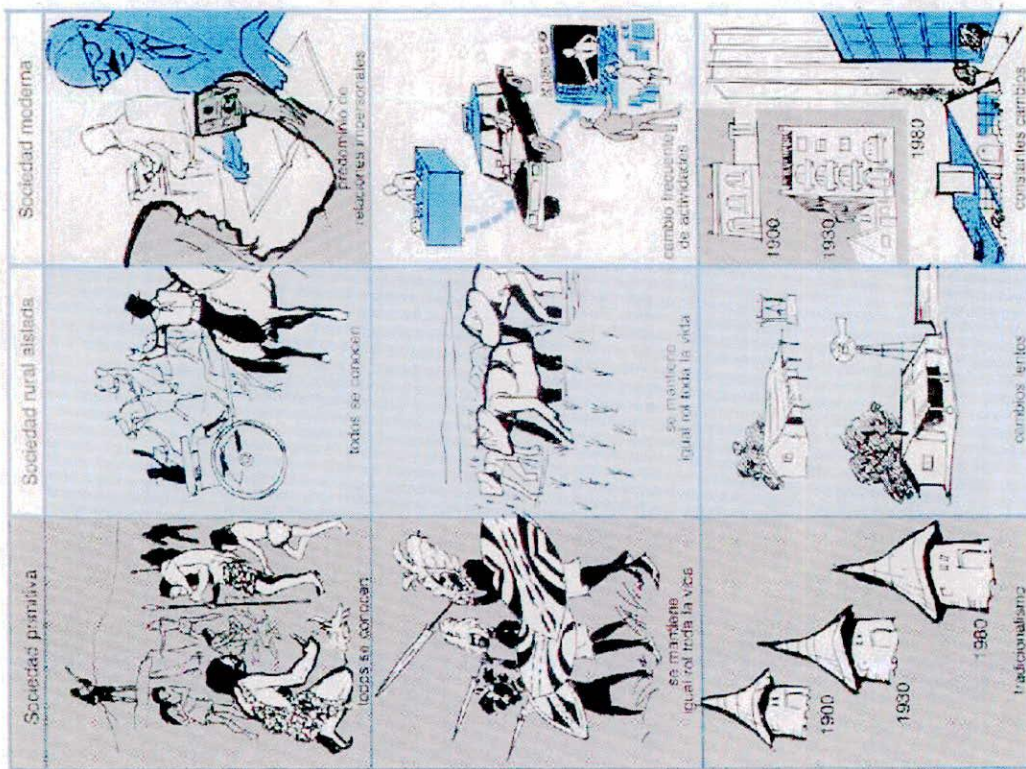
Las ciudades unidas forman los reinos.



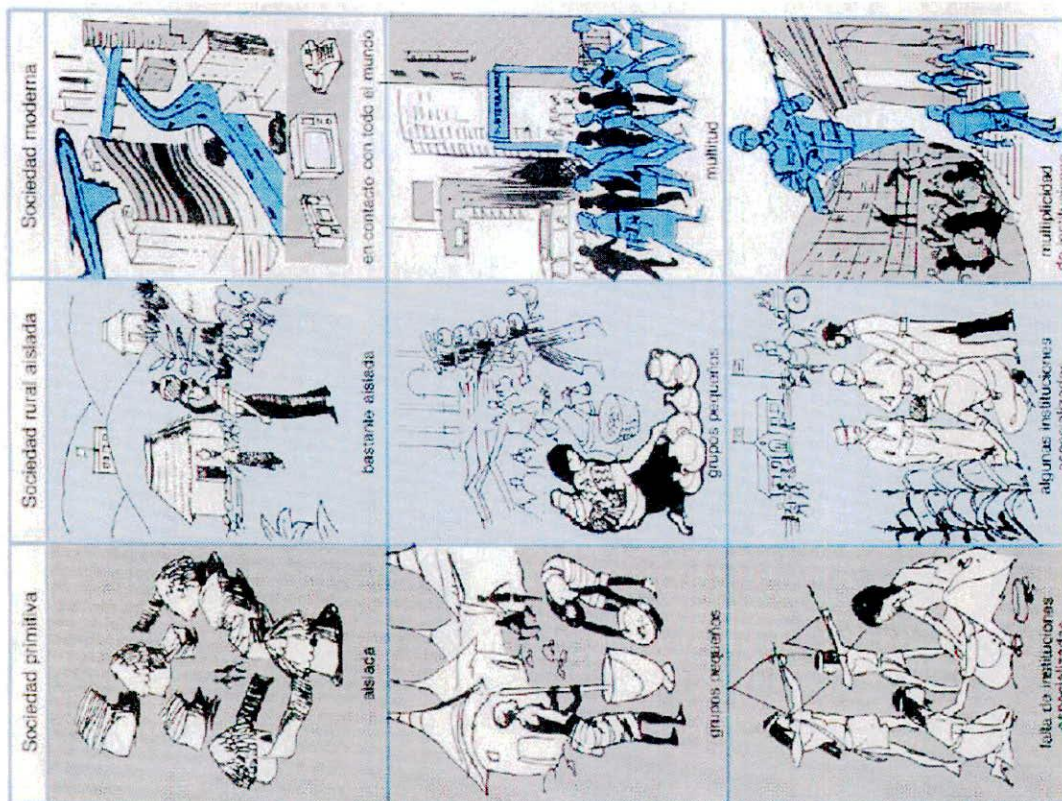
Los reinos evolucionan y se perfeccionan, constituyen



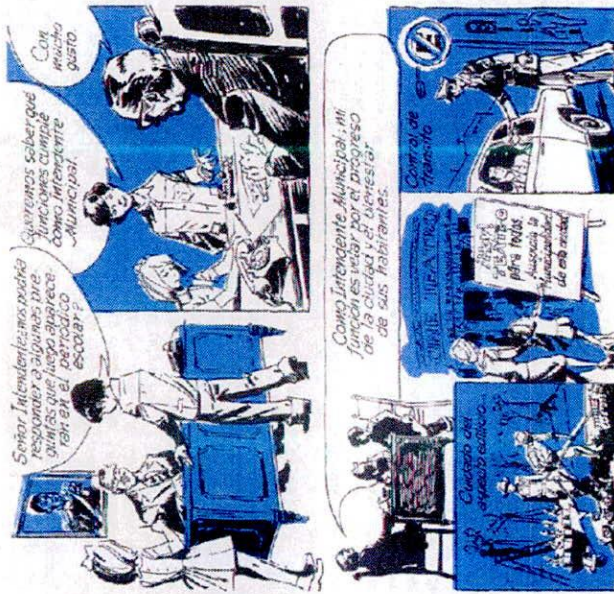
...hasta llegar a los modernos Estados, organizados política y socialmente.



Sociedad K 5 81 236



Sociedad K 5 81 235

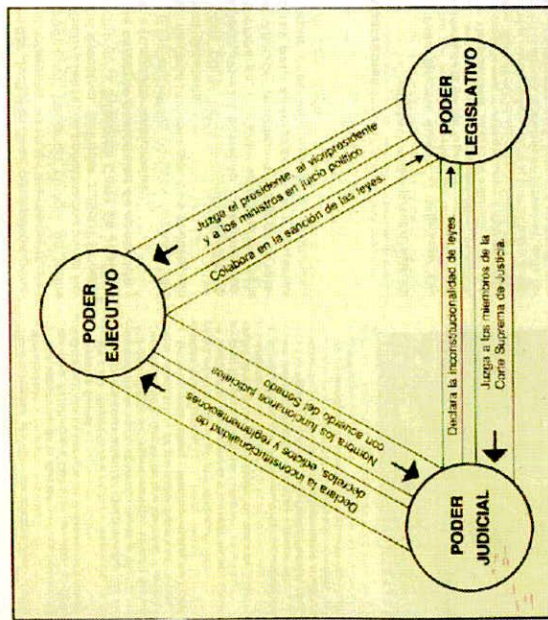


Partidos y municipios K 5 81 218

principal del partido, que por ello recibe el nombre de "cabecera de partido".
En el artículo 181 de la Constitución se establece que: "La administración de los intereses y servicios locales en la Capital y cada uno de los partidos que forman la Provincia, estará a cargo de una municipalidad, compuesta de un departamento ejecutivo unipersonal y un departamento deliberativo, cuyos miembros, que no podrán ser menos

**División administrativa:
partidos y municipios**

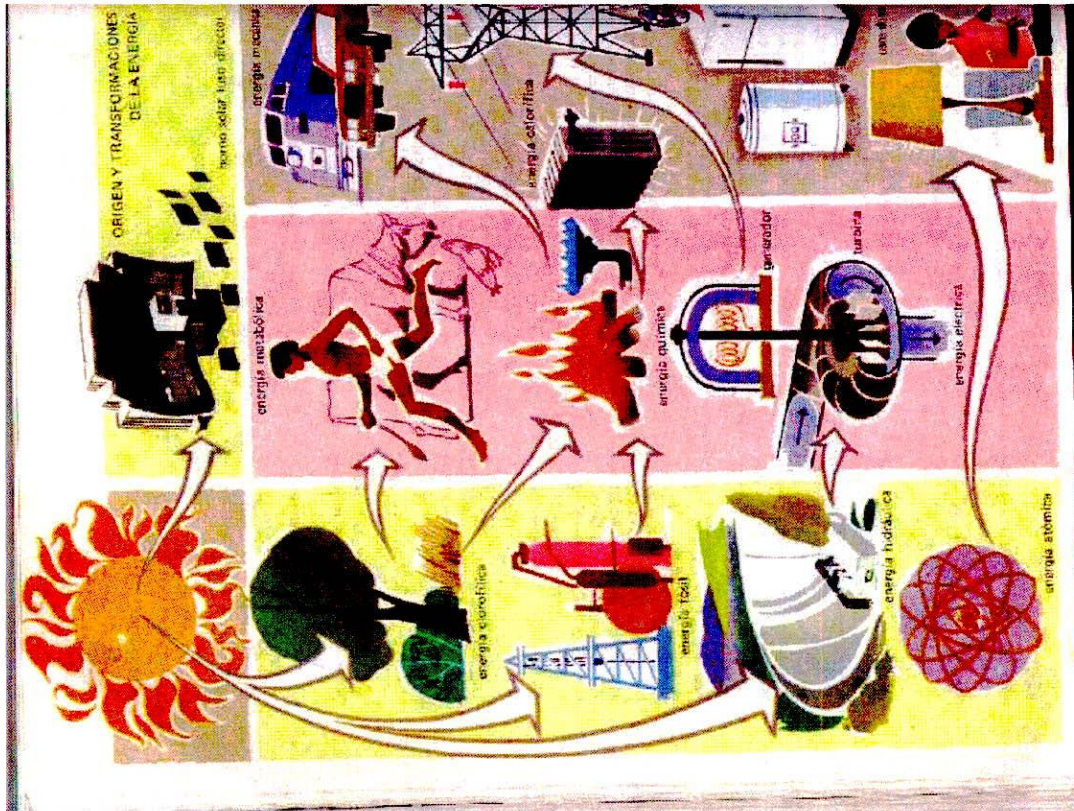
El territorio de la provincia está dividido, para su mejor administración, en 121 partidos y 4 municipios urbanos; en cada partido puede haber varias ciudades, pueblos, caseríos, etc. Todo lo que forma un partido es, a los efectos de su gobierno, un **municipio**, cuyas autoridades residen en la ciudad



Coordinación de los tres poderes del Gobierno Nacional
provincias que forman la Nación ha delegado en el Gobierno Nacional una parte de su autoridad

Coordinación de los tres poderes
La Constitución nacional establece, desde el artículo 36 hasta el 103, que el gobierno nacional está integrado por tres poderes.

Coordinación de poderes E 81 7 371



Energía K 82 310

Los nutrientes contenidos en los alimentos sirven para las actividades más importantes del organismo: el crecimiento del cuerpo, el mantenimiento de la vida. Por eso es importante que la ración diaria contenga los nutrientes y sus reservas.

Los lípidos o grasas (aceites, mantecas, aceites, leche), los hidratos de carbono (alimentos orgánicos, azúcar y la sal) y las proteínas (carne, leche).

Los lípidos y las proteínas son las reservas de alimentos orgánicos. Los hidratos de carbono y las sales minerales, son las reservas para la nutrición del hombre. Y, los minerales y las vitaminas, según las necesidades de los individuos, deben estar en toda ración.

Los alimentos existen, en pequeñas proporciones, en las sustancias que resultan indispensables para el buen funcionamiento del organismo. El hombre de vitaminas con que se las encuentra en los alimentos de origen animal y vegetal. Un animal sometido a una alimentación abundante, pero desprovista de vitaminas, enferma y muere irremisiblemente.

A	B	C	D	K
0,5 mg	1,5 mg	7,5 mg	0,8 mg	100 unidades internacionales
Esperanza de vida, crecimiento, reproducción del organismo.	Desarrollo, maduración, digestión y metabolismo.	Salud de los dientes.	Desarrollo del organismo.	Activa la coagulación de la sangre.

En la ración diaria:
 necesidades diarias.
 en el plato
 en el plato

Alimentos K 82 321