



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

P

Del manual del alumno a la enciclopedia en hipertexto

Vol.3

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

FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS	
Nº 328.020	MESA
06 JUL 2006 DE	
Agr.	ENTRADAS

DEL MANUAL DEL ALUMNO A LA ENCICLOPEDIA EN HIPERTEXTO.

ARGENTINA, 1958-1998

Tomo II

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.

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

El advenimiento de la democracia fue precedido de numerosas decisiones provinciales de implementación de reformas jurisdiccionales, que fueron resultados de la descentralización autoritaria del nivel primario. Los hechos, las producciones y los procesos de gestión deberían ser problemas de investigación interdisciplinaria, en virtud de los cambios que generaron en la constitución de equipos de gestión, en los modos de concebir y poner en práctica los márgenes de sus autonomías y las relaciones con los docentes y las unidades escolares. Otro foco de interés debería ser las tensiones vinculadas al poder de los sujetos de la estructuración curricular¹ que delinearon su perfil en esa etapa en el marco político de las jurisdicciones.

Los largos años de autoritarismo tuvieron entre sus logros la atomización de las iniciativas curriculares. El comienzo de la democracia, en este territorio, solamente se caracterizó por encuentros efímeros e improvisados en el ámbito del Consejo Federal de Educación que no llegaron a plasmar lineamientos políticos para proponer normas curriculares que equilibraran las tendencias a la atomización (con convicciones legítimas acerca de las autonomías) con criterios comunes que garantizaran la equivalencia de los resultados del nivel primario.

Las consultas a las normas curriculares en vigencia en algunas jurisdicciones durante la primera década democrática permitía observar:

*"Dos paradigmas curriculares se enfrentaban: el primero, que ya comenzaba a caracterizarse como **tecnocrático**, y el **crítico**, entendido como el desideratum, cuya concreción se avizoraba.*

Las diferencias entre ambos tenían que ver con la composición de las relaciones entre sistema y contexto, con los niveles de gestión, y con el lugar de producción y el carácter de los medios de enseñanza en el sistema curricular.

{En cuanto a los niveles de gestión del paradigma tecnocrático} muestra la verticalidad con su línea de transmisión jerárquico-burocrática, también representada en la gestión curricular...

El paradigma en construcción, a su vez, presentaba un sistema educativo integrado en sus correspondientes niveles, así como límites permeables con el contexto. El afuera y el adentro del sistema proponían, a través de la participación de los actores sociales, con identidad política, comunitaria y sectorial, la construcción cooperativa del proyecto educativo". Carbone G y Rodríguez LM, 1997, 41.

Las tendencias enfrentadas representaban diferentes visiones de las instituciones escolares, del perfil profesional de los docentes y de la integración de los alumnos y los miembros de la comunidad en la escuela. Asimismo, en términos de la gestión del currículum, la concepción de los manuales y su espacio en la mediación del conocimiento ya estaba en discusión.

Pero la temprana democracia, ante la dilatación de los tiempos de decisión por parte de los responsables políticos de las convocatorias al debate y la construcción de las normas nacionales, fue escenario de la generación de una ideología difusa acerca de las responsabilidades nacionales y jurisdiccionales y aún escolares en la construcción democrática del currículum. Este panorama de ideas y prácticas abrió espacios, entre otras causas, a la progresiva instalación de políticas neoconservadoras. Entre los rasgos de las prácticas políticas difusas es posible sintetizar:

"Las relaciones con el contexto mantienen su permeabilidad, pero tanto en la convocatoria a los actores sociales como en la participación se advierte una creciente confusión de límites y de competencias específicas para aportar responsablemente al conjunto.

La confusión se agrava con el desdibujamiento de los niveles de concreción de la gestión curricular. Esta evidencia se acrecienta al inscribirse en la profundización de las políticas de descentralización del sistema educativo, que no están respaldadas por criterios curriculares solventes en su fundamentación para diferenciar entre el cuerpo común y la regionalización.

Este panorama de ambigüedad, identificable históricamente por la influencia del "no directivismo" en importante número de profesiones y aún en las bases de las convocatorias a la participación, genera a su vez las condiciones para que el perfil de las instituciones educativas se diluya y el sistema profundice su atomización". Carbone G y Rodríguez LM 1997, 42.

¹ Alicia de Alba (1995) propone ese término para referirse a los agentes de las propuestas curriculares en su concepción teórica y en sus concreciones técnicas. Las relaciones entre ellos, los agentes de poder (sujetos de la determinación curricular) y los docentes (sujetos del desarrollo curricular) son analizadas dialécticamente.

Una mirada panorámica a las normas curriculares que fueron elaboradas y puestas en vigencia en los años democráticos que estamos considerando permitirá esbozar el problema y sus relaciones con la política de manuales. Elegiré dos documentos para una breve caracterización: el de la Provincia de Buenos Aires, y el de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Los Lineamientos Curriculares Educación Básica de la Dirección General de Escuelas y Cultura, (versión preliminar 1985) parten de un "Modelo Curricular" que enuncia principios de acceso universal e igualitario a la educación. Esos propósitos se concretan en el diseño de objetivos educacionales en torno a ejes categorizados en "ético, social, dinámico, estético e intelectual". Cada uno de esos ejes proponía enunciados de objetivos comunes, que para asegurar su cumplimiento eran operacionalizados por años como modo de asegurar su evaluación para la acreditación. Otros objetivos particulares eran propuestos para estimular las iniciativas de autonomía. (DGE y C, 1985, 1 a 38)

En términos de su presentación, los objetivos aparecían en sucesión cronológica por año, lo que permitía visualizar sus continuidades. Sin embargo, al estar desmembrados de los contenidos (casi todas las páginas de esta norma), los textos obstaculizaban las lecturas en términos de las decisiones de aula.

Además, las imprecisiones acerca de los ejes desde el punto de vista conceptual producían numerosas superposiciones de enunciados, ya que solapaban distintas asignaturas del currículo.

El eje intelectual, es el que tiene mayor desarrollo. Este contiene fundamentaciones para las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Sus elaboraciones son breves y su vigencia en relación con los criterios académicos y políticos de la época disímiles. Los aspectos más específicos de planificación retoman la enunciación en objetivos, con muy escasas aperturas a contenidos, lo que reitera el carácter atomizado de los lineamientos. (DGEE y C, 1985, 38 a 124).

El Diseño Curricular de la Municipalidad de Buenos Aires (1986)

Su elaboración fue precedida por seis investigaciones diagnósticas que abarcaron la norma curricular de 1981, los logros de los alumnos en las cuatro áreas a cargo del maestro y la evaluación de los manuales en vigencia, entre otros. Tanto las investigaciones evaluativas como los documentos curriculares fueron planificados y realizados previendo y concretando procesos de participación, especialmente docente.

En términos de su elaboración documental, la fundamentación general fue una de las preocupaciones centrales. En virtud de la trascendencia del momento político, el acuerdo entre autoridades y responsables de la gestión municipal fue abordar todos los núcleos de la educación que cobraban visibilidad en el currículum. Los enunciados, entonces, resultaron de la armonización de los principios filosóficos, políticos y de las disciplinas convergentes en la formulación de un proyecto educativo.

En términos de sus relaciones con los libros de texto, se destacan los argumentos que sustentan las funciones de la escuela - de socialización, de producción, selección y recreación de conocimientos, de confluencia y elaboración crítica de otras instancias educativas - como base de un proyecto de educación común que trasciende las fronteras de las escuelas y de los años de la escolaridad para irradiar en la sociedad y en procesos de formación permanente. (S Ed 1986, 23 a 26)

La caracterización del sujeto educativo, resulta de la convergencia de diversas perspectivas constructivistas y del psicoanálisis dentro del marco filosófico; propone considerar todas las dimensiones de educabilidad del niño y del preadolescente (S Ed, 1986 41 a 70).

El perfil del educador es el de un profesional de la educación en el seno de una sociedad política encaminada a recuperar la democracia. En ese carácter, recobra autonomía y prestigio en las tareas que lo identifican. La institución educativa, a su vez, es concebida en etapa de construcción de su identidad, en tensión entre lo instituido y lo instituyente. (S Ed, 1986, 27 a 40).

Otro núcleo a destacar en función del tema central de los manuales, es la explicitación del currículo básico como un proceso de diferenciación e integración de contenidos, (S Ed, 1986, 89 a 94)

Los fundamentos de la interdisciplinariedad desde el punto de vista epistemológico son:

"Hablar de interdisciplinariedad es atender, en primer lugar, el carácter disciplinar de los saberes. El carácter disciplinar tiene que ver con la "ciencia en formación" y alude, justamente, a los modos históricos de organizar su transmisión, su aprendizaje y su desarrollo. Está en juego en esto el carácter histórico de los saberes mismos, que tiñe de cierta provisoriedad las fronteras entre las diversas disciplinas y las formas de relacionarse de las mismas..."

Desde el reconocimiento de estas diferenciaciones disciplinares se plantea la interdisciplinariedad como la interacción de las diversas disciplinas en la construcción de determinados conocimientos. En esto consiste, fundamentalmente, la integración de los saberes.

Una nota fundamental de estos procesos de formación disciplinar es su progresiva especificación (especialización) y su concomitante replanteo continuo de las posibilidades de integración. S Ed 1986, 92.

Teniendo en cuenta la perspectiva específica del niño que aprende, las construcciones curriculares deberían atender, en la progresión de la escolaridad: un planteo semejante al globalizador en el primer ciclo; delinear ejes abarcadores en el segundo, para facilitar las correlaciones y las relaciones con las disciplinas; los ejes restringidos en el tercer ciclo, para realizar ejercicios más sistemáticos de diferenciación e integración.

Ese reconocimiento ha de producirse en el contexto de la comunidad educativa y en un marco de principios y normas que integran a sus miembros reconociendo sus diferencias y asumiendo sus responsabilidades de "transformación crítica de las relaciones sociales marginadoras." S Ed 1986, 89 .

Las disciplinas y áreas curriculares quedaron perfiladas en el documento normativo como un intento de articular la validez del conocimiento, la relevancia y la adecuación pedagógica y la consistencia interna. En cuanto a los componentes del currículo, las formulaciones fueron generales por ciclo y por grado _ objetivos, contenidos y evaluación. Las recomendaciones didácticas tuvieron un carácter de orientaciones generales, con argumentaciones coherentes con el marco general, y un deslinde respetuoso de la autonomía de decisión de las escuelas.

En general, los contenidos reflejaron las preocupaciones de la época por armonizar la actualización con la adecuación pedagógica y por revisar y transformar los componentes explícitos de autoritarismo y las connotaciones implícitas que estaban en los documentos precedentes, entre los cuales se incluían los manuales.

II.- Los caracteres específicos de los libros de texto

Durante la primera década de vigencia de la democracia algunas editoriales intentaron modernizar sus ofertas desde el punto de vista curricular y comunicacional y también los libros como portadores. Los casos que analizaré requieren tratamientos diferenciados, porque eso permitirá identificar las tendencias de las transformaciones, así como sus ritmos, afinidades y tensiones.

Dentro de esta agrupación, la serie constituida por los manuales de 1987 comparte dos características centrales. Una fue innovar en la propuesta curricular respecto de la tradición de la enciclopedia organizada en secciones. Los matices de esta innovación me remiten nuevamente a la tipología de Escolano, dentro de ciertos límites que podemos explicar teniendo en cuenta las tendencias de evolución de los manuales en Argentina.

Al referirse a los libros de la década de los sesenta, Escolano destacaba, en el caso de España:

- "... la ruptura con la *summa*., es decir, la fragmentación de la enciclopedia en libros por materias". Ese criterio reflejaba una nueva concepción de la cultura escolar y expresaba "una distinta representación de la textualidad;"
- la concepción de los "libros activos". Con esta denominación indicaba la expectativa respecto de la participación del alumno, tanto en la lectura como en el cumplimiento de consignas de trabajo.

La conjunción de esos rasgos, según el investigador, evidenciaba intenciones de democratización del currículum desarrollado por estas obras. Escolano, A., 1998, 34.

En el estudio empírico de las obras del período que abordo, las organizaciones textuales se solapan y dificultan la diferenciación de ciertos rasgos de los géneros textuales. Eso me lleva a tener en cuenta que los libros que analizaré participan también, en un arco de variantes, del género "unidad didáctica".

Repasando sus rasgos, el autor evoca que los globalizados se inspiran "...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." A lo largo del tiempo, estas formas adoptaron otras organizaciones: áreas, módulos, bloques, intentando brindar respuestas didácticas a las necesidades de la interdisciplinariedad del conocimiento y la experiencia. Escolano A, 1998, 34-35.

En síntesis, los cambios identificados en los manuales españoles intersectaban innovaciones en su organización textual inspiradas en la psicología infantil e ideas de acción, que incluían como componentes jerarquizados las actividades de los alumnos, pautadas desde el manual. La índole de las pautas tiene suma importancia como huella para inferir ciertos rasgos de la concepción de los manuales, así como explorar la diversidad que originaron en sus formatos como portadores.

I - El peso de la enciclopedia

Desde la recuperación de la democracia hasta la aprobación de los contenidos básicos comunes una importante cantidad de ediciones de manuales conservó las notas tradicionales de los manuales. La incorporación de componentes de las unidades didácticas no alteró los rasgos básicos del género textual.

Caracterizaré los rasgos de perdurabilidad del género, con referencias específicas a las obras, dada la importancia que tienen como índice de la caudalosa corriente tradicional.

En primer lugar, la unidad del portador que contiene todo el currículo de un año de escolaridad. Este rasgo no es excluyente de esta categoría de obras. Dentro de este continente, sintetizaré los rasgos tradicionales que perduran:

1. Las progresiones curriculares de los contenidos que he caracterizado en los tres capítulos precedentes como convencionales en las disciplinas que constituyen las áreas conocidas: Geografía, Historia, Educación Cívica, Lengua, Ciencias Naturales y Matemática.
2. La persistencia de las características textuales, tales como: el fuerte peso de la trama descriptiva, la escasa expansión, el sesgo en la explicación histórica, las valoraciones tradicionales de lo culto y lo popular en el lenguaje, el formalismo en el enfoque de la educación del ciudadano, la linealidad en la explicación de la noción de estado, etc.²
3. Coincidentemente con los rasgos de las tramas persiste el peso ideológico ya demostrado en las cohortes anteriores de manuales.³
4. Asimismo, se mantienen otros sesgos ideológicos en la valoración de las religiones, en la caracterización de los pueblos aborígenes, en las cualidades de la conquista y colonización española:

i. *"En lo que respecta a las religiones, la mayor parte de la población americana profesa el cristianismo en sus dos manifestaciones; catolicismo y protestantismo; otros grupos el judaísmo, mahometismo u otras; los pueblos menos civilizados, la minoría, son paganos."* E Estudios sociales (E S) 6º 87 p 34.

ii. La conquista española es considerada con la visión unilateral de la cosmovisión religiosa y omitiendo los hechos de la explotación de los indígenas:

"Apenas conocida la existencia de los indios se buscó su incorporación al cristianismo y la vida civilizada. En su testamento, Isabel la Católica pedía a sus sucesores que no permitieran se hiciera a los indígenas "agravio alguno en sus personas y bienes".

Muchas fueron las disposiciones tomadas para asegurar los derechos del indio y reprimir abusos". E ES 6º 87 p 103.

iii. Las concepciones excluyentes en ciertos textos se extienden a otros pueblos:

"La mayor parte de la población (de Africa) es de raza negra. En la actualidad, los países africanos son independientes, pero durante el siglo XIX los europeos conquistaron y se repartieron todo el continente. Constituyeron una minoría blanca

² Las referencias que obran como ejemplos de esta tendencia son: E 6º 87 p 4 a 73; K 4º 85 p 1 a 16 y 35 a 47; K 7º 87 p 1 a 23 y 47 a 50

³ E 6º 87 p 103 a 47; K 7º 87 p 52 a 58.

que modernizó las distintas regiones teniendo como meta la mejor explotación de las riquezas". K ES 7º 87 p 41.

5. Las prácticas de lengua mantienen su carácter atomizado, intercalando sin justificación que no sea la rutina los textos literarios con actividades convencionales que los alejan de la iniciación estética, los ejercicios de gramática, de prescriptiva ; todo ello con muy escaso margen para la conceptualización y predominio de las secuencias algorítmicas.
6. Las iniciaciones al estudio de los medios son muy escasas y mantienen enfoques instrumentales.⁴
7. Persiste con vigor el texto instructivo en Ciencias Naturales.

Hay selecciones de textos fuentes que permiten inferir que ediciones que fueron publicadas para dar respuestas a la reforma de 1981 fueron adaptadas a la tendencia general de cubrir el público potencial de todo el país. En este caso, se eliminaron los textos y propuestas más originales de 1981 y 1982 y se conservaron algunos fragmentos de fuentes⁵

II. Los libros organizados como unidades didácticas

2.1.- El caso Aula Taller, de Estrada

La serie que intentaré caracterizar ha sido una de las más exitosas en cuanto a su repercusión en el público docente, y en virtud de su mediación, los usos escolares.

Como portador, cabe destacar que las dos obras elegidas para analizar son voluminosas, figuran entre las más extensas de la historia recorrida y cuentan, para acentuar este rasgo, con cuadernos de actividades de peso similar. Las tapas son blandas, con imágenes de niños dispuestos al estudio que proponen al lector que acepte la alegría de trabajar con el manual.

Un índice dividido por áreas anuncia los contenidos generales, en páginas que se distinguen por el color de las restantes del libro. Asimismo, las separaciones entre áreas presentan fotografías atrayentes, algunas dedicadas a reforzar la imagen del niño que goza con el aprendizaje, en tanto que otras representan el saber a enseñar. En Ciencias Naturales un jinete vadeando un río y en un plano que acentúa su imagen en medio de un paisaje acuático sin límites, puede ser a la vez un referente de la naturaleza que van a estudiar, pero también puede simbolizar un espacio de riesgo con distintas connotaciones, ya que la primera unidad se denomina: "¿A favor o en contra de la naturaleza?"

La imagen de Matemática es sugerente, puesto que encierra en un círculo figuras geométricas, en relaciones figura-fondo de luminosidad y sombras que pueden también llevar al lector a pensar en símbolos heredados de otras culturas.

Cabe destacar que esas divisorias de áreas representan el esfuerzo más destacado de la editorial para incorporar imagen. El resto de la obra presenta, considerando en perspectiva la historia de Estrada, producciones que evidencian una declinación de sus esfuerzos y logros tanto para documentar como para estimular la imaginación.

Las secciones de las áreas proponen orientaciones generales al lector. Algunos de sus rasgos anticipan el estilo que se va a concretar y que distingue esta obra de otras precedentes: el propósito de acentuar el carácter de progresión entre lecturas y otras actividades mediante códigos de imágenes y colores. Las orientaciones parecen inspiradas en ciertos módulos iniciales de la educación a distancia de corte tecnicista.

El diseño de páginas está organizado como para distinguir espacios destinados a información, secuencias de preguntas y ejemplos, con colores, recuadros y flechas.

Además, la presentación de la obra se autodenomina " texto activo". Un acercamiento al prólogo de ambos grados puede precisar el significado que le atribuye el equipo editorial:

"Aula Taller es un texto activo que destaca las actividades basadas en experiencias directas, sobre la verbalización y la memorización.

Presenta situaciones significativas que posibilitan respuestas diferentes para cada niño, grado, escuela, región.

⁴ K 4º 85 p 290 a 294.

⁵ K 4º 1985; K 6º 82 a 85. P 208 a 212, 242, 267 a 269, 275 a 291, 367. K 7º edición 81 a 87.

Estas situaciones dan oportunidad de investigar, buscar, experimentar, probar, descubrir una y otra vez, y conciliar sus descubrimientos, a la vez que confronta los resultados con sus pares, es decir, invita a los alumnos a "construir" por sí mismos el conocimiento orientados por la revitalizada tarea del docente." E AT 6° 93 p s/n.

Estas características, en torno a las cuales el mensaje es redundante, constituyen uno de los precedentes de la adopción del lenguaje pedagógico para su trasplante a mensajes de carácter propagandístico.

Otras novedades de carácter apelativo son las estrategias para entablar comunicación autor-lector. Se trata del símil historieta – en estos casos, se diferencian los niños contentos, curiosos, que proponen una identificación a los estudiantes en Ciencias Sociales.⁶ En Matemática, unos personajes que evocan el comic y la animación asumen ante el lector la tarea de guiarlo por los capítulos de la asignatura. Esas anticipaciones están complementadas con gráficos de secuencias de aprendizaje.

Otra característica general del libro es que su organización en forma de unidad didáctica, texto activo, contiene introducciones con objetivos, actividades en la progresión de contenidos y actividades culminatorias.

Una transcripción de ejemplos será ilustrativa de las estrategias comunicativas de los redactores.

" ¿ Nos comunicamos? "

Objetivos. ¡Si pudiéramos lograr!

Dialogar con padres y maestros a partir de situaciones de clase.

Expresar ordenada y espontáneamente las propias vivencias.

...

Verbalizar lenguajes no lingüísticos.

...

Reflexionar sobre la escritura como medio de comunicación social... E AT 6° 93 p 3.

Manifestar emociones frente a expresiones artísticas.

...

Identificar la estructura externa de la poesía: versos y estrofas.

E AT 6° 93 p 15

Reconocer los tipos de lenguajes conocidos y utilizados por el hombre.

...

Descodificar los mensajes recibidos a través de los medios de comunicación masiva. E AT 6° 93 p 131

Apreciar la acción que ejerce el hombre sobre los ecosistemas (constructiva y destructiva).

...

Apreciar la importancia del aprovechamiento racional de las riquezas naturales. E AT 6° 93 p 332

Estas elecciones acotadas, de distintas áreas del currículum de Aula Taller dan suficientes pistas como para comprender la estrategia comunicacional: el mismo portador ha sido construido para dos categorías de lectores que son los alumnos y los docentes. El lenguaje técnico de la redacción de objetivos evoca las iniciativas de las épocas en que los afanes pedagógicos de la formación docente estaban encaminados a lograr precisión en los enunciados de objetivos.

La coexistencia entre niños curiosos, personajes ficticiales solidarios y redacciones de este tono forman un conjunto que expresa la intención de acceder simultáneamente a dos contextos de reconocimiento asumiendo una única posición de enunciador.

Otra estrategia comunicativa es la distinción entre " mis actividades" y " nuestras actividades", es decir, actividades individuales y grupales, que forman parte de las convenciones que se instalan como parte de la adopción del género unidad didáctica. En el estilo adoptado por esta editorial, las propuestas van acompañadas de una intervención notable en el espacio del aula, evidenciada en dos características; el diseño curricular totalmente previsto; las preguntas del diálogo entablado imaginariamente con el alumno, que se extiende a preguntas particularizadas de

⁶ Niños curiosos. E AT 6° 93 168 263

su contexto - geográfico, social, escolar - que no tienen posibilidad alguna de retornar en una retroalimentación auténtica.

Ciencias Sociales

Dimensión curricular

A partir de la síntesis de una sección caracterizaré el perfil del área. Continuando con temas recurrentes que permitan algunas comparaciones por época, esta caracterización se refiere a los pueblos aborígenes.

- Secuencia: Un texto periodístico que sintetiza las condiciones de marginalidad de pueblos originarios de Salta. Incluye un mapa.
- Un cuadro clasificatorio clásico de las poblaciones aborígenes: Grupo clasificado por economía, características de sus viviendas y creencias. Como corresponde a esos instrumentos el contenido es enumerativo. La adopción del caballo a partir del siglo XVI.
- Actividades: Los alumnos, a pesar del esquematismo de los contenidos, deben comparar los pueblos.
- Contenidos: Cambios recientes en la provincia: pueblos que habitaban, proceso de extensión del pueblo araucano y su dominio de la región mediante los malones y la apropiación de ganado.

Las actividades consisten en tres series de fichajes que suman diez y siete términos (E AT 6º 93 p p 205 y 206).

Además, a partir del texto autosuficiente los alumnos deben explicar las consecuencias de la araucanización en la forma de vida de pampas y tehuelches. E AT 6º 93 p 206.

Como actividad extensiva, además deben investigar con su grupo en su localidad si viven personas migrantes de otras provincias o países lindantes y conocer palabras de origen indígena que los identifican. E AT 6º 93 p 207.

Se entabla una relación que parece difundirse en ciertas producciones de manuales;

- texto autosuficiente con algunas informaciones incorporadas de distintas fuentes y portadores;
- actividades de texto, cuya expectativa de cumplimiento es más ambiciosa que lo que las fuentes ofrecen.
- salida al exterior en búsqueda de datos que tienen escaso sustento pedagógico y que arriesgan descrédito en cuanto a su significatividad.

El tema Familia experimenta importantes cambios de enfoque en cuanto a ideología, si revisamos la historia de la editorial en el período autoritario. Algunas comparaciones permiten apreciar una declinación del formalismo, el etnocentrismo y la preceptiva ejemplarizadora.

En cuanto a la relación contenidos actividades, a título de ejemplo, dos páginas de unidad destinadas a la exposición de los tópicos intercalan cinco tipos de actividades, desde las del fichado hasta las más innovadoras. Ej.

"Inventa una historia sobre este tema { familia patriarcal}: soy un niño de una familia patriarcal que hizo una travesura".

...

"relata la misma historia anterior pero ubícala en una familia democrática". E AT 6º 93 p 169.

Estos ejemplos son representativos de las características de la editorial en su progresión curricular: textos escuetos, actividades de definición según vocabulario elegido, actividades innovadoras cuyo carácter productivo se dispara de los márgenes del contenido incorporado.

Dimensión textual

La dinamización de los enfoques de temas clásicos como familia, actividades de la localidad (en 4º grado) profundizan las relaciones entre la actividad y el medio. Esto tiene cierta incidencia en los textos, al moderar los rasgos descriptivos que los caracterizaban. Sin embargo, persiste la descontextualización de los relatos en virtud de la ausencia o insuficiencia de marcos y agentes. Lo escueto de los textos opera en desmedro de las capacidades de contrastar, argumentar, que son los déficits históricos de las operaciones pedagógicas de los manuales.

Ciencias Naturales

Dimensiones curricular y textual

Los contenidos curriculares no presentan variante respecto de la selección que tendencialmente había adoptado la editorial. Desde el punto de vista textual, el área se modifica con las características similares de conjunto, que redundan en la disociación entre ejemplos, comentarios y presuntos diálogos con el lector y algunas conceptualizaciones. Esos cambios de estrategia didáctica no afectan los criterios convencionales y presentan las características que he comentado de obstaculizar la lectura lineal de unidades de significado.

Por otra parte, la imagen muestra importantes cambios que constituyen un retroceso en la calidad técnica, las cualidades informativas y la pertinencia comunicativa. Para documentarlo con una muestra, he acudido a imágenes representativas y convencionales sobre temas previamente documentados.⁷

Lenguaje

Dimensiones curricular y textual

Los contenidos de la asignatura experimentan los cambios que he intentado caracterizar en la progresión curricular, sin alterar los enfoques respecto de las etapas precedentes. Lo más notable de esos cambios es su traducción al espacio gráfico, de modo de diferenciar una zona de diálogo con el lector en la cual se redacta una conversación de otro espacio en el cual aparecen los conceptos, en las formas textuales familiares en la historia de los manuales (con énfasis en la definición). E AT 6° 1993, 16.

Las actividades redactadas como grupales tienen consignas como éstas:

"Releamos los microgramas de la unidad 2

Leamos y comentemos los que figuran al pie de la página;

Discutamos: ¿cuál de los breves poemas nos parece el más logrado? ¿ Por qué?

Analícemos la métrica;

¿ Qué títulos nos proponen para componer poesías breves?...

¿ Cómo podemos ilustrarlos?, ¿ con qué técnicas?...

escuchemos las composiciones de los compañeros y dialoguemos;

Organicemos un concurso, previa redacción del reglamento." E AT 6° 93 p27.

Organizar concursos, elaborar afiches turísticos para la promoción de una agencia imaginaria, formar comisiones organizadoras, organizar y llevar a la práctica debates, entrevistar personas según tópicos de las unidades, recopilar materiales de documentación geográfica, musicales, de comidas típicas, leyendas, son propuestas de actividades que se van extendiendo en los manuales de esta generación. Atraviesan las áreas de Lenguaje y de Ciencias Sociales sin demasiadas distinciones de tópicos a tratar. Coinciden en dar por supuesta la legitimidad de su intervención en el espacio del aula, en saber si la actividad más conveniente es individual o grupal y en complementar la lectura del texto autosuficiente con actividades connotadas como activas desde el punto de vista de su fundamentación.

Acerca de Aula Taller⁸

La característica más destacada de la progresión curricular y de la textualidad se da en la ruptura de las macroestructuras de los textos. Ambas progresiones se concretan en desmenuzamientos de la información con la consecuente pérdida de las potenciales relaciones. Estos rasgos acentúan el empobrecimiento ya comprobado en otras cohortes de manuales convencionales.

A su vez, la relación con las actividades acentúa la disociación.

Rodeando esas unidades centrales del manual, una proliferación de otros textos icónicos – los alumnos ideales, el personaje acompañante – complementados con leyendas que afirman el atractivo de los temas convergen en la construcción de textos notoriamente apelativos.

⁷ Relaciones amistosas y de las otras. E AT 6° 1993. 355 y 356. Aparato digestivo. Los alimentos.

⁸ La escasez de innovaciones de las áreas de Ciencias Naturales y Matemática no hace necesario un detenimiento especial.

A su vez, la ruptura de la unidad textual, la proliferación de consignas de actividades, la enunciación de las condiciones de su realización, sugieren que hay un modelo implícito de enseñanza programada o de educación a distancia que – además de su carácter disruptivo y de sus efectos de intervención externa, como evaluara más arriba- son manifestaciones de transición a otra etapa de manuales en relación con la escuela. La intención es ocupar el currículum real, sin poder culminar el circuito comunicativo.

2. 2 - El caso Santillana Los manuales de la segunda década de los ochenta

La cohorte de 1987 tiene rasgos que la identifican, lo que facilita el intento de una caracterización general del portador, así como del género textual.

Los libros se presentan con características físicas que los distinguen claramente de otras editoriales. Agrandan sus dimensiones en ancho y alto, a la vez que reducen el número de sus páginas. Son libros de considerable tamaño y peso, pero de apariencia más amena que los manuales convencionales.

Los tres libros que analizo comparten la característica de reunir en cada tomo todas las disciplinas del currículo. Es decir, no fragmentan la enciclopedia en portadores distintos.

Los criterios de presentación de sus tapas son discretos en cuanto a color y dibujo, pero logran diferenciarse de los que habitualmente habían ocupado el mercado.

Al interior de las obras los libros de los tres grados presentan características comunes:

- la presencia de índices sintéticos en las primeras páginas y analíticos al iniciar cada área;
- la organización del espacio gráfico de modo más amigable en cuanto a la carga de información y al espacio que ésta ocupa;
- la diferenciación de los capítulos en su interior, según criterios compartidos de diseño gráfico, selección de imágenes, tamaño, coherencia en cuanto a las funciones adjudicadas a los elementos paratextuales en la progresión de la información. La forma de destacar los textos escritos – tamaño, tipo de fuente, ubicación y distribución en columnas, utilización de recuadros, fondos de color y otras características - ayudaban a entender las funciones adjudicadas en la totalidad. En este caso, era notorio el peso del enfoque de la asignatura o área de trabajo en la adopción del diseño gráfico. A modo de ejemplos:
 - la doble columna era muy utilizada en Ciencias Sociales y en cambio, mucho más irregular en Lengua, como respuesta a las características de brevedad y variación de lecturas y tipos de prácticas que conformaban el enfoque de la segunda (textos literarios, actividades de comprensión, estudio de vocabulario, sintaxis, ortografía, etc.);
 - los capítulos de Ciencias Naturales adoptaban criterios de distribución y diseño del espacio gráfico muy similares a los cuadernos de actividades;
 - los textos que cumplían distintas funciones en cada área eran presentados según pautas que facilitaban la identificación de su carácter, tales como los instructivos, las fuentes de autoridad, etc;
 - Los textos informativos eran breves, con numerosos subtítulos, destacados en negritas, numeraciones, fondos de color, etc.

Ciencias Sociales

Dimensión curricular

El enfoque de Ciencias Sociales en cuarto grado tiene notorias reminiscencias del Estudio del Medio que forma parte de nuestra tradición curricular. Entre las notas reconocibles, se encuentran las referencias genéricas al espacio, la comparación entre la vida rural y urbana con la misma perspectiva, ampliada y profundizada a categorías demográficas, económicas, culturales, etc. La ubicación del alumno en el espacio, la construcción de las nociones y su práctica, como el empleo de instrumentos de localización y cálculos de escala están presentes en toda la extensión del área.

Esas elecciones reconocen antecedentes y, a la vez, se abordan con notas que evidencian aperturas. Un ejemplo es incluir el estudio de problemas que afectan a la localidad, como vivienda, salud, ambiente, educación. S 4º 87, 8 a 39.

Con los recaudos que caracterizan a las editoriales en la especificación espacio-temporal de los problemas, el enfoque de Santillana tiene una mayor precisión tanto en la decisión de considerarlos como en algunas propuestas de actividades.

Las actividades están encaminadas a comprender y aplicar nociones de todos los contenidos elegidos, tanto los referidos al medio y sus problemas como aquellos que proponen cierta instrumentación para el estudio. Se caracterizan por su directividad, la secuencia respetuosa de los temas tratados y la progresión de la dificultad (recordar, comprender y aplicar) dentro del enfoque del manual como libro masivo.

La apertura a otras fuentes se limita a la consulta al diccionario en cuanto fuente escrita, presente en todos los capítulos, y las sugerencias de estudios de campo.

La manera de moderar la homogeneidad es la inclusión, en cada capítulo, de un tópico referido a la indagación en el propio medio. Con alta frecuencia, esas elecciones van acompañadas de guías de carácter procedimental.

En el abordaje de contenidos que se extienden más allá de la localidad, el enfoque tiene similitudes con el tradicional en cuanto a su progresión: de lo natural a lo social, de lo general a lo particular, carácter descriptivo.

Sin embargo, hay estrategias de orientación para guiar el estudio que moderan la tendencia homogeneizadora S 4º 87, 40 a 51.

Se incluye un estudio de los medios de comunicación social , de carácter somero, que valoriza las propiedades técnicas de los medios .

El manual provee de actividades sistemáticamente planeadas, que a lo largo de su recorrido por otras áreas y aun por grados se advierte que parten de una configuración que les da coherencia. Es importante también destacar que esa inclusión cuidadosa evita deliberadamente todo uso del manual como cuaderno de actividades y lo expresa en las consignas a los alumnos.

En síntesis, este grado aporta guías didácticas en cantidad, sencillas en su concepción, precisas, según criterios de progresión de dificultad que puedan ser interpretados por los docentes y aplicados en las aulas. Sin embargo, no prevén las condiciones de retroalimentación que parecen darse por supuestas en la comunicación imaginada entre lectores y texto.

Las características didácticas son compartidas en el área por los libros de 5º y 6º grados, aunque con las variantes en la progresión de información esperable. S 5º 87, 8 a 19. Como comentaré más adelante, la fotografía enriquece esta perspectiva de estudio e incorpora medios tecnológicos como la imagen satelital.

El tratamiento de temas de Geografía Humana tiene un carácter descriptivo, pero incluye más referencias sobre el carácter mestizo de nuestra población y sobre otros problemas cuyas connotaciones ideológicas eran eludidas por manuales anteriores o distorsionadas. Un ejemplo oportuno de evocar es el enfoque de los pueblos aborígenes en la actualidad, al cual se alude para destacar sus difíciles condiciones, en forma breve y evitando términos o comentarios que favorezcan la naturalización de dichas condiciones .

Aparecen en el currículo numerosas actividades emparentadas con la escuela tradicional (copiar textos, calcar mapas, trazar contornos, etc), que resultan valorizadas por este conjunto cuidadoso de propuestas y de presentación de contenidos. La progresión de actividades en todos los casos proporciona marcas para inferir una intención integradora.

En cuanto a la imagen, el estudio geográfico presenta la continuidad de algunas innovaciones de comienzos de la década, como las tomas aéreas, los grandes planos generales para permitir la observación de escenarios, el contraste entre lo urbano y lo rural.⁹ Los textos tienen relaciones con las imágenes y abordan rasgos esbozados por las segundas.

La unión entre diseño gráfico y fotografía permite presentar en forma articulada las descripciones, los paisajes y la representación cartográfica. El carácter descriptivo del texto facilita las relaciones de complementariedad.¹⁰

Este conjunto de manuales presenta iniciativas en la manera de explicar procesos: utilizar, según las posibilidades, imágenes fotográficas o dibujos para abordarlos.¹¹ La distribución de las imágenes y los textos encolumnados de mayor extensión que en obras antes estudiadas permiten mayor conocimiento. Con frecuencia el estilo del dibujo remite a las tradiciones del manual.

La identidad del enfoque se profundiza a través de las variadas actividades que inician al alumno en el estudio del medio, en la lectura técnica de los documentos geográficos y su mayor alcance, como los mapas de comunicación, de textos adaptados del periodismo, etc. S 5º 87, 29 a 47.

⁹ Localidades urbanas y localidades rurales. S 4º 87, 18.

¹⁰ Audiovisual: El aspecto físico de la provincia de Mendoza. S 4º 87 45.

¹¹ Cómo funcionan los telares circulares. S 5º 87 50-51

Dimensión textual

El manual contiene información sobre problemas sociales y hace explícito que se extienden a todo el país. En este caso, así como la exposición es genérica, el dibujo del ilustrador reemplaza el registro fotográfico y coadyuva en la elusión.¹²

Frecuentemente los capítulos incluyen textos de otros autores o de la misma editorial, para enriquecer las actividades de comprensión. La presencia de otros documentos es escasa.

El enfoque de 6º grado mantiene su identidad, en contenidos que exigen mayor extensión. Eso redundante en el carácter descriptivo acentuado de los capítulos, que a veces extreman lo enumerativo en desmedro de la inteligibilidad. La progresión de las actividades, sin embargo, diferencia los aprendizajes esperados con mayor nitidez que los contenidos. A modo de ejemplos, aparece la guía para construir climatogramas, realizar estimaciones de densidad poblacional y comparar localidades, confeccionar folletos turísticos, analizar avisos clasificados que tengan en cuenta asuntos pertinentes a la unidad. S 6º 87, 12 a 17, 35 a 41.

El tratamiento de contenidos históricos desde la perspectiva comunicacional en los tres grados que analizo, mantiene características del enfoque convencional: en los casos a los que acudo como ejemplificación, como los aborígenes y la sociedad virreynal. Las descripciones son clásicas, sin profundizar en aquellas causas que se enuncian para caracterizar una sociedad o conferir identidad a un pueblo. Sin embargo, la tónica descriptiva aparece moderada por el cuidado en elegir preguntas ordenadoras, simples pero que orientan a encontrar algunas relaciones (presente- pasado, textos incluidos en el capítulo y explicaciones del autor, etc). S 4º 87, 80 a 91. Esos rasgos tienen continuidad en 5º grado, lo que probablemente haya incidido en las dificultades de interpretación, dado el carácter escasamente narrativo del estudio de las civilizaciones americanas. Sin embargo, los cambios en el enfoque respecto del convencional se hacen evidentes en la caracterización del trato de los conquistadores a los pueblos sometidos. S 5º 87, 88 a 105.

El libro de texto ha ganado en objetividad para esbozar el tema de los pueblos originarios, aunque mantiene su carácter poco expansivo. Las imágenes elegidas son dibujos del ilustrador y reproducciones. Las primeras mantienen el arcaísmo de la imagen representativa de los manuales.¹³ En los temas que comparo en cada época de manuales aparece esa tendencia, en contraste con otras innovaciones que en las mismas obras dan cuenta de la incorporación de otros criterios resultantes del avance tecnológico y de sus cualidades para la comunicación visual.¹⁴

Las reproducciones carecen de referencias, lo que acentúa la falta de identidad de los pueblos evocados a pesar de los diferentes escenarios que insinúan los fondos.¹⁵

La historia patria presenta, en términos de imagen, la reiteración de los estereotipos del retrato. En combinación, un símil de historieta parece apelar a una redundancia distinta para lograr la interpretación de tendencias políticas de alta conflictividad, sin salir del formalismo.¹⁶

Algunas actividades asumen notas más productivas y divergentes, como la del conocimiento de los sitios arqueológicos. Otras son desvinculadas de los contenidos enseñados o de los datos elegidos para desarrollar un tema y se puede inferir de su enunciado pretensiones modernizadoras. Como ejemplos, hacer un documental. (S 5º 87, 92) o imaginar un diálogo entre un aborígen y un chico de hoy (S 6º, 87, 52-53).

La incorporación en el currículo de temas más próximos a la vida de los alumnos, como los inmigrantes, es un ejemplo de la búsqueda de conciliación entre la masividad de la cobertura de la gestión editorial y el intento más identificante al captar la atención del alumno o el docente. Se incluyen guías para averiguar los orígenes de la población del niño que emplea el manual, para el estudio de una provincia, etc. S 4º 87, 108 a 113. En el grado siguiente el tema es retomado para la elaboración monográfica. 103.

Otro aspecto de la progresión en cuanto a los textos es la inclusión de algunos documentos en el manual de 6º. Lo testimonial aparece representado en discursos del Padre Las Casas, Jerónimo L de Cabrera, S Bolívar, San Martín. S 6º 87, 55 a 75.

¹² Problemas que afectan a todos. S 4º 87 24.

¹³ Los primeros habitantes del territorio argentino. S 4º 87 80

¹⁴ La época colonial en nuestro territorio. S 6º 87 64.

¹⁵ La canoa... Grupo familiar... Grupo de cazadores onas... S 5º 87 91.

¹⁶ Mariano Moreno. Gervasio Posadas. S 6º 87 80. José de San Martín. "Soy federal...". S 4º 87 95.

Comienza a perfilarse la tendencia a evitar las biografías o a poner datos someros o insuficientes para el conocimiento de personajes históricos. En 6º, como diferencia, el trabajo debe ser realizado por el alumno a partir de un esquema.

Los contenidos de Educación Cívica son mucho más acotados que en obras anteriores, pero la redacción está exenta de los formalismos anteriormente hallados.

CIENCIAS NATURALES

Dimensión didáctica

El plan de unidad didáctica del área se caracteriza por jerarquizar aprendizajes instrumentales. A lo largo de las obras, siempre hay un tema destacado - mediante la articulación entre textos prescriptivos, imágenes en secuencia o en una composición de éstas con textos informativos - al que se destinan diversas propuestas de acción: salidas de campo, trabajos de laboratorio precedidos de construcción de herbarios, terrarios, acuarios, etc.

Estas iniciaciones se sostienen en instructivos ordenados por pasos para trabajar en el medio elegido, registrar observaciones y experimentos, adoptar recaudos para evitar riesgos, etc. (4º 180 a 185; 5º 194 a 201; 6º 228 a 233). En estos casos, la idea de proceso que frecuentemente está entre las preocupaciones de los manuales se traslada a un instructivo escrito-visual. La enseñanza de los objetos a construir y las operaciones correspondientes aparece aislada de los contextos. La serie termina con la ubicación del instrumento de observación y experimentación construido, en el aula. Tal vez esa sea la representación del aula ideal.¹⁷

Los contenidos elegidos son representativos de enfoques renovados de las Ciencias Naturales, tales como el estudio de los ecosistemas, que va complejizándose a lo largo de los grados. También se incluyen estudios comparados de aparatos y sistemas, como el digestivo (4º 220/225 y 5º 235/239), el de sostén (6º 282/289), etc.

El esquema del aparato digestivo es un complemento de la descripción, en la que predomina el enfoque anatómico. Hay escasos indicios de la búsqueda de analogías como en otros manuales precedentes. La relación entre los aparatos y el contorno del cuerpo cumple finalidades de reconocimiento. Cabe destacar que algunas innovaciones en el trazado de esquemas no superan la omisión de la figura humana desnuda característica de los manuales clásicos.¹⁸

En cuanto a la representación de los alimentos continúa la tradición de presentar dibujos de aquellos que pueden agruparse en diferentes categorías, según sus propiedades. Ese criterio acentúa la descontextualización. El trazo elegido es una manifestación de arcaísmo.¹⁹

Los ecosistemas, en sus expresiones visuales, también retoman tradiciones del manual. Aparece la imagen condensada, en la que las relaciones entre seres está sobrerrepresentada y con propósitos de provocar una ilusión realista. El conjunto visual es una gran simplificación.²⁰

Dimensión textual

Transposiciones mediáticas

A lo largo de las etapas, he intentado demostrar que los autores de Ciencias Naturales recurrían a ciertos procedimientos discursivos con propósitos de aproximar conceptualmente a los alumnos a algunos conceptos científicos. Esta obra muestra otras estrategias de comparación que acuden a los lenguajes de la comunicación de masas. Entramos en el campo de las transposiciones mediáticas, esta vez encaminadas a la explicación de tópicos de las Ciencias Naturales.

- Los ecosistemas. Evocación de la estética de Disney

Se trata de la transposición del género narración en animación – y sus equivalentes en la imagen fija – con claras semejanzas con el estilo hegemónico²¹ Las relaciones entre figura y fondo remiten al cuento tradicional en sus versiones de comic y dibujo animado. El paisaje sugiere un mundo irreal y los componentes son representaciones

¹⁷ Cómo se hace un terrario. S 4º 87 183.

¹⁸ El estómago...El intestino...La digestión. S 4º 87 220

¹⁹ Alimentos...Hidratos de Carbono...Proteínas. S 4º 87 221.

²⁰ Los ecosistemas. S 4º 87 186.

²¹ Los ecosistemas. S 5º 87 204.

deformadas respecto de sus ejemplares reales. El ejemplo sintetiza lo contrario de los requerimientos de la observación de la complejidad del mundo natural, sea el escenario, sean los componentes y sus relaciones. Además, los textos escrito y visual aparecen disociados.

- El quehacer de los científicos. El ensayo de la historieta.²²

Los autores acuden a la narración en historieta en función ejemplificadota. Watson MT 2001. Proponen un protagonista que visita la tierra desde otro planeta y tiene como misión conocer a los terrestres para evitar ataques, que, según declaran, son habituales ante las disidencias. La historia es relatada adoptando la distribución gráfica de la historieta, con muy escasa articulación entre los lenguajes que la caracterizan, lo que redundo en pobreza de la trama conversacional, de humor y de otras emociones. La discontinuidad del relato es otra de sus notas y desde el punto de vista visual, su escaso atractivo y pobreza expresiva.

El mensaje puesto en esta historia contiene algunas notas subyacentes divulgadas en ciertos exponentes de la comunicación masiva:

- El quehacer científico es obra de seres poderosos y está ligado a peligros de ataque y destrucción
- La tarea científica se realiza a escondidas de los otros, potenciales enemigos
- Hipotetizar, experimentar, clasificar, refutar y confirmar son tareas que los científicos realizan rápidamente.

Otro enfoque del quehacer de los científicos está relacionado al concepto de indicio, lo que supone recuperar algo de la etimología de la palabra investigar. ("El trabajo de los científicos. El caso del registro manchado." S 5º 278 /279). El escenario es la escuela, los hechos son cotidianos, se prestan al conflicto y son susceptibles de observación y réplica: al encontrar el florero del aula caído y volcada el agua sobre documentos del escritorio, se trata de reconstruir los hechos. El texto también adopta el lenguaje de la historieta. El ejemplo aúna los episodios de la vida cotidiana con experiencias de conocimiento que, por su cercanía, pueden sensibilizar a los escolares a la observación y la experimentación.

Otras características textuales

La organización de los temas de Ciencias Naturales conserva el enfoque taxonómico de la disciplina, que se potencia con recursos paratextuales para acentuar su carácter sintético. La combinación entre textos informativos e instructivos para las producciones, además de los abundantes cuestionarios y ejercicios de completamiento, producen como efecto la mayor semejanza del área de Ciencias Naturales plasmada en las obras de esta editorial con un cuaderno de trabajo.

Los temas de salud y enfermedad mantienen las características de toda la obra. Adaptados al enfoque de las Ciencias Naturales, se caracterizan por su precisión y esquematismo. El espacio se organiza con columnas de textos escritos y con imágenes que ejemplifican o refuerzan el mensaje.

El quehacer de los hombres de ciencia es abordado en una de las obras para destacar el carácter histórico del conocimiento, de la obra de sus cultores y lo costoso de sus progresos. En este caso, el tema de la investigación de la fotosíntesis se complementa con biografías de hombres de ciencia como Aristóteles, Jan van Helmont y otros (S 6º 87 320).

LENGUA

Dimensión didáctica

La progresión de contenidos en el área tiene un ordenamiento común que diferencia y articula las diferentes facetas de su estudio. El plan de la obra que se puede inferir es orientador dentro de criterios que, aunque pueda considerárselos clásicos, aparecen renovados en su concreción curricular.

Todos los capítulos de la obra comienzan con un texto – completo o fragmento – que documenta un tipo textual que ha de abordarse en Lengua: cuento, poema, texto informativo, etc. Algunos de los fragmentos elegidos son de autores contemporáneos. A título de ejemplos: de G Rodari "Camino de chocolate" (4º 116); de M E Walsh, una página de Dailan Kifky (4º 160); una versión de cuento folklórico realizada por G Montes (4º 141), y numerosos

²² El trabajo de los científicos. S 4º 87 238 y 239.

fragmentos de literatura popular. A esas elecciones se añaden poemas clásicos de los manuales argentinos, de autores como B Fernández Moreno (5º, 178), G Berdiales (5º, 190) o G Roldán (5º 170).

Otros casos muestran el plan común de la obra : en 5º grado: el cuento " "Señora, ¿ me da la pelota?" de H Clementi y la narración de un partido de fútbol asumiendo diferentes perspectivas como narrador(jugador, réferi, público). 5º 118 a 123.

La incorporación de esos textos en el comienzo de cada capítulo cumple una función motivadora, que es seguida de otras prácticas también recurrentes encaminadas a la comprensión lectora. La propuesta que puede inferirse de su análisis es lograr la comprensión literal; continúa en conceptualizaciones del tipo textual elegido, los elementos constitutivos y su verbalización en definiciones. Así, por ejemplo, se tratan temas como lo maravilloso, cómo se aborda el estudio de los personajes de un cuento, cuál es el esquema de una historieta y alguna de sus convenciones, etc. El estudio de la superestructura se va profundizando a lo largo de los grados.

El trabajo con los tipos textuales es combinado con prácticas de vocabulario, ejercitaciones sintácticas que los autores vinculan con el tipo textual mediante alguna estrategia, como su temática. Lo mismo sucede con la ortografía.

El desarrollo de este esquema en cada libro, autoriza a inferir entre sus efectos la escolarización de las lecturas literarias, merced al tratamiento de la comprensión, con frecuencia redundante y escasamente desafiante desde el punto de vista de la producción divergente.

Hay una búsqueda de las relaciones entre disciplinas mediante un tema central que pueda ligar consistentemente lo literario con lo informativo. Un ejemplo es el del chocolate, que relaciona la lectura de Rodari con temas de Ciencias Sociales y Naturales de América. Otro ejemplo es una lectura de Leonardo da Vinci dedicada a la oruga para introducir a través de la descripción hecha por un artista un tema de Ciencias Naturales (5º 87 136).

El desarrollo curricular de 6º grado mantiene el mismo criterio y su progresión se destaca por poner énfasis en el estudio de la superestructura del texto. El comic es uno de los tópicos elegidos. La elección predominante en este caso es aquella en que prevalece el humor o la trama narrativa. Hay ejemplos de inclusión de comics auténticos en cuanto a su origen y emplazamiento, como Popeye (6º 202). Eso permite inferir una valoración del género en estudio, que se confirma con la inclusión de una breve historia de la historieta y su relación con el periodismo de masas. (6º 134, 142, 150,202).

El tema de los medios es esbozado a lo largo del estudio de Lengua. En el caso de 6º grado los autores optan por el periódico mural, que es justificado como medio de comunicación y pertenencia. La práctica que acompaña el tema hace prevalecer lo instrumental sobre otros aspectos de contenido y enfoque.

La transposición mediática empleada en función productiva²³

El ejemplo incorporado representa un relato que se vale con solvencia de los recursos del género para narrar, con una trama en la que se enlazan acción y humor. Valoriza la historieta como tipo de texto. La guía, en cambio, representa un intento escolarizante de enseñar a componer.

MATEMATICA

El plan curricular de Matemática tiene coherencia con los criterios ya explicados que puedo inferir de las otras áreas. En este caso, la impronta de la teoría de conjuntos, al apelar al lenguaje matemático y a los recursos de la gráfica, se concreta en páginas con profusas ejercitaciones, distribuidas, con recuadros, diagramas, imágenes ilustrativas, de adorno y también secuencias de operaciones ordenadas. El empleo de lo figurativo parece apoyar la conceptualización en todos los temas. 4º 242 a 253).

Ese enfoque parece replicarse en ciertos temas de Geometría, en los que aparece la imagen como complemento de las clasificaciones y los instructivos, como orientadora de operaciones, de trazados y de observaciones. (4º 254 a 257; 5º 288 a 301). La estrategia de lo figurativo como apoyo de las conceptualizaciones en geometría no se extiende a los manuales de los grados superiores. La idea de complejidad puede ser orientadora de esas decisiones. Sin embargo, la imagen geométrica está muy representada en todas las operaciones, en las clasificaciones y en los instructivos para el estudio o desarrollo de los cuerpos (6º 372 a 389).

El género textual unidad didáctica en el estilo de la editorial Santillana, en la primera etapa de la recuperación democrática

²³ Cómo contar una historiaS 6º 87 150.

Cada área se caracteriza por un patrón de secuencia que se mantiene, confiriendo coherencia a los manuales. Esto se puede observar en la progresión temática desde el punto de vista conceptual, en las prácticas y en la presentación de problemas.

Al interior de cada obra se puede comprobar la articulación interna, en tanto que el enfoque común a toda la obra es resultado del plan editorial. El enfoque básico ha cambiado respecto de la enciclopedia clásica, aunque ha permanecido el criterio de unificación del currículum de un grado en un tomo.

El modo de comunicación tiene rasgos diferentes en cada área, en los contenidos y en las actividades. Pero hay características comunes, como la escasa expansión de los textos, la frecuencia con que las clasificaciones, definiciones y organizaciones taxonómicas presentan el conocimiento. Otra semejanza se da en ciertos apartados de las secciones en que se encuentran simulacros de diálogos con el lector.

Las prácticas retoman cuidadosamente los temas redactados. El orden de dificultad parece concebirse en la progresión de prácticas reproductivas hasta llegar a otras aplicativas que involucran una mayor independencia. Las propuestas que se acercan al enfoque activo están neutralizadas por el carácter escolarizado de sus enfoques.

Otra característica de estos manuales por unidades didácticas es el acudir a determinadas bases informativas: el propio libro es dominante; los textos fuentes o fragmentos elegidos para ser incluidos en la obra; el diccionario; el medio social y natural; el laboratorio como sede de otros estudios empíricos. En estas decisiones hay algunas innovaciones respecto del manual tradicional que lo acercan a las reflexiones de A Choppin sobre la miscelánea informativa que constituye una de las alternativas de presentación de la información.

Dentro de esa miscelánea, se destaca la aparición de nuevos tipos textuales. Los casos elegidos son representativos de una tendencia a reemplazar los procedimientos discursivos con que los antiguos manuales buscaban tratar la operación de acceso a lo abstracto mediante la comunicación. Las opciones por la historieta y por la evocación de la animación han sido intentos de innovar en tópicos difíciles. Pero el camino de la ciencia, que había sido trazado cuidadosamente con las propuestas de aprendizajes progresivos e integradores no preserva la congruencia con estas alternativas textuales.

La elección del comic en sus funciones productivas, en cambio, representa una innovación en el camino de acercar los saberes escolares y las competencias que deben ser formadas en la escuela a otros discursos y lenguajes vigentes en la sociedad.

Las actividades de avance en el aprendizaje tienen una secuencia ordenada y culminan en otras más amplias que cumplen finalidades de integración.

Otro tipo de actividades muy característico de la editorial persigue aprendizajes instrumentales que tienen el carácter de medios para lograr fines de observación, registro o de producción más elevada. En estos casos, la redacción de las actividades parece esmerarse en relacionar procedimientos y teoría y lograr adecuación a las situaciones. Del conjunto de esta categoría de actividades se puede inferir que se proponen extender el poder transferencial.

Un rasgo que se perfila y que es oportuno destacar como antecedente es el grado de intervención en la comunicación del aula que se adjudican los autores del manual: consignas de organización grupal, secuencia de tareas, planes para el estudio de un medio particular que no está caracterizado. Este último tópico puede ser ilustrativo de la intención de potenciar el valor del libro de texto en aprendizajes duraderos y transferibles, aunque falten condiciones para lograrlo. La intervención simulada, en cambio, documenta la tensión del manual entre esos propósitos, de una parte y, de otra, el centralismo editorial y el alcance masivo de los públicos a los que va dirigido. La ausencia de retroalimentación no puede ser morigerada, puesto que el alumno no tiene medios de ayuda para la verificación de sus tareas.

El género textual tiene un estilo, encaminado a un mejor aprovechamiento. Pero la creciente intervención en el espacio del aula puede dar indicios de un giro hacia un perfil editorial como agente de determinación curricular que resta espacio a las decisiones docentes.

2.3.- El caso del Manual Esencial Bonaerense. Santillana

La denominación bonaerense, en esta edición, se diferencia de las ediciones y reimpressiones anteriores en las notas distintivas de identidad. Los casos analizados precedentemente incluyen también unidades dedicadas a la jurisdicción provincial, pero el que me propongo analizar a continuación es un documento representativo de un esfuerzo identificante, dentro de las características de las producciones masivas que caracterizan esta editorial.

El portador es de dimensiones mayores que los ya estudiados, pero sus rasgos son más atrayentes. Se han elegido para las tapas los mismos diseños pero los colores, si bien comparten la característica de ser contrastantes,

diferencian los grados. Contienen imágenes de elementos representativos del curriculum – globo terráqueo, figuras geométricas, etc – con otros de valor simbólico: una paloma.

El espacio gráfico de los libros ha sido estudiado para lograr una identidad común y otra diferenciada, según requerimientos de las disciplinas. En todos los casos se han elegido fondos de color en ciertos textos escritos que obran como introducciones o que deben ser destacados. La distribución de las páginas en columnas es una elección muy frecuente, pero que cobra características diferentes en cada parte de las obras.

Las imágenes ganan significativamente en valor representativo, gracias a la explotación de las posibilidades de la tecnología, tanto en las fotográficas realistas como en otras que registran el mundo microscópico. Estos avances se complementan con renovados criterios de diseño en los esquemas de las ciencias, que sugieren fronteras más permeables con la imagen representativa, lo que enriquece su complejidad. Otro criterio complementario del que acabo de citar es la intención de caracterizar con más precisión ideológica las condiciones sociales de los pueblos que se estudian, la identidad de las poblaciones que se incorporan en carácter de casos de estudio al currículo. En síntesis, las imágenes contribuyen a configurar un currículo más situado en comparación con la historia de los manuales que he intentado construir hasta esta época. Otra característica de los aspectos visuales de las obras es el mejoramiento de las presentaciones cartográficas y las logradas incorporaciones de las imágenes de humor.

He señalado al comienzo del capítulo que las características de las unidades didácticas en esta etapa de los manuales son variadas y no son susceptibles de una descripción uniforme. Los libros que estoy analizando presentan en relación con la serie anterior de Santillana, un menor peso de los componentes curriculares de unidad, así como una variabilidad resultante de los criterios de las distintas áreas o disciplinas.

Ciencias Sociales

Caracterización curricular

Las elecciones temáticas correspondientes a estas ciencias sugieren el enfoque más identificante al que me refería. En cuarto grado el punto de partida es un día escolar, que es continuado por un intento de ubicación en el espacio que forma parte de la tradición de los motivos de trabajo. Aquí el trabajo se enriquece con propuestas de solución de problemas de trayectos más complejos y desafiantes.

El estudio del medio cobra caracteres realistas: los casos elegidos son poblaciones de la provincia, que se localizan y se caracterizan por sus orígenes históricos, los motivos de su fundación, así como la caracterización de sus problemas. “La vida en un barrio de monoblocks”, “Capitán Sarmiento”, que son temas de análisis con imágenes realistas cambian el perfil del estudio del medio.²⁴

Los datos de extensión, las cifras de población son elegidas con criterios de proponer comparaciones, dimensionar sus relaciones con otros puntos del país. En síntesis, se profundiza el carácter social del estudio del medio.

La tendencia a profundizar en el estudio del medio cobra claridad en 6º grado. Para ejemplificar: la introducción del censo es un tema justificado en las necesidades de conocimiento por parte del ciudadano, de información, diagnóstico para la toma de decisiones de los gobernantes. Asimismo, la construcción misma del censo es objeto de detenimiento en algunos contrastes sociales. S Manual Esencial (ME) 6º 93 p12 a 15.

Los estudios de mapas y planos son objeto de resolución de problemas de ubicación, de relaciones con datos demográficos, climáticos,²⁵etc. Asimismo, los mapas son estudiados en sus características técnicas. Y como los mapas tienen historia, este tópico está incluido en los contenidos. Las exploraciones de mares y continentes y sus representaciones cartográficas desde el siglo XVI tienen un espacio en el manual. S Esencial 6º 93 p 16 a 16.

Una de las tradiciones instaladas por la editorial, de realizar estudios técnicos que supongan dominio de técnicas que inician en la investigación está presente en el estudio de temas económicos. La información básica de economía se incluye al final de la obra a modo de herramienta de trabajo S Esencial 6º 93 p 134-135.

Las actividades, en síntesis, si bien no tienen la extensión que caracterizara la serie comentada más arriba, son consistentes en la idea de combinar el manejo sencillo de la progresión de contenidos con prácticas de valor transferencial que a la vez contribuyan a valorizar la construcción de conocimientos a través del dominio de ciertas herramientas.

²⁴ Una mirada a nuestro país. S ME 6º 1993 28. Los lugares y la gente. S ME 4º 93 24 y 93. La Geografía... 6º 93 28, 47 y 63.

²⁵ La argentina y sus paisajes. Trabaja con los dos mapas... S ME 6º 93 36 y 37.

Caracterización textual

La incorporación de testimonios matiza las descripciones y relatos de los redactores del manual:

"En una entrevista, una vecina contó cómo fue la llegada al barrio: "Mi familia alquilaba en San Fernando. Mi mamá se presentó en la municipalidad porque unos amigos le habían dicho que había posibilidad de conseguir algo propio..." S Esencial 4º 93 p 31

"La cita obligada de los sábados y los domingos era ir a ver la llegada de ese tren que recorría 150 km desde la Capital Federal. El abuelo me contó que siempre veía cómo los vecinos se acercaban un rato antes y daban un montón de vueltas por el Bulevar Mitre. Este paseo se llamaba "la vuelta del perro". S Esencial 4º 93 p 33.

Las infraestructuras de comunicaciones, el papel de los medios de comunicación social son analizadas desde perspectivas históricas que ayudan a la inteligibilidad de las explicaciones.

La iniciación a la Educación Cívica tiene los mismos criterios explicativos. El acceso a nociones de gobierno parece lograr mayor concreción:

"La Secretaría de Salud de la Municipalidad de san Martín tiene a su cargo el funcionamiento del Hospital Thompson, uno de los más importantes del conurbano. Los servicios de salud también se llevan a cabo en veintidós salas de primeros auxilios." S Esencial 4º 93 p 28.

Un título es sintetizador del enfoque de la Geografía coincidente con la caracterización de los tópicos precedentes: *"Los paisajes tienen historia"*²⁶S Esencial 4º 93 p 47. El detenimiento en la explicación de que el hombre es un transformador del paisaje evidencia un cambio de enfoque consistente con las transformaciones disciplinares.

Los contenidos históricos son objeto de un tratamiento que hace constar la controversia en la valoración de la conquista y colonización y su vigencia en la sociedad en momentos de la publicación, coincidente con el quinto centenario (4º, 67). A diferencia de los enfoques descriptivos de la tradición en la materia, esta edición contiene numerosos títulos referidos al poblamiento de América en el que las explicaciones son históricas, la larga duración permite una introducción con más perspectiva comprensiva de las continuidades, coexistencias entre los modos de control de la naturaleza. El enfoque también abarca el poblamiento de la provincia, que se introduce brevemente. A diferencia de otras obras, la única imagen que aparece es la de una litografía que representa a un grupo poblador de la provincia. (4º, 70.)

El abordaje en 6º es más amplio, dentro de los rasgos que he anticipado: las perspectivas cronológicas y explicativas de larga duración reemplazan las descripciones a-temporales y en este caso el estudio es más extensivo a América.²⁷ En las dos obras que analizo las referencias al trabajo de los arqueólogos tienen valor explicativo de la construcción del conocimiento de la Historia.

Una de las tradiciones instaladas por la editorial, de realizar estudios que supongan dominio de técnicas que inician en la investigación está presente en el estudio de temas económicos. La información básica de economía se incluye al final de la obra a modo de herramienta de trabajo S Esencial 4º 68 a 71; 6º 93 p 66 a 71.

Estos temas, elegidos a lo largo de todos los estudios de manuales como representativos del tratamiento textual, por sus efectos en el receptor, tienen otras continuidades constatadas en temas que tradicionalmente se abordan, como la sociedad virreynal y la independencia.

Pero hay un rasgo distintivo del manual Esencial, que es la introducción de otros tópicos de Historia Social, a modo de casos representativos de las relaciones entre episodios y configuración. En 4º grado, es el estudio de una familia de inmigrantes desde 1910, "Los Sánchez", sus intentos de cambiar suerte en estas tierras, los infructuosos esfuerzos de retornar a la patria y sus decisiones de establecerse definitivamente en la Argentina. Se trata de iniciativas de introducir la Historia Social como un enfoque más significativo y adecuado de abordar la disciplina. La forma somera de encarar esos tópicos innovadores disminuye su potencial productividad pedagógica.

El manual de 4º grado cuenta con otros títulos en el mismo sentido que vinculan la historia de nuestra economía con la incorporación de tecnologías e infraestructura como el ferrocarril, los molinos, etc. (4º, 92 a 95.)

²⁶ Los paisajes tienen historia. S MEB 6º 1993 63 y 4º 1993 47.

²⁷ Indios pampas. Los aborígenes hoy. S ME 4º 93 70 66. Los indígenas de nuestro territorio... S ME 6º 72 y 73

El de 6º, por su parte, aborda el estudio de la infancia a comienzos de siglo. El enfoque social de lugar a una perspectiva de estudio de las desigualdades sociales, de las condiciones de la niñez y del sentido prospectivo de medidas de gobierno como la universalización de la educación pública, la creación de hospitales, la legislación sobre trabajo infantil y el pobre alcance de sus regulaciones, los consumos infantiles y el comienzo de los medios de comunicación social, etc. (6º, 126 a 133).

Dentro de esta tónica, las imágenes alternan unos pocos retratos convencionales con otros que complementan lo escrito al adjudicarle a los hombres anónimos un lugar reconocido.²⁸

En síntesis, el disminuir el peso de las clasificaciones anacrónicas de los pueblos originarios y el reemplazo de ese enfoque por relatos de poblamiento que acuden a las perspectivas de larga duración aunque de breve extensión, significan otros esfuerzos por la inteligibilidad de temas tan relevantes para la formación del ciudadano. El abordaje de temas de historia social que vinculan el hombre común con el quehacer del Estado, a su vez, manifiestan otras iniciativas de profundizar los intentos por la inteligibilidad de los contenidos de las ciencias sociales en la niñez.

Ciencias Naturales

Caracterización curricular y textual

Las diferencias que identifican el enfoque son las relaciones entre los ejemplos particulares elegidos como significativos y sus vinculaciones con los ejes de trabajo elegidos, tales como lo vivo y lo no vivo, los enfoques comprensivos de las comunidades que resultan consistentes e inteligibles a pesar de su complejidad; la vida de relación, los estudios comparados de especies en cuanto a órganos y funciones. Hay ciertos tópicos que cambian decididamente de enfoque y eso constituye una alianza del enfoque curricular, el textual y la imagen. Un caso es la alimentación, que se estudia científicamente, con algunos casos de valor práctico y modera el carácter prescriptivo que caracterizara las etapas anteriores. S. Esencial 4º 93 192 a 200 y 230 a 234.

En 6º grado el enfoque continúa y presenta tópicos que indican los cambios de relaciones entre las Ciencias Naturales y la Geografía: se incorpora el estudio del universo y el de los biomas.

El estudio de la reproducción es introducido con relatos de la atracción sexual en las especies animales, lo que supone un cambio cualitativo de enfoque. El estudio comparado de las especies vegetales y animales se extiende a los seres humanos e incluye imágenes del cuerpo y esquemas de los aparatos reproductores.²⁹

Otro cambio notable de las ciencias naturales es los logros en materia de imagen, merced al aprovechamiento de las tecnologías y a visiones enriquecedoras del diseño. En este caso, las imágenes de los alimentos representan un cambio en el sentido de su vinculación con la vida cotidiana.

³⁰

Lengua

Caracterización curricular

Los estudios del área, comparados con otras producciones editoriales, no representan avances significativos. El criterio que persiste es el de aproximar textos de calidad y vigentes – en fragmentos o completos si son breves – para su estudio como tales. El análisis está vinculado a prácticas de vocabularios, que en general interrumpen el estudio iniciado para la comprensión; a continuación, son abordadas prácticas de interpretación sencillas y de producción. Los estudios de gramática y de preceptiva se intercalan.

Hay ciertas innovaciones en el hecho de estar más representados los textos de la comunicación social y en algunos criterios que distinguen el enfoque. Uno de ellos es introducir en la enseñanza de los medios periodísticos rasgos que sugieren que se trata de construcciones sociales. Otro es la propuesta didáctica de la historieta para enseñar a narrar. Su alcance es limitado en relación con las posibilidades del género.³¹ MS Esencial 6º 93 p 153 a 157.

Otras introducciones son motivadoras. El criterio de la progresión a lo largo de la obra es la variedad de documentos representativos de diversos tipos textuales. Si bien puede esperarse de esa inclusión una progresión en los aprendizajes, los criterios didácticos tienen notas escolarizantes, con lo que pierden algo de la significatividad inicial.

²⁸ Manuel Belgrano- Justo J de Urquiza. E ME 6º 93 86 y 96. Los padres de Alita. Un frigorífico... S. ME 4º 93 89 y 95. El trabajo infantil E ME 6º 132 y 125.

²⁹ Aparato reproductor S ME. 4º 301. Invertebrados y vertebrados. S ME 6º 93 191.

³⁰ Los alimentos y el aparato digestivo. S ME 6º 93 275 y 276.

³¹ El conejo enamorado. S ME 4º 132.

Matemática

Caracterización curricular

Las elecciones de contenidos mantienen los criterios conocidos. No obstante, se evidencian preocupaciones pedagógicas por la justificación de contenidos tan significativos como sistemas de numeración, fracciones, proporcionalidad. Otros contenidos parecen no haber sido reflexionados en cuanto a su progresión por años, como conjuntos. Las referencias al mundo real en geometría evidencian reflexión sobre criterios transformadores. La introducción de estadística acerca este currículo a necesidades sociales antes no contempladas.

Acerca del Manual Esencial Bonaerense Santillana

La obra se publica con anterioridad a la vigencia de los CBC nacionales. Hay aspectos de su enfoque y contenidos que representan transformaciones respecto de versiones anteriores de la misma editorial y de las cohortes de manuales en conjunto.

No obstante, el rasgo más notorio para el estudio histórico de los manuales es, a mi criterio, el logro de la propuesta de contextualizar la obra en la provincia. Los criterios de selección de temas para los contenidos de ciencias sociales han resultado, probablemente, de un delicado equilibrio entre la expectativa de cobertura en una provincia por demás populosa y la profundización de tópicos que, en su singularidad, pudieran ser considerados inspirar otros estudios más cercanos a los lectores alumnos y docentes. En síntesis, un cambio de perspectiva en la tensión proyecto curricular/ expectativa de mercado. Numerosas páginas de las obras analizadas alternan esa profundización en cuestiones vigentes, sensibles, así como temas de gran relevancia, con actividades que sin renunciar a los aprendizajes progresivos de viejo cuño introducen problemas, favorecen relaciones y proponen dificultades genuinas. Y como rasgo común a la concepción de la obra, se sitúan en perspectiva histórica para renovar la vigencia de los conocimientos comunes que se proponen impartir.

III.- Las unidades didácticas por áreas

La iniciativa de publicación de libros de texto por áreas se dio a lo largo de toda la historia que he venido narrando. Sin embargo, estas iniciativas tuvieron escasa aceptación en relación con el manual enciclopedia.

En este período he elegido los casos de Aique y de 12+1 de Estrada como anticipaciones a la tendencia que irrumpirá en la última cohorte de mi estudio. Los he separado deliberadamente de las obras de Kapelusz y de Estrada incluidas en la primera agrupación, por las diferencias de concepción que las caracteriza.

La elección de Aique se circunscribirá a un tópico que aparece jerarquizado en el que las dos áreas presentan enfoques contrastantes: el de las transposiciones mediáticas. No me extenderé en el análisis de los restantes tópicos que comprenden el currículo de cada obra por no presentar datos de interés para la identificación de los géneros textuales.

3.1.- Lengua y Ciencias Sociales- El caso Aique

Si bien las dos obras que considero forman parte de un mismo proyecto editorial, al interior de sus textos hay notorias diferencias. Este hecho no es nuevo, como he constatado a lo largo de esta historia.

El libro de Lengua presenta en sus contenidos algunos lugares comunes y algunas innovaciones. Entre los primeros, la escasa expansión en lenguaje explicativo y en la ejemplificación en la enseñanza de temas complejos. El caso más notorio de esta edición se da en el tema Comunicación. Otra investigación ha demostrado la coincidencia entre estos rasgos empobrecedores y obstaculizadores de la comprensión en el análisis documental de cinco editoriales en dos grados (Rodríguez LM en Carbone G dir 2001).

Un tema que puede ser de interés en torno al eje de los géneros textuales es el de la incorporación de ciertos géneros de la comunicación social y la articulación entre sus funciones ejemplificadora y productiva. Esto sucede con la historieta y algunos tipos de texto periodísticos.

La elección de la historieta ha sido jerarquizada entre otros tipos literarios a lo largo de esta obra. Las inclusiones han abarcado tanto textos creados por el equipo editorial como piezas de autores reconocidos en el género.

La progresión de esas inclusiones ha demostrado su papel como transposiciones mediáticas en la enseñanza de ciertos temas. Uno de ellos, ya citado, la comunicación, muestra avances en cuanto a la elección de narraciones que valoricen el humor aunque sus relatos sean desiguales

La relación ejemplo- teoría, a pesar de la intención de amenizar la enseñanza, muestra las debilidades del texto librado a sí mismo como mediador.

Hay variantes en el enfoque cuando el propósito central es la enseñanza literaria. La sucesión de unidades retoma la historieta y sus incorporaciones como documentos van complementadas con ejercicios breves y algunas conceptualizaciones que evidencian un plan de enseñanza del género que se extiende a lo largo del libro. Una culminación de ese tema se da en el capítulo dedicado a la narración.³²

Las historietas incorporadas se vinculan entre sí como relatos. La segunda se destaca por sus efectos de sentido y valoriza el género a través de sus cualidades y del autor elegido.³³ En cuanto a la secuencia de actividades de reflexión y de prácticas que continúan los casos, muestran los énfasis en la enseñanza de la narración, de la cual la historieta aparece como un género representativo. Dicho énfasis modera las intenciones centradas en lo procedimental tan frecuentes en las primeras etapas de enseñanza de estos textos.

La propuesta en torno a un tipo textual del periodismo gráfico presenta características similares.

En estos casos, una de las dificultades es la de la elección de aquellos documentos que aúnen la relevancia social y la significatividad para los lectores alumnos. En numerosos casos los temas ambientales son los elegidos, porque tienen cierta perdurabilidad merced a una conjunción de circunstancias por demás conocidas.

Pero la elección del tema no basta. Este puede ser sometido a un tratamiento ejemplarizador, con consignas apelativas, que borran sus cualidades potenciales en lo pedagógico; síntesis de conocimientos específicos, temas transversales y, en el ejemplo elegido, competencias comunicativas para conocer textos y portadores de la comunicación social.

Una breve reseña de la progresión de este tema permite inferir su enfoque comunicativo. Los ejemplos alternan un cartoon que enuncia un problema de la vida diaria sobre la tala de un árbol. Los textos periodísticos, breves, abordan problemas tan amplios como la Amazonia y la caída de árboles en Buenos Aires. Se trata de textos auténticos.

Algunas preguntas sugieren el enfoque:

“ ¿Cuál es el hecho que da origen al texto? ¿Qué opina el periodista?...”

Para averiguar: En el lenguaje periodístico, ¿cómo se llama el comentario del diario que expresa exclusivamente la opinión de la publicación?

Para hacer entre todos:

¿Cuál es el hecho que tienen en común los tres textos que han leído hasta ahora?

¿ Por qué piensan que debemos cuidar las reservas verdes del planeta?...” A 6° L 93 p38.

Este ejemplo acotado evidencia que en la elección del periodismo gráfico se ha puesto el acento en la distinción entre hecho y relato periodístico; que la incorporación de algunas notas del género se ha mantenido vinculada a los hechos generadores de la información, y que se está introduciendo a los alumnos en el análisis de la opinión que tiene continuidad en la sección siguiente dedicada al estudio comparado de diarios.

Se trata de un comienzo. Su profundización y vinculación con otros temas vacantes de la comunicación, como la argumentación, pueden ser oportunidad de nuevas consideraciones en torno a la enseñanza de los medios gráficos.

En Ciencias Sociales, la opción por la historieta tiene dos variantes: alumnos de escuela primaria que provienen de diferentes medios y que son “disparadores” de temas de Ciencias Sociales. Ellos son elegidos como niños escolares – no tan ideales como las obras convencionales sino más bien como representativos de una amplia variedad social y cultural.³⁴ Tienen en común con otros niños que ocupan el espacio de las páginas de manuales el ser propuestos como hilos de continuidad de la secuencia pedagógica. Esta opción de la construcción de los personajes constituye una variante respecto de las del manual tradicional, que optó por la función apelativa.

Otros casos de importancia para la identificación de los usos del género es el que se propone cambiar la forma convencional de explicar las razones del viaje de Colón o las invasiones inglesas.³⁵

³² Otras convenciones. A 6° L 93 p 78 a 80.

³³ Quino. A mí no me grite. A L 92 6▶ 7 79.

³⁴ Los trabajos de todo el mundo. A CS 4° 93 p 7, 17,23.

³⁵ Hace mucho tiempo y en otro lugar A Cs 4▶ 7 93 p 107 a 110. También llegaron los ingleses. A C S 4° 92 120-121.

En este caso la transposición reúne todas las características de adulteración de la historieta en sus facetas narrativas y en su especificidad como género. Los relatos no tienen ningún criterio consistente en cuanto a continuidad y discontinuidad narrativa y acerca de marcas que orienten al lector. Tampoco eligen aquellos aspectos de la historia que justifiquen el empleo de esa composición con identidad: se han mezclado sin criterio hechos desencadenantes de la preocupación por nuevas rutas pero sin ningún papel en la trama; se han hibridado momentos de acción con explicaciones de motivos en una misma escena; han sido adulteradas en esa decisión las estrategias de elección y articulación de planos que producen efectos de sentido dramáticos.

El resto de la producción demuestra la falta de pertinencia de la historieta para realizar relatos en los que la trama conversacional no desempeña función relevante. Asimismo, otras escenas que pueden explotar el género para fortalecer el sentido dramático de ciertos momentos de la historia de Colón son descuidados.

Este es un ejemplo del empleo de la historieta en función ejemplificadora, como sustituto de los textos de función informativa en las tramas narrativas y argumentativas que serían las elecciones pertinentes.

3.2 La colección 12 +1 de Estrada

Se trata de una experiencia de producción editorial creada y puesta en circulación en un período en que los contenidos curriculares comunes para todo el país (CBC) no tenían vigencia legal, sino que se encontraban en etapa de consulta a especialistas, previa a su diseño y discusión en la Asamblea del Consejo Federal de Educación. La denominación de la colección es una respuesta original a un estado de transición en que se conocía la intención oficial de extender el período de obligatoriedad escolar, pero faltaban decisiones sobre la estructura curricular de los niveles primario y medio. El término "12 +1" alude a una continuidad entre el 7º grado (12 años de edad legal) y el ciclo superior de la enseñanza obligatoria, sin adjudicarle un lugar específico.

La colección abarcó dos entregas, es decir, en algunas áreas llegaron a publicarse libros " 12 + 2". Ciertas producciones surgidas del mismo proyecto editorial se publicaron sin la denominación que las caracterizaba como conjunto, porque su circulación en el mercado fue posterior a la sanción de los CBC. Por esos motivos, solamente consideraré la primera serie de libros. A esas aclaraciones debo añadir que los libros que se vendieron no alcanzaron a cubrir todas las áreas del curriculum, puesto que de Ciencias Sociales solo fue aprobada por la editorial la obra destinada a la Educación Cívica.

Para terminar con la introducción, anticiparé que los rasgos caracterizadores de la colección no presentan homogeneidad, de modo que los diferenciaré en los aspectos que crea necesarios.

Caracterización del portador

Educación Cívica

Se trata de la presentación conjunta de un libro de texto y un cuaderno de actividades. Ambos portadores comparten las dimensiones, que son mayores en largo y ancho que las de los libros clásicos. Se ha realizado una cuidadosa elección de diseño de tapas, con títulos e imágenes que dan indicios de los temas que se abordarán.³⁶ Se compaginan en la tapa la fotografía del Congreso Nacional con un cartoon en el que niños con guardapolvo blanco comentan lo que estudiarán. Esa conjunción produce contrastes entre la solemnidad del edificio y la vida cotidiana.

El prólogo dirigido al lector escolar, con estrategia epistolar anuncia un enfoque de la obra.

El portador también tiene su estilo en el diseño de páginas. La imagen aparece jerarquizada o bien desplaza al texto escrito, según los tópicos que se aborden.

Los estilos de imagen varían tanto en sus categorías – imágenes creadas o registradas -, como en las características de realismo o de ficción que los autores les confirieron para el tratamiento de los temas.

El conjunto de la obra demuestra una valorización del espacio gráfico, mediante recursos como los recuadros y los fondos en color.

Además hay una selección de tipos de fuentes que responde a distintas funciones en la secuencia curricular: títulos, introducciones, relatos de casos – adaptados o creados-, fuentes de autoridad o desarrollo curricular de los autores. El espacio gráfico del cuaderno de actividades está en coincidencia con el libro y, según su función, deja blancos a ser llenados por los alumnos en sus repuestas a las preguntas.

La relación entre texto escrito y texto imagen es equilibrada. En algunos temas, la saturación de colores unida al desborde de los márgenes altera el equilibrio.

³⁶ Tapas de Educación Cívica y Ciencias Naturales. 12 +1 E 1993 y 1995.

Ciencias Naturales

Las dimensiones, el brillo de las tapas y la intensidad del color asemejan esta entrega a la anteriormente descrita. En esa presentación también se articula una imagen realista registrada con un cartoon auténtico de gran efecto comunicativo.

Este libro, así como los restantes de la colección – Lengua y Matemática – aparece segmentado en seis unidades físicas, correspondientes a su organización en unidades y a las actividades diseñadas para su estudio. Los tomos son notablemente más delgados y livianos que lo común, sobre todo tratándose de libros para el final de la escolaridad primaria. Sin embargo, la cantidad de portadores iguales para cada área pudo ofrecer dificultades de identificación.

En Ciencias Naturales las páginas también ostentan un cuidadoso diseño, con abundantes espacios en blanco, variedad ordenada de tipos de fuentes para identificar introducciones, desarrollos, biografías, relatos históricos, experimentos y otras prescripciones, etc.

Hay un despliegue de los recursos del diseño gráfico que se manifiesta en la compaginación de fotografías realistas con valor estético, fondos tenues, superposiciones entre imágenes que representan seres vivos e inanimados, en representaciones realistas o en esquemas.

Lengua

La obra mantiene las características generales en su exterior. Una nota distintiva en la elaboración curricular es la interacción entre lo escrito y la imagen con valor estético. Se da una gran variabilidad en la distribución gráfica, debida a la elección de fuentes de un espectro muy variado de procedencias (poéticas, narrativas, musicales, plásticas, de la comunicación social en sus diversos tipos). En ciertas elecciones, la superposición produce efectos de profusión.

Matemática

La organización es la misma y la presentación exterior también. El diseño gráfico mantiene los rasgos generales para la progresión de la información, con textos más breves y más espacios libres.

Un rasgo a destacar es la valorización del arte geométrico, reflejado en la fotografía de la tapa. Esta obra también exhibe un cartoon auténtico.

Educación Cívica

Caracterización didáctica

Los autores anuncian que cada capítulo se inicia con *"un caso para analizar directamente relacionado con los temas de la unidad"* y que los conceptos que se tratan enriquecerán el aprendizaje (carta inicial s/n)

Los títulos del índice anuncian la elección de contenidos y marcan notorias diferencias con respecto a los manuales convencionales: 1. El hombre y la sociedad. 2. Los grupos sociales. 3. La comunidad vecinal. 4. El municipio. 5 Los estados provinciales. 6. El sistema educativo.

La secuencia curricular del libro aborda el primer tema a partir de la conocida historia de Gaspar Hauser, de Wasserman, que presenta un caso límite de hombre en estado de salvajismo y lo propone para pensar en la condición humana. La relación texto- imagen se asemeja a la de un libro infantil y la fisonomía de los personajes aumenta el dramatismo del relato.³⁷ Los tonos y las texturas parecen organizarse para producir efectos de sobrecarga emocional. Los fragmentos elegidos de la obra ocupan numerosas páginas (EC 12+1 95 1 a 7).

A esa fuente literaria se agregan, para tratar conceptualmente el tema, párrafos de San Agustín, de A Schopenhauer, y de Ortega y Gasset, que aparecen glosados por los autores. (EC 12+1 95 9 y 10).

La introducción al tema de la persona es abordada nuevamente, esta vez a partir de una casuística de la historia de la Psicología. Se trata de un resumen de los casos de hospitalismo tratados por R Spitz. Asimismo, comentan el concepto respaldándose en la Sociología de E Chinoy (EC 12+1 95 11, 12 y 19).

A partir de esas presentaciones, los autores explican tópicos como necesidades biológicas y afectivas para un desarrollo normal, la socialización como modo de transmisión cultural y la justificación como condición en la vida de los individuos. A diferencia de los libros tradicionales, enfatizan la nota del dinamismo para caracterizar la sociedad pero justifican la adopción de las normas sociales para la convivencia.

Otro concepto que aproximan en la unidad es el de "conciencia moral", y remiten como fuente a S Freud.

El tratamiento del tema de la persona y la sociedad cuenta con reflexiones como estas:

³⁷ El hombre y la sociedad. 12+1. Ed Cívica 95, 1.

“Cada comunidad se rige por normas propias, que pueden ser similares a las que imperan en otras. Sin embargo, existen diferencias.

A lo largo de la historia hubo normas similares al “no matarás” de Los Diez Mandamientos, aunque distintos pueblos establecieron excepciones a esa norma. Algunos permitían al hombre matar a su mujer en caso de que ésta lo engañara; los espartanos podían matar a sus hijos cuando nacían con un defecto; la guerra constituye otro caso en el que es “lícito” matar.

Es común encontrar normas originadas en usos o costumbres. Como tales adquieren significado en la comunidad en la que surgieron. Para un occidental que camina por las calles de la India viendo vacas sueltas y gente que muere de hambre, es difícil comprender esta situación; para un hindú no es nada anormal. Vemos las cosas, en gran medida, como nuestra sociedad nos ha enseñado a verlas y nos parecen normales”. EC 12+1 95 23.

Estas reflexiones tienen continuidad con el concepto de Estado como organización jurídica y administrativa de un país.

El fuerte acento en los contrastes culturales y en el dinamismo de la vida social es puesto en relación con la necesidad de consenso social acerca de las normas para que la sociedad evolucione a niveles superiores, y señalan que los valores compartidos como universales son sostenidos por las religiones fundamentales. EC 12+1 95 25.

Las actividades tienen una estrategia comunicacional, que es simular diálogos con el alumno lector. El trabajo del cuaderno de actividades es una guía con numerosas consignas de reflexión que retoman las fuentes literaria y psicológica, otros casos extremos de inadaptación a la sociedad y nuevos ejemplos de la Antropología Cultural. El peso de lo teórico es notoriamente menor que los ejemplos.

En síntesis, la concreción del enfoque en este punto ha sido la puesta en tensión de la vigencia de las normas en virtud de su origen humano y su historicidad. Las disciplinas a las que han acudido para argumentar han sido diversas ciencias sociales y humanidades, con algunos aportes del pensamiento filosófico y muy escasas referencias al Derecho.

La operación pedagógica aúna la dimensión comunicativa y la didáctica para poner en relación las abstracciones con casos particulares de fuerte resonancia emotiva.

Estas notorias diferencias tienen un límite respecto de los textos convencionales: se trata de la homogeneización de los agentes para referirse a conceptos de alto nivel de abstracción. Así, por ejemplo:

“el Estado comenzó a hacerse cargo de dirimir conflictos entre particulares. Hasta entonces, si alguien había sufrido un acto injusto por parte de otra persona, él o algún miembro de su familia se vengaba aplicando justicia por su propia mano. Esto empezó a prohibirse y fue el Estado el que juzgó y eventualmente castigó, no ya en nombre del damnificado sino de toda la sociedad”. EC 12+1 95 26

Desde el punto de vista de la actividad de aprendizaje, se trata de un texto autosuficiente que reúne diversidad de fuentes en torno a un eje. En cuanto a lo esperado de parte del alumno, incluyen preguntas de opinión que en el punto de partida de cada unidad y en su desarrollo suelen apelar a las ideas espontáneas de los alumnos. Los desafíos a opinar pueden extremarse en la probabilidad de obtener respuestas fundadas. Como ejemplo:

Para contestar sobre el concepto inicial (persona), les piden que fundamenten sus afirmaciones: *“un criminal que haya asesinado y descuartizado a setenta y ocho personas en un pueblo de Roma” EC 12+1 95 4).*

Acerca de la influencia de los medios de comunicación social: *“¿Coincidís con la explicación del juez respecto de que el hecho de ver películas violentas puede constituir, en parte, una explicación para el crimen?” EC 12+1 95 17*

Acerca de la democracia: *“¿Hasta qué punto el Estado debe intervenir en la vida de las personas, aunque sea para cuidarlas?” EC 12+1 31.*

También hay preguntas de relaciones: *“¿Creés que la conciencia moral de las personas que viven en una misma cultura es semejante?” Los alumnos deben justificar. EC 12+1 95 14.*

Este último ejemplo ilustra la estrategia de verificación. Los autores jerarquizan el aporte de ejemplos en forma notoria en desmedro de las producciones teóricas.

Para terminar de perfilar el estilo didáctico y comunicacional, hay elecciones curriculares similares a la primera:

El tema los grupos es introducido mediante una historieta en la que se narran episodios de la vida de un adolescente que pertenece a una secta. Aquí el concepto de grupo es presentado por contraste con lo patológico.

Además, los tópicos incluyen fuentes de la psicología social para aproximar a los conceptos de masas y de multitudes (EC 12+1 95 43; 38 a 46). La intervención de los autores en la argumentación es escasa. En cuanto al enfoque, se trata de otro ejemplo de sesgo de perspectivas disciplinares.

El trabajo se ha enriquecido mediante la conjunción de fuentes numerosas y variadas que se ponen en relación en un mismo libro, sin que éste pierda el carácter de autosuficiente. Se puede inferir que la relación entre lo concreto y lo abstracto es pensada como el cotejo de trozos de realidades complejas, reflexiones y discusiones grupales con expresión de opiniones y algunas generalizaciones.

Dentro de la tradición del manual de Educación Cívica, el que analizo está notoriamente aliviado de formalismo, pero en las relaciones entre disciplinas no aparecen jerarquizadas las fuentes del Derecho.

Otra iniciativa encaminada a acercar los fundamentos de la educación del ciudadano a la vida de los alumnos es la de introducir con nuevos ejemplos narrados en historieta ejemplos de participación. En estos casos los problemas elegidos son representativos de la vida social y de propósitos solidarios que deben prevalecer. Pero también hay desafíos que exceden la posibilidad de descentración de los alumnos, tales como jugar el rol de abogado.

Finalmente, hay una unidad de cierre que tiene como propuesta el desarrollo de una encuesta sobre el sistema educativo. Esto puede evaluarse como un intento de ensayar currículum por proyectos, pero a partir de una iniciativa editorial. Además, la propuesta parece desenfocada nuevamente respecto del lector alumno. (Cuaderno de actividades EC 12+1 95 138).

En cuanto a la comunicación, todo el intercambio del cuaderno de actividades se encara como un diálogo oralizado. Pero las posibilidades del manual no permiten pensar en la bidireccionalidad y, en consecuencia, el diálogo no es auténtico.

Transposiciones mediáticas

En el libro que analizo la incorporación del comic es una decisión que abarca la mayor parte de las unidades didácticas y que – como es explicitado por los autores– tiene carácter de enseñanza basada en casos.

El tema de la persona en su desarrollo expositivo está ilustrado por imágenes en que los efectos buscados tienen que ver con el humor o la sensibilización, pertinentes a los tópicos que se tratan. Otros temas valorizados son los de la diversidad cultural.³⁸La creación de la imagen, algunos recursos gráficos del comic, la textura, el color y el empleo de los recursos de la edición permiten inferir intenciones de empatía y de educación del gusto vinculadas a los ejes de la disciplina.

Otro ejemplo tiene que ver con la desigualdad social, el papel del estado y la participación del ciudadano en el ámbito vecinal. Las referencias concretas son aportadas por la fotografía y la denominación del barrio en el que se localiza la acción. Esa presentación continúa con un relato en historieta en el que se presentan los problemas sociales y las alternativas de solución mediante las estrategias del género.³⁹

Un tercer caso elegido del conjunto, muestra otra agrupación de vecinos en un debate acalorado acerca del derecho a peticionar a las autoridades ante falencias no resueltas en el barrio.⁴⁰

Del conjunto de los ejemplos y sus modos de construcción, es posible inferir algunos rasgos de las transposiciones mediáticas que caracterizan esta obra:

- El énfasis en lo temático, es decir, en las referencias a la situación histórica, respecto de la cual son propuestos por su representatividad;
- La búsqueda de contrastes, expresada en los opuestos sano/ patológico, culturas familiares/extrañas;
- La búsqueda de la fruición por el relato. A través de esa estrategia, evitar la ejemplaridad del manual escolarizado;
- El empleo de los recursos del género – planos, perspectivas, colores, texturas, relaciones figura y fondo, onomatopeyas, diálogos, relatos - para enfatizar emociones resultantes de conflictos, desórdenes, hechos desconcertantes.

Los mecanismos de configuración de lo retórico son elecciones de los autores al servicio de presentaciones problemáticas verídicas o verosímiles. De esa manera, se crean situaciones de enunciación que pueblan el manual

³⁸ Familias. EC 12+1 95 13. Niños del mundo. 16.

³⁹ Un sector del barrio de Villa Urbana. Sociedad de fomento. EC 12+1 95 62 y 64.

⁴⁰ ¡Estamos cansados... EC 12+1 95 93.

con textos variados, articulados problemáticamente pero hibridados desde el punto de vista de la pertinencia comunicativa. El interés centrado en la energía emotiva de los relatos apela también a los sujetos en su carácter de pensantes, activos, sensibles. Eso puede continuarse con otros efectos de sentido que tengan que ver con las posibilidades expresivas de los alumnos, con la tarea grupal y con la expresión de opiniones.

Los lenguajes de los medios, en particular la historieta, operan eficazmente en las tramas narrativas y en funciones informativas o literarias, sin extender sus potencialidades a las actividades metacognitivas que pongan en relación más exigente la cotidianeidad con el conocimiento académico.

Otras características textuales

El trabajo conceptual es eficaz en la argumentación al enlazar las situaciones elegidas como problemáticas con las fuentes de autoridad. Pero la insuficiencia de las fuentes del Derecho debilita el aporte al arribar a los conceptos centrales de la disciplina. Los resultados reiteran en parte las carencias de los manuales de Educación Cívica. Uno de ellos es la homogeneización de los agentes. A título de ejemplo:

"Las personas que pertenecen a un grupo se identifican entre sí y comparten algunos rasgos aunque ni siquiera se conozcan. Un club, un país o un partido político, reúnen personas que en otros ámbitos quizá no tendrían nada que ver entre sí.

Las naciones han necesitado buscar formas de crear esa identificación en los momentos en que se constituyeron. La Argentina de principios de siglo requirió que la escuela pública acentuara el significado de las fiestas patrias y de la figura de los próceres, para que los hijos de italianos, españoles, polacos, se sintieran parte de la Nación. Revoluciones como la rusa han apelado a la creación de grandes mitos, a la construcción de estatuas, a la ponderación de hechos históricos, para crear sentimientos de pertenencia alrededor de los nuevos valores puestos en vigencia. "EC 12+1 95 48

La variedad de fuentes reunidas para articular prácticas y conceptos, así como la extensión de los casos, de las guías de actividades, por otra parte, permite inferir el esfuerzo puesto en superar las características limitantes del manual ateniéndose a las condiciones de su producción.

Ciencias Naturales

Caracterización didáctica

La introducción al área consiste en algunas reflexiones de las autoras acerca de la observación y la experimentación como pivotes de la actividad científica. Aportan un esbozo de esas acciones desde los orígenes de la humanidad hasta la edad moderna. Ese breve recorrido tiene entre sus valores, el de presentar ante los alumnos los interrogantes de la ciencia emergentes de los saberes y las preguntas del hombre común.

Otras notas introductorias se refieren a los pasos del método científico con algunos ejemplos.

Estas presentaciones orientan hacia la naturaleza del enfoque, que intenta articular las actividades elegidas por su significatividad con conceptos de la ciencia elegidos para desarrollar en el libro, así como aportar algunos datos de los que se infiera su historicidad.

Los comienzos de unidades presentan interrogantes. Algunos son:

"¿Cómo y cuándo se formó la tierra? ¿Qué elementos la formaron?" CN M1 10.

"¿Qué son las sustancias químicas? ¿De dónde provienen?" CN M1 14.

"¿Qué significa estar vivo?" CN M1 25.

Otro rasgo es la brevedad de los textos, y su progresión de lo general a lo particular. Como ejemplo: las sustancias químicas y su clasificación en orgánicas e inorgánicas.

Las actividades están dispuestas en un cuaderno y en un orden que se establece en el libro. Tienen propósitos, enunciados en forma general. Los pasos a realizar tienen como punto de partida un problema. Ej:

" Propósito: observar, medir, interpretar datos.

Problema 1.

Medir la densidad de sólidos.

Tenemos dos trozos de metal, ambos de igual color, brillo y de parecida dureza.

*Para averiguar si son del mismo metal podemos **comparar sus densidades**. ¿Qué medidas y cálculos deberán realizar para ello?*

- *Hagan el plan de trabajo.*
- *Realicen y registren las mediciones usando la unidad que corresponda.*
- *Calculen las densidades respectivas." CN 12+1 93 CA 5*

Aquí se presenta una variante de enfoque activo en la modernización de la enseñanza de Ciencias Naturales. Consiste en sugerir que toda actividad, para ser significativa debe comenzar con interrogantes auténticos en cuanto a pertinencia científica y adecuación. Requiere también que el alumno se organice por sí mismo, obtenga los resultados que se propone y los interprete.

Dimensión textual

La secuencia explicativa comienza con hechos observables. Ej: Un trozo de hierro en un ambiente húmedo se cubre de polvo rojizo. Los científicos explican el hecho diciendo que se ha formado un compuesto. Ese fenómeno es una reacción química. Y para analizarla, introducen el término átomo y su definición. Con frecuencia la progresión cuenta con explicaciones intermedias, referidas a los contenidos y a los procedimientos de medición .
CN 12+1 93 M1, 17.

Otras formas de progresión adoptan la forma de tablas. Ejemplo:

<i>Observación</i>	<i>Modelo</i>
<i>1. Los gases se comprimen con facilidad. Los sólidos y los líquidos no.</i>	<i>La materia es discontinua, está formada por partículas indivisibles que se comportan como objetos duros. Un sólido y un líquido deben estar formados por partículas que están en contacto unas con otras, por eso no se pueden comprimir fácilmente. CN M 1 18.</i>
.....

En numerosas oportunidades la explicación incorpora distintas hipótesis – que suponen distintas interpretaciones - sobre determinados conceptos que se abordan, lo que supone introducir la narración y la controversia dentro del territorio científico, así como el carácter provisorio de los hallazgos.

Las biografías de científicos, breves, acompañan textos en orden cronológico.

La estrategia de texto adoptada – en síntesis - es una combinación de las formas canónicas de la ciencia armonizadas con propósitos de articular lo abstracto con lo concreto:

- Los interrogantes se proponen en las introducciones. Estos a veces son semejantes a los de otros libros del área o se distinguen al combinar sus preguntas con comparaciones observables en el medio, como las de las relaciones entre el tamaño de los seres y sus sistemas de sustentación (acuáticos, terrestres). CN 12+1 93 M2, 50-51.
- las explicaciones adoptan las superestructuras de los textos científicos: definiciones, enciclopedias, etc.
- Otras formas de explicar son las comparaciones, que se realizan sistemáticamente, como las de célula vegetal y célula animal, entre plantas y animales, medio acuático y terrestre, entre otros. Suelen articularse gráficos y textos. (CN 12+1 93 M 1 32, 39 y 40 y M2 44.)
- A la explicación del concepto de célula le sigue una síntesis de la evolución del concepto y un resumen de la teoría celular. (CN 12+1 93 M 1, 36 y 37.)

Con el propósito de abordar temas del medio ambiente el libro contiene también otros textos cuyas fuentes son auténticas. Así, por ejemplo, un artículo periodístico sobre el mal uso de la tierra en la Argentina. La introducción es la siguiente:

“ Si los suelos hablaran...

Cien mil hectáreas se degradan en nuestro país, cada año, por la desidia de quienes deberían resguardar la salud de ese decisivo recurso natural. Toda la pampa húmeda, la zona agrícola más rica, es “ exprimida” hasta extremos inimaginables en procura de ganancias extras, o por desconocimiento de los graves daños que se están infligiendo a la tierra. Curarle la erosión y restituírle la fertilidad no son tarea fácil. Urge un cambio de métodos y de mentalidad”.

A continuación se transcribe un artículo periodístico firmado, se explica el problema y su gravedad y se mencionan los agentes que lo causaron en una situación particular. Ej.:la investigación realizada por profesionales del INTA, los productores de la zona de Casilda. Además, en la explicación, se clarifican cuáles son los efectos que pueden revertirse y los que no. CN 12+1 93 M1 82.

La obra merece un detenimiento en las imágenes.

La de la célula representa un avance tecnológico en la representación de la naturaleza, porque se trata de una fotografía al microscopio⁴¹. La superación consiste en el aprovechamiento de la tecnología, por medio del registro de imágenes del microscopio electrónico, para lograr un acercamiento a la complejidad de los seres naturales. El efecto de tridimensionalidad, la sección de partes, la complementación con esquemas son logros nuevos en relación con las obras convencionales.

Hay composiciones que combinan los esquemas de taxonomías con representaciones de seres vivos a título de ejemplares⁴² Se puede considerar una forma interesante de acudir a las formas textuales canónicas de las taxonomías y conjugarlas con los registros de seres reales que completan la relación entre individuos y especies.

Otras combinaciones que sugieren contrastes e invitan a la comparación son los de esquemas con fotografías de la fibra muscular en diversos tipos de tejidos⁴³ El avance consiste en mostrar los productos de la tecnología en la producción de conocimientos científicos y en enseñar a observar sin acudir a criterios simplistas, jerarquizando la correspondencia con lo real y la expansión del poder humano en sus propósitos de conocer.

El humor gráfico es elegido para ilustrar las relaciones entre fuerza y movimiento⁴⁴.

La elección es pertinente y forma parte de las preocupaciones por la armonía de lenguajes que destacara al describir el portador.

La comunicación en Ciencias Naturales se distingue de otras analizadas en libros convencionales por la elección de los modos de concreción. Las analogías en palabras e imágenes son reemplazadas por una combinación de textos que aluden a lo cotidiano, explicaciones, imágenes registradas que traen hechos, seres del mundo observable y el mundo que descubre la microscopía electrónica. Otras combinaciones armónicas se dan entre la imagen creada y lo documentado en la fotografía y aún, los textos en las síntesis gráficas tales como las redes conceptuales completadas con imágenes.

La estrategia de comunicación con el lector acude escasamente a la imitación de diálogo en las actividades y la redacción de los contenidos alterna la primera persona del plural con el impersonal.

El plan de trabajo, inspirado en experiencias de aula, propone un margen de autonomía armonizado con previsión para realizar acciones significativas. Los límites están dados por la naturaleza de la obra y las condiciones de su circulación y recepción: las aulas y sus actores, docentes y alumnos, y el libro como un mediador instrumental en una relación que excede las previsiones de los autores.

⁴¹Las células. (CN 12+1 93 34-35

⁴² Los seres vivos. CN 12+1 93 42-43.

⁴³ Fibras de músculo cardíaco, liso y esquelético. CN 12+1 93 52, 58.

⁴⁴La ley de inercia. CN 12+1 93 9

Lengua

Caracterización didáctica

El enfoque de la enseñanza de Lengua se diferencia notablemente de las formas clásicas conocidas tanto por la relación entre las dimensiones de su estudio como por la extensión y profundidad que dan a su tratamiento.

Las obras conservan el formato de libro y cuaderno, lo que acentúa el carácter de libro activo del segundo. La estrategia de comunicación elegida crea fronteras muy permeables entre los libros y los cuadernos.

La progresión de la enseñanza en cada tema elegido responde a un plan:

1. Las autoras eligen temas vigentes, que tengan interés para el mundo de los preadolescentes y que vinculen distintos campos. Los espectáculos y artistas conocidos; problemas del ambiente en distintas latitudes; un film documental en el propio pueblo; formas lúdicas de abordar la composición de poesías o narraciones; obras de arte famosas académicas o del arte popular urbano. Los títulos jerarquizan el valor referencial de los temas que abordan y desde su introducción se destacan por su significatividad. Esta etapa del plan se denomina "empezando".
2. A partir de esas iniciaciones, plantean las prácticas del lenguaje centradas en los aspectos comunicativos de la lengua. Ese momento didáctico se denomina "descubrimos". Como se enfatizan las facetas productivas de los aprendizajes, los ejemplos elegidos se desarrollan extensamente y varían los puntos de mira. Ej: "

"Ahora sos el periodista de un suplemento para jóvenes en un diario de gran difusión. Tu especialidad son los nuevos grupos musicales..." Lengua 12+1 93 M2 2.

En esa forma de experimentar con el lenguaje, son numerosas las transcripciones de documentos que registran reportajes y relatos de artistas, periodistas y otros profesionales prestigiosos. También dentro de las prácticas hay fragmentos de relatos de ficción de autores vigentes. Lengua 12+1 93 M 2 6 a 13.

Esas incursiones por el mundo de la comunicación culminan con guías de trabajo que cumplen un papel facilitador; se infiere de su construcción el propósito de preservar el carácter productivo de los ensayos de los alumnos. A modo de ejemplo, el esqueleto de una nota contiene sostenes como estos:

"Bersuit Vergarabar es.....Antes los escuchamos en....

Este sábado, la noche fría era...

La puesta en escena fue sugerente...". Lengua 12+1 93 M 2 7.

La variedad de fuentes representa también variedad de tipos de texto y de estilos. En síntesis, "descubrimos" se propone una inmersión del alumno en el hecho sobre el que se concreta la comunicación lingüística desde diferentes fuentes y perspectivas. Las experiencias tienen gran extensión y se preserva la unidad de sentido de la producción aunque las perspectivas son numerosas.

A continuación, siguen conceptualizaciones de Lengua que tienen relación de pertinencia con las producciones. Si se trata de la comunicación oral, una breve presentación del aparato fonador abre camino al estudio de las vocales y las consonantes. El trabajo se caracteriza por ser sistemático. De ese estudio resultan preceptivas Lengua 12+1 93 M2 26 a 34.

Otro ejemplo de la relación entre la primera fase y la segunda es la enseñanza de la puntuación de la entrevista. Lengua 12+1 93 M 2 20 a 24).

3. La enseñanza se orienta nuevamente a los tipos de textos elegidos como núcleo de la reflexión y se inicia la etapa de la metacognición, es decir, el estudio sistemático del tipo textual. Se denomina "organizamos". A título de ejemplo, la crónica periodística y sus partes, la composición de un periódico, el esquema de un diario vacío para ser llenado por una nueva escritura personal con el aprendizaje logrado. Otro caso es la entrevista, sus fases y una definición. (L 12+1 93 M2 42 a 49 y M3 25 a 31). Esta puesta en situación de componer supone con frecuencia la reelaboración de una práctica inicial. Se trata de una interpretación del trabajo docente con los saberes previos del alumno y el saber académico en interacción. Los temas de trabajo que siguen esta secuencia son escasos y su tratamiento extenso y articulado en lo teórico-práctico.

4. Una última etapa es "ponemos en palabras". Aquí tienen lugar estudios sistemáticos de sintaxis, de complejidad creciente, tales como oraciones y cláusulas, vocabulario y efectos de sentido.

El empleo de imágenes está articulado al texto escrito. Abarca un espectro amplio en el que está presente el humor gráfico, la ilustración del cuento maravilloso con reminiscencias románticas⁴⁵, la documentación fotográfica, la fotografía con valor estético, el arte pop.⁴⁶ Las historietas elegidas son de autor y las unidades elegidas conservan la autonomía, de modo que preservan los efectos de sentido.

La imagen se incorpora como lenguaje en función narrativa (L 12 +1 93 m 2 13 a 16). Las fuentes elegidas con funciones de relato, documentación o estética son auténticas y tiene referencias.⁴⁷

Aparecen como frecuencia las imágenes de diversos portadores de textos: diarios, revistas, billetes, hojas de anotadores en blanco, reproducciones de retratos, cuadros dramáticos, como la serie de la Guerra de Goya (L 12 +1 93 M 2, 13 a 15).

En ciertas páginas, las imágenes decoran los márgenes, a la manera de los manuscritos medievales (L 12 +1 93 M2 y 3 12, 36).

Hay dibujos de esquemas para ensayar distintos tipos de redacción como los textos periodísticos (43) o tablas para realizar sinopsis (44, 48, 49).

El dibujo humorístico alude a casos elegidos para conocer un aspecto de la realidad, que es el objeto sobre el que aprenden a comunicar.⁴⁸ L 12 +1 93 (M2, 17 a 20, 50-51).

Dimensión textual

El estudio del lenguaje se sustenta en la valoración de su historicidad y pluralidad, y eso se ve reflejado en una iniciación a la historia de la escritura y en la elección de casos de variedades dialectales que tienen su propia sistematización en diccionarios (L 12+1 93 M 2 36 a 38 .M2 72 a 75).

La enseñanza de los textos a partir del enfoque comunicativo se destaca por la autenticidad de los documentos elegidos como paradigmáticos y por la originalidad con que se combinan en el libro como portador.

La estrategia comunicativa elegida en la totalidad del libro es la de diálogo con el lector, en la forma oralizada que conserva el voseo.

La complejidad de las producciones y el estilo de elaboración de la progresión de conocimientos, así como las guías al alumno evidencian una preocupación central por el trabajo autónomo. Son productos de experiencias decantadas en las aulas a las que les hace falta el cierre de la interacción auténtica.

Matemática

Caracterización didáctica

El programa desarrollado en esta asignatura comparte con otros de la colección el criterio de seleccionar los tópicos de estudio, expandir su tratamiento haciendo uso de variadas estrategias, valorizar la teoría y articularla con prácticas significativas y problematizadoras. El formato físico se mantiene, con la especificidad de esta disciplina, que economiza el lenguaje verbal en comparación con otras.

Una característica distintiva es elegir como comienzo del currículo la Geometría, cuya historia en los manuales convencionales fuera desvalorizada.

El trabajo didáctico también presenta significativas diferencias, puesto que todos los conceptos tienen referencia a la realidad sociocultural y natural en ejemplos observables. Las referencias a los artesanos, profesionales de la arquitectura, la ingeniería y las artes plásticas son oportunas para plantear problemas.

El trabajo sistemático comprende tanto las comparaciones que dan lugar a conceptualizaciones como ejercicios de trazado con problemas a resolver y observaciones. El trabajo con guías se orienta a la inferencia de reglas para calcular a cargo del alumno. Otras tareas de observación culminan en tablas que el alumno debe completar. M 12 +1 92 CA 1 14 a 16. El trabajo grupal de construcción se continúa con definiciones de los cuerpos aportados en el cuaderno y la tarea de explicar sus propiedades a cargo de los alumnos M 12 +1 92 C A.20.

⁴⁵ Aguas. L 12+1 93 M 3 64.

⁴⁶ Reportaje insólito. L 12+1 93 CA 3 4.

⁴⁷ Leé este artículo sobre el Río Támesis. L 12 +1 93 CA 3 24.

⁴⁸ Clase y función. L 12+1 93 M 2 50.

Las tareas de integración son numerosas. Un ejemplo:

Ejercicio 4

“Una habitación de 4m por 5 m se debe empapelar hasta el techo y tiene 3 m de alto. Para que combinen las guardas de papel, los trozos que corresponden a la puerta y a la ventana se desperdician. El papel para empapelar viene en rollos de 0,80 m de ancho por 10 m de largo. Las tiras del rollo se colocan verticales y se aplican enteras. ¿Cuántos rollos hay que comprar?” M 12 +1 92 M 1 62.

Otro caso que pone en evidencia el enfoque es la enseñanza de funciones. En este tema, los ejemplos son elegidos del comercio: excursiones y precios, excursiones y duraciones, venta de entradas de teatro, artistas que se alternan en los espectáculos teatrales son los casos concretos que sustentan las reflexiones. M 12 +1 92 M 2 1 a 8. C A 1 a 5. El trabajo de abstracción comprende gráficos cartesianos, fórmulas y secuencias de operaciones.

La culminación de los módulos es la resolución de los problemas planteados. Aparece al final de cada libro para que el alumno coteje. En este caso, las autoras han preferido explicitar el carácter incompleto de la interacción entre autores y lectores.

En los temas abordados aparece el arte geométrico y el artista elegido es Mac Entyre. Su obra es presentada y origina una secuencia de trazado guiado encaminada a producir efectos estéticos. M 12 +1 92 M 1 1, 11 y 12. L A 3 a 5.

Se incluyen numerosas imágenes representativas de edificios, obras de arte, monumentos, bloques para juegos infantiles, interiores de casas en donde los volúmenes y las figuras son reconocibles. M 12 +1 92 M 1, 15 a 17 18 a 20. para tratar temas de Geometría como sustento de la reflexión. La presencia de las formas geométricas en la naturaleza es una elección didáctica que se explota eficazmente.⁴⁹

La decisión de incorporar las imágenes y tratar su especificidad en la explicación de la disciplina es otro punto de ruptura con la tradición del manual.

También hay imágenes lúdicas, con poesías que adornan el libro.

Otro caso interesante es la aparición en temas vinculados a operaciones cotidianas y su formalización. Como ejemplo, en temas de funciones las imágenes cumplen funciones de información y demostración. Ocasionalmente, decorativas.⁵⁰

El empleo de la imagen fortalece la estrategia de relación entre teoría y práctica y muestra la superación del enfoque figurativo que había caracterizado la disciplina desde el advenimiento de la teoría de conjuntos.

Dimensión textual

Las explicaciones escritas logran articular prácticas y teoría porque sus textos ponen en conjunción descripciones, interrogantes, argumentos, prescripciones y orientaciones detalladas con recomendaciones.

También están presentes los relatos. La Historia de los números presenta los problemas que los autores de los distintos sistemas debieron resolver y los obstáculos que motivaron nuevas búsquedas. M 12 +1 92 M 3 4 a 9.

La estrategia coloquial es semejante a la de las restantes obras de la colección y la secuencia graduada es sumamente detallada.

Acerca de la colección 12 +1

El análisis de la obra considerada como un proyecto editorial permite inferir la propuesta. Se trata de producciones creativas que, sin rebelarse contra las condiciones de producción de los manuales, se propusieron generar otras posibilidades de uso encaminadas a enfoques más abiertos a la complejidad del conocimiento, a vincular al alumno con los agentes de su producción – artistas, humanistas, artesanos, científicos, deportistas, técnicos - y con sus modos de hacerlo. Con estas iniciativas reflejadas en los tratamientos de contenidos y en las cualidades de las actividades, los aprendizajes tenían importantes posibilidades de dinamización.

La riqueza de las fuentes, los numerosos portadores de textos incluidos y armonizados en el gran portador manual, a su vez, constituían otro desafío para superar la autosuficiencia del manual aunque las fuentes estuvieran contenidas en él.

La valorización de los lenguajes de la imagen icónica, de la poesía, la narrativa, de los géneros de la comunicación social, aunque tuvieron tratamientos disímiles, mostraron una ruptura notable con los criterios de documentar e

⁴⁹ M 12 +1 92 M 1 6 Pintura generativa. 5. Adquirimos habilidades. M 1 11.

⁵⁰ Ahora pensemos un poco en el estudio de la naturaleza. Ejercicio 4. M 12 +1 92 CA 1 3

ilustrar de los manuales históricos. Todas las opciones acercaron el mundo escolar a la sociedad extramuros de la escuela, su presente y su historia. La consigna presente fue rebatir los criterios del conocimiento escolarizado con propuestas bien fundadas y creativas.

El límite de esta propuesta estuvo contenido en las cualidades que hicieron posible su construcción. La mayor parte de las obras eran producto de experiencias docentes que articulaban el saber académico y la adecuación a la población estudiantil y sus escenarios eran las aulas. Un nivel de gestión curricular susceptible de enriquecerse indefinidamente a través de los intercambios problematizadores y cooperativos, mediante comunicaciones que preservaran las relaciones asimétricas entre docentes y alumnos, con la riqueza de las mediaciones personales e instrumentales, una de las cuales habrá sido el manual.

En el proyecto editorial, el espacio de gestión del currículum del manual contenía esos saberes, experiencias e iniciativas, pero las condiciones de producción, de circulación y de reconocimiento no ofrecían las mismas posibilidades de re-creación de los intercambios. Es por eso que los desafíos a la autonomía de desempeños reflejados en las guías debieron reconocer las incertidumbres de los procesos de implementación de esas iniciativas en el currículum real de las escuelas, en las que los autores no tenían intervención.

Comentarios

Libros de texto y normas curriculares

Los libros analizados abarcan la primera década desde la recuperación de la democracia. Durante su transcurso, la herencia de la descentralización autoritaria no fue considerada una prioridad, en términos de derogación de los contenidos mínimos en vigencia y construcción democrática de nuevas normas para regir el currículum básico.

Esta postergación tuvo efectos en las decisiones editoriales: la demora en revisar sus textos para autoevaluar los contenidos explícitos o latentes del autoritarismo; otras revisiones de criterios acerca de los modos de dar respuesta a la descentralización en el nuevo contexto, y con la vigencia de marcos democráticos. Es visible el predominio de obras que se dirigen a públicos masivos, tanto en la perduración de contenidos que sostenían su vigencia en las tradiciones del manual como en los enfoques que asientan su legitimidad en el peso del tiempo.

Comienzan a perfilarse tendencias innovadoras. Una de ellas, en una editorial que se radica en el país en la etapa inaugural de la democracia. Otras, en editoriales que ofrecían libros para la inclusión en el currículum escolar a título de libros de lectura extensiva. Se da el caso, también de una editorial tradicionalmente reconocida entre los públicos escolares que avanza en una innovación en el sentido de la partición de la enciclopedia y la renovación de la perspectiva didáctica.

Los cambios que he analizado, no se sostienen en los cambios jurisdiccionales de las normas curriculares sino que participan de influencias que se dan en los ámbitos de formación docente y en el pensamiento revisionista que se instala progresivamente, con el aporte de los miembros del colectivo heterogéneo que interviene en esas actividades – entre los cuales se hallan los que continuaron en el país, que dejaron atrás la censura del pensamiento y los que retomaron del exilio-, así como la lenta recuperación de los intercambios editoriales en las diversas disciplinas.

La heterogeneidad del colectivo profesional con incidencia en la producción editorial tiene que ver con la variedad disciplinar y con los marcos teóricos que coexisten en la teoría y la práctica curricular general y específica. En los casos analizados, están claras las diferencias entre los enfoques predominantemente tecnicistas y los que recuperan la tradición activa, con notables renovaciones constructivistas. Ciertas influencias del no directivismo que irradia en las instituciones educativas en concomitancia con la inercia oficial se perfila en las variantes de los tópicos que se incorporan a algunas obras innovadoras.

La diversidad de interpretaciones que el género textual Unidad Didáctica ostenta en este período expresa las transiciones teóricas- entre los sincretismos analizados en la etapa precedente y la construcción de un perfil más consistente, abarcador de los sujetos educativos, las disciplinas y la enseñanza.

Los usos del manual, sustentados en tradiciones que implícitamente reconocían la necesidad del triángulo didáctico liderado por el docente, parece una tendencia que retrocede, en aras de la ocupación de espacios cada vez más definida. Esa tendencia no entabla líneas divergentes según los marcos teóricos curriculares, que como he pretendido explicar también tienen sustentos de experiencia disímiles como puntos de partida. Esas tendencias pueden agrupar las editoriales a pesar de las diferencias. Uno de los motivos puede ser que los autores de manuales se están ocupando del currículum real en ausencia de un currículum prescripto que aglutine en los temas centrales las jurisdicciones del país.

Ese asentamiento de las editoriales se constituye en el estudio de las intersecciones de las normas heredadas y de las que se van poniendo en vigencia. Se da una peculiar tensión entre un nivel de prescripción curricular cuyos agentes declinan sus responsabilidades y una extensión y profundización del alcance del curriculum "presentado" a los docentes.

Libros de texto y formación docente

La etapa que estudio se caracterizó por la demora en la revisión de la formación docente inicial. Esta recién tuvo iniciativas y desarrollos en la segunda etapa del primer gobierno constitucional, es decir, a partir de 1997. La creación del proyecto llamado a rever y transformar las bases de la formación de maestros, al terminar dicho período⁵¹, apenas estaba en su etapa de experiencia piloto extendida y no se dieron circunstancias favorables en la política educativa para que se preservara y creciera. Otras iniciativas, centradas en la formación continua, fueron también generadas en las jurisdicciones y su continuidad y alcance resultaron azarosos. La tendencia dominante en la formación docente, continuó siendo tecnicista, con mayor o menor disciplinamiento a las normas curriculares heredadas de la dictadura.

La construcción del sujeto lector que se infiere de las producciones editoriales

La tendencia caudalosa heredada, en forma de manual enciclopedia permite pensar que aun tenía peso la imagen del alumno ideal reproductor de un saber estable y perpetuador de la ejemplaridad de sus enseñanzas.

La novedad introducida por Aula Taller y su amplio alcance en los consumos escolares da lugar a algunas variantes de esa construcción ideal: el diseño disruptivo participa de los propósitos de mantener como eje de su éxito el carácter reproductor de las producciones de los sujetos educativos. Pero sus efectos no son idénticos: la progresión de su dirección didáctica produce una continua disociación entre contenidos, formas de abordaje, procedimientos, tiempos y espacios de aprendizaje. Esas disociaciones son antagónicas de todo propósito de reflexión metacognitiva, de modo que perjudica al sujeto educativo en dimensiones que no habían sido consideradas en el modelo tradicional.

En el caso de Santillana 1987 y Manual Esencial 1993, el enfoque altamente directivo se conjuga de manera más consistente con los propósitos didácticos. Los intentos de compatibilizar la homogeneidad curricular con estrategias de valor transferencial, pudo contribuir a la autonomía si la interpretación de los docentes hubiera sido suficientemente profesional como para reponer los vacíos de información que se advierten en la comunicación fantaseada desde la situación de enunciación.

Este mismo enfoque es susceptible de enriquecer las aulas y sus tareas con los aportes innovadores de la edición 1993 - en forma de tópicos y propuestas de trabajo - que invitaron a considerar la singularidad sociocultural y las perspectivas de reconstrucción histórica de una provincia. Esta concepción del manual, preservando rasgos heredados, amplía el margen de autonomía.

Los libros activos, por su parte, representan dos variantes que inciden en la concepción del lector: las obras de Lengua, Matemática y Ciencias Naturales parecen haberse concebido y desarrollado en una dirección inversa a la de los manuales tradicionales. Esto supone la convergencia del saber académico y didáctico desde las experiencias de las aulas con prácticas renovadas decantadas por la evaluación. Transposiciones didácticas reflexivas y construcciones del sujeto educativo que integran lo epistémico, lo sociocultural y todas las facetas de la sensibilidad. Los márgenes de autonomía son más amplios por el enfoque de las prácticas y por las deliberadas restricciones de tópicos a encarar como representativos del saber común.

Dentro de esa agrupación de obras editoriales, la iniciativa de Educación Cívica contiene implícitamente otro contrato lector: se trata de partir de situaciones detonantes, emergentes sociales de alta visibilidad porque su carácter social está reconocido y potenciado por los medios. Sus propósitos de construcción del sujeto educativo, además, extreman la valoración de las ideas espontáneas, proponen numerosas situaciones reales o verosímiles para activar el ejercicio de las opiniones y las actividades grupales. La valoración del conocimiento académico está presente, pero el intento pedagógico jerarquiza la subjetividad del alumno, sin llegar a la transgresión. La obra en su

⁵¹ Maestros de Enseñanza Básica (MEB) Res.....

conjunto representa, también un intento decididamente secularizador de la formación ciudadana, con escasos espacios de diálogo docente para sentar las bases de su propuesta.

Finalmente, aquellas producciones que recortaron temas y a la vez extremaron la elección de propuestas activas, muchas de ellas hibridadas entre el conocimiento vulgar y el científico, entre la realidad y la fantasía, expresan formas de retirada del espacio escolar sin ausentarse de las condiciones de producción de los manuales. La construcción del sujeto lector, sujeto educativo de la escuela obligatoria, se empobrece respecto de su exposición a los libros de lectura extensiva, que tenían carriles propios de circulación que encaminaban a otra formas de uso.

CUARTA ETAPA GENEROS TEXTUALES
Persistencias

Manuales	Estrada	Estrada AT	Kapelusz	Santillana serie 87	Santillana ME
Características					
Géneros	X	X	X	X	X
Enciclopedia	X		X		
Areas	X	X	X	X	X
Progresión					
Temática	X	X	X	X	X
Contenidos y ej/ actividades	X	X	X	X	X
Actividades	X	X	X	X	X
Reproductivas	X	X	X	X	X
Homogéneas				X	X
Base textual autosuficiente				X	X
Estudios del medio					
Propósitos transferenciales	X	X	X	X	X
Textos					
<u> Informativos</u>	X	X	X	X	X
Tramas textuales convencionales					
<u> Literarios</u>		X		X	X
Selecciones convencionales					
Innovaciones					

CUARTA ETAPA- GENEROS TEXTUALES

Innovaciones

Editoriales Características	Estrada AT	Santillana serie 87	Santillana ME	Aique LCS	Doce +1 LMCN	Doce + 1 EC
Perspectiva curricular						
Selección			X			
Delimitaciones/acotamientos			X	X	X	X
Mayor identidad					X	X
Organización			X			
Unidades didácticas		X	X	X	X	X
Autonomía	X				X	X
Fragmentación	X	X	X			
Progresión			X			
Contenidos-actividades	X			X		
Ejes, contenidos, actividades					X	X
Fragmentación contenidos- actividades	X	X	X			
Actividades genuinas				X	X	X
Formalismo		X	X	X		
Perspectiva textual						
Mayor expansión					X	X
Presencia de otras fuentes en el portador	X X	X	X	X	X	X
Transposiciones mediáticas						
Historieta		X	X			
Función ejemplificadora		X	X	X	X	X
Símil		X	X	X		
Fruición	X				X	X
Función productiva				X L	X	
Periodismo				X	X	X
Función productiva				X	X	
Ejemplificadora					X	
Símil					X	X

En la familia se aprenden las normas de comportamiento que permiten desempeñarse en el hogar, en la escuela, en el barrio o en cualquier otro lugar. Satisfacer la necesidad de pertenencia es una tarea para todos. La familia lo brinda a través de todos sus integrantes.

Busca ejemplos donde los miembros de la familia cumplan funciones de crianza y sociabilidad.

La familia ha cambiado a través del tiempo. En nuestra sociedad la familia está formada por una pareja con una mujer, es decir, un hombre y una mujer. No siempre ha sido así; entre los aborígenes había tribus en que cada hombre tenía varias esposas. Esto se llamó **poligamia**.

¿Sabías que...
en las tribus de onas y papayos, aborígenes de nuestro territorio, se acostumbraba que el novio comprara a la novia?

Los tobos exigían al futuro esposo que presentara al padre de la novia lo que había conseguido en una cacería; los pehuénches simulaban un rapto.

Es la tarea para mañana. No conseguí una foto hermosa.

¿Qué estás haciendo? Describiendo una escena familiar.

Observando la foto inventa un título y una historia para esta familia.

La familia es la célula de la sociedad; cada familia unida a otra y a otra, forman la sociedad. La familia es la primera y más importante de las instituciones sociales. Tiene una trascendencia de procreación, al dar los hijos, tarea que comparte con las instituciones religiosas. La familia también se ocupa de cuidar, alimentar, darle abrigo e higiene a sus hijos desde que nacen. Estas son funciones de la crianza.

168

Alumnos ideales AT E 6º 93 168

En casa me dieron que hay una elefanta en la costa y en Bariloche hay pistas de esquí.

Mi primo se fue a vivir a Tierra del Fuego y está encariñado.

Yo creo que debemos conocer toda la región.

Observa el mapa de la región patagónica, determina las provincias que comprenden las llanuras con las que lindas con las confluencia tu mapa y coloca los nombres de los lugares que ubicaste.

Región patagónica.

AT E 6º 93 Mapa y alumnos ideales



AT E 6º 93 El hábitat 355



AT E 6º 93 El habitat

NUESTRO CUERPO: E

Para mantener la vida, tu cuerpo, como el de todos los seres vivos, necesita: **alimentos, oxígeno, agua.**

Tu cuerpo realiza "trabajos" especiales, a cargo de unos ferreos "operarios". Constituyen los **procesos** básicos para mantener la vida.

El proceso que permite transformar los alimentos se llama **digestión**. Gracias a ella nuestro cuerpo puede crear y obtener energía para "trabajar".

Veamos cómo se produce.

Los **jugos gástricos** y las **enzimas** que son producidos por órganos del aparato digestivo, terminan de disolver los alimentos ya triturados por los distintos órganos. Así, son transformados en **glucosa, aminoácidos y glicerina**, que ingresan a las células y se convierten en **materia**

418

AT E 6° 93 Aparato digestivo 418

MÁQUINA SORPRENDENTE

Grasas

LÁCTEOS

Proteínas

Hidratos de carbono

Pero para que nuestro cuerpo pueda utilizarla y con ella caminar, correr, pensar, interviene otro proceso, la **respiración**.

Al respirar incorporas **oxígeno**, que pasa de los pulmones a tu sangre y de allí a las células. En ellas el **oxígeno** se combina con la **glucosa** y se produce una **combustión lenta** (sin llama ni humo) que produce materiales especiales muy ricos en **energía**. Es la que te permite funcionar, mientras que una parte queda almacenada en tu cuerpo.

Para que los procesos anteriores puedan cumplirse se necesita de un sistema que **transporte** los alimentos y el oxígeno y **recoja** los desechos. Este proceso es la **circulación**. La sangre es la encargada de entregar las sustancias alimenticias y el oxígeno a las células y transportar los residuos.

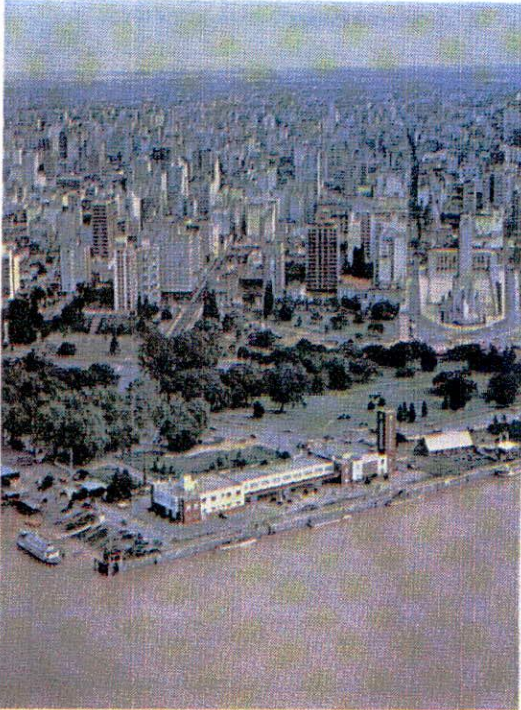
Las sustancias de desecho que producen la digestión y la respiración son **eliminadas** por el cuerpo. Al respirar, el oxígeno "quemamos" la glucosa y produce el dióxido de carbono, que es llevado por la sangre y eliminado en la **espiración**. Los restos sólidos de la digestión se depositan en el intestino grueso y salen por el recto al exterior. El agua y otras sustancias que el cuerpo no necesita son filtradas por los riñones y eliminadas a través de la vejiga.

Algunos procesos, como el crecimiento, el control de agua, de calcio, de glucosa son dirigidos por unas sustancias llamadas **hormonas**, producidas por las glándulas endocrinas. Los líquidos que segregan se vuelcan en la sangre.

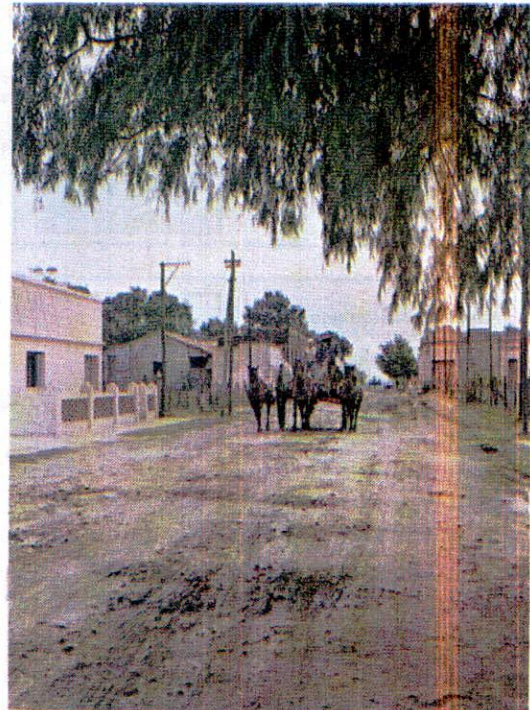
419

AT E 6° 93 Alimentos 419

Tema 3 LOCALIDADES URBANAS Y LOCALIDADES RURALES



Rosario, provincia de Santa Fe.



Holt, provincia de Entre Rios.

- En nuestro país, algunas familias viven y trabajan en ciudades o localidades urbanas; otras, en cambio, viven y trabajan en localidades rurales.
- Las ciudades o localidades urbanas tienen muchos habitantes, cuyo trabajo y forma de vida son muy variados.

En las ciudades, las casas y los edificios de departamentos están construidos uno al lado del otro. Por eso, en espacios relativamente pequeños viven muchas personas. La gran cantidad de personas que viven en una ciudad hace imposible que todas se conozcan; por eso las principales relaciones se mantienen con los familiares y con los amigos.

- Las localidades rurales tienen pocos habitantes, que viven en pueblos pequeños o en el campo.

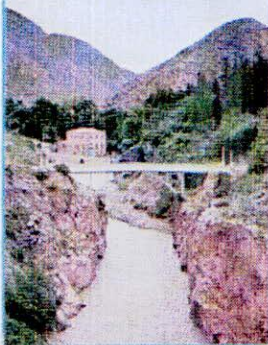

Todos se conocen y se relacionan con los demás. Ese contacto permanente hace que en las localidades rurales los habitantes tengan forma de vida muy semejante.

- Las localidades urbanas y las localidades rurales se relacionan de muchas maneras, principalmente por el intercambio de productos y por el desplazamiento de personas de una zona a otra.

S 4º 87 Rural urbano 18

Lectura

AUDIOVISUAL: EL ASPECTO FISICO DE LA PROVINCIA DE MENDOZA

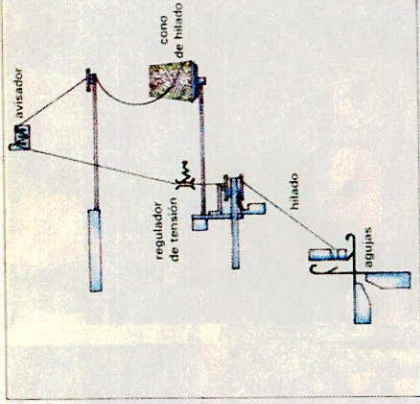
<p>El Oeste de la provincia de Mendoza es montañoso. El Este es una extensa llanura.</p>		<p>El río Mendoza nace en la zona del Aconcagua. Recibe numerosos afluentes y desemboca en las lagunas de Guanacache.</p>	
<p>Entre los cordones montañosos de la Cordillera y la Precordillera se encuentran fértiles valles, como el de Uspallata.</p>		<p>La Cordillera Principal, que sirve de límite entre Mendoza y Chile, sólo puede atravesarse por pasos. El Paso de la Cumbre es el más utilizado.</p>	

- Si tuvieras que hacer un audiovisual sobre el aspecto físico de tu provincia ¿que diapositivas colocarías en el audiovisual? ¿Que comentarios harías de cada una?

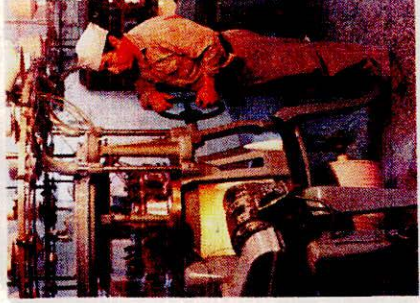
La localidad, la provincia

UN INFORME SOBRE EL ASPECTO FISICO DEL LUGAR DONDE VIVES




<p>1 OBSERVAR EL PAISAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es el relieve del lugar donde vives? ¿Ves hacia todos lados un paisaje similar? ¿Hay cerros? ¿Cómo se llaman? ¿Qué características tienen? ¿Hay llanuras? ¿Cómo son? • ¿Hay ríos? ¿Cómo se llaman? ¿Se aprovechan? ¿Hay inundaciones?
<p>2 AMPLIAR LA INFORMACIÓN</p>	<p>La zona que puedes ver desde el lugar donde vives es pequeña. Probablemente habrá zonas de la provincia con características diferentes. Busca información sobre su aspecto físico en atlas, libros, diarios, fotografías, folletos turísticos, etcétera.</p>
<p>3 ORGANIZAR Y PRESENTAR LA INFORMACIÓN</p>	<p>Con un grupo de compañeros organiza la información obtenida. Hay muchas formas de hacerlo. Estas ideas pueden servirte de ayuda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imaginar que sobrevuelan la provincia de norte a sur o de este a oeste y van describiendo el paisaje que ven desde el avión. • Escribir un itinerario turístico por la provincia, mencionando los paisajes que se pueden observar. • Hacer con plastilina, o en la mesa de arena, un mapa en relieve de la provincia.



Telar circular. Recordó del hilado.




Tejedor trabajando en el telar circular.

EL TRABAJO DEL TEJEDOR

- El tejedor es la persona encargada de trabajar con el telar circular.
- El tejedor realiza distintas tareas:
 - Pone en marcha la máquina y controla su funcionamiento.
 - Ata los hilos cuando se corren.
 - Controla el tejido que va fabricando.
 - Saca los rollos de tela cuando están terminados.
 - Limpia la máquina para que no se acumule la pelusa de los hilados.

DISTINTOS TIPOS DE PUNTOS



Teja sin costura.

- El telar circular tiene sus agujas formando un círculo. Por esa razón fabrica las telas en forma de tubo sin costuras.
- Hay dos clases de telares circulares:
 - Las máquinas que realizan tejidos simples tienen un solo plato o frontura con agujas. Estas máquinas fabrican telas como el jersey, la frisa, el *plush* y el *piqué*.
 - Las máquinas que realizan tejidos dobles tienen dos platos o fronturas con agujas.

Estas máquinas fabrican telas como el *interlock*, el *piqué suizo* y el *marley*.

CÓMO FUNCIONAN LOS TELARES CIRCULARES

- Los hilos salen de los conos y pasan por:
 - El avisador, que detiene la marcha de la máquina cuando se corta el hilo.
 - El dispositivo que regula la tensión con que deberá ser tejido.
 - El tambor donde están las agujas que lo tejen.
- En su parte inferior, el telar circular enrolla la tela que va fabricando.

El telar se detiene automáticamente al cumplir el número de vueltas fijado con anterioridad.

50

S 5º 87 procesos textiles



LA VENTA DE LA PRODUCCIÓN



- La tela vuelve luego a la tejeduría para ser vendida.
- La tela se vende en rollos de 8 a 17 kg. El ancho de la tela varía según el punto utilizado y el tipo de ropa que se quiere hacer con ella. En general, el ancho es de 40 cm a 76 cm.
- La tejeduría vende las telas a los **confeccionistas**, que cortan las telas, arman las prendas y las cosen.
- Con estos tipos de tela de punto se fabrican equipos de ropa de bebé, etc.

TEÑIDO Y ESTAMPADO



Tela en rollos se envía luego a las tintorerías industriales, donde se la somete a dos procesos:

- Se la **descruce**, es decir, se la lava con productos especiales para fijar los anchos y evitar que la tela encoja.
- Se la **tiñe** de distintos colores.

Si se quiere obtener una tela estampada, se la envía a la estamparía.

- Algunos establecimientos funcionan como tintorerías y estamparías a la vez.

EL EQUIPAMIENTO Y LA PRODUCCIÓN

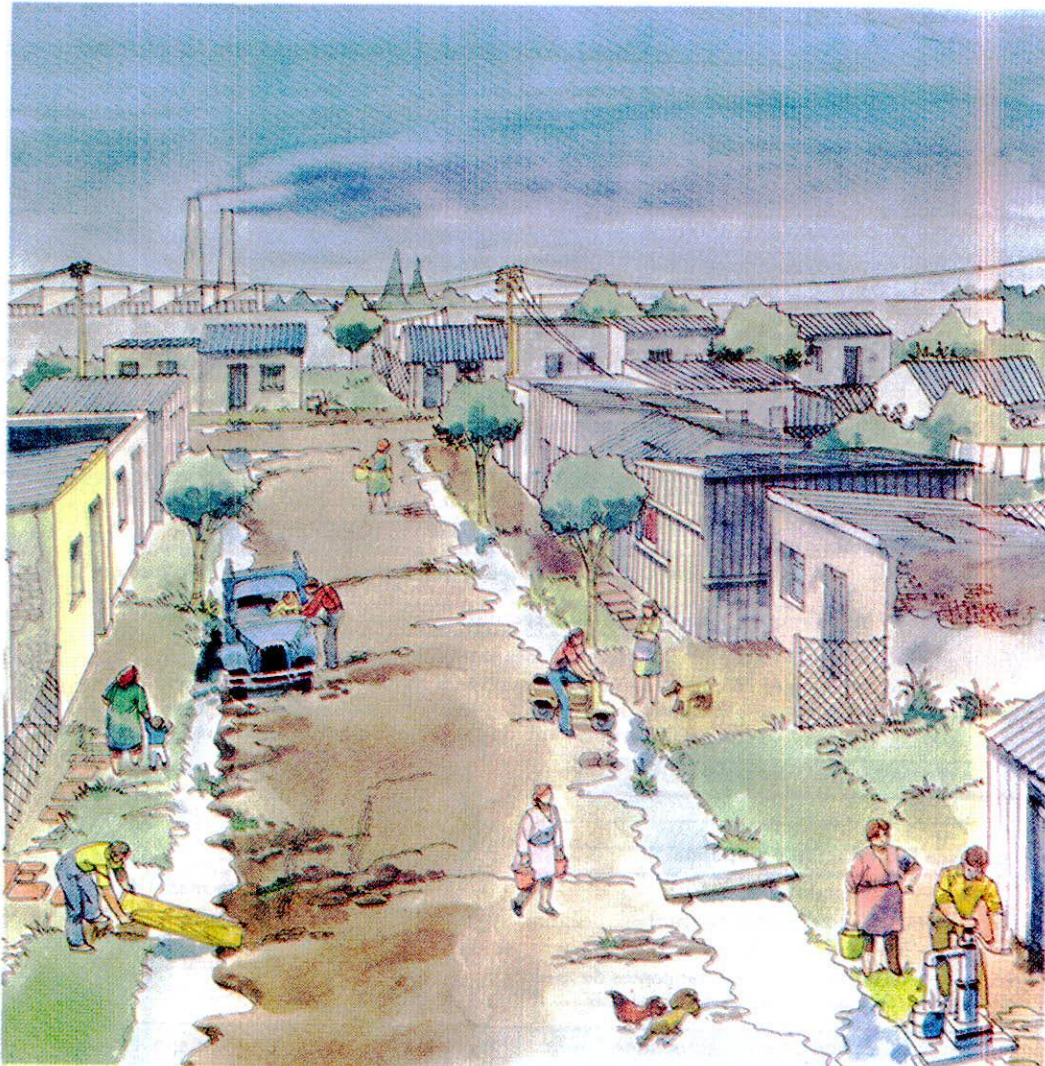


- La fábrica cuenta con una conectora y nueve telares circulares.
- Con ese equipamiento puede fabricar 8.000 kg de tela por mes, empleando para ello a dos operarios.
- Con 8.000 kg de tela se pueden fabricar alrededor de 40.000 remeras.
- La etapa de confección de prendas requiere mayor cantidad de personas que la etapa de tejido. Por ejemplo, para tejer en un mes 8.000 kg de tela se necesitan dos personas. Para confeccionar las prendas con esa tela se necesitan veinte personas.

51

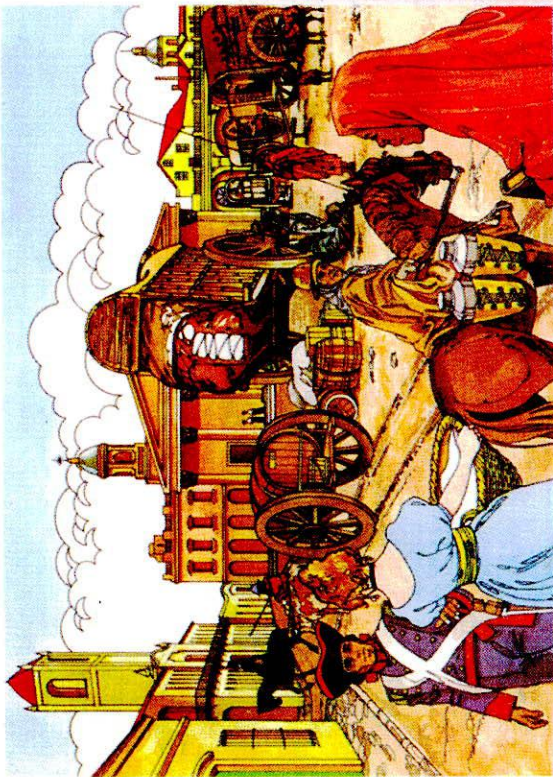
S5º 87 procesos textiles 51

Tema 4 PROBLEMAS QUE AFECTAN A TODOS



- La población y las autoridades enfrentan problemas de muy diverso tipo, como la carencia de viviendas adecuadas, las deficientes condiciones sanitarias o el mal estado de algunos edificios escolares.
- Algunos problemas, como la carencia de viviendas adecuadas, son generales, es decir, se presentan en todo el país. Otros problemas son propios de determinadas zonas o localidades, como la contaminación del ambiente en las zonas fabriles.
- Los problemas varían de una localidad a otra y no tienen en todas la misma gravedad. El trabajo de las autoridades y la participación y ayuda de los habitantes son indispensables para solucionar estos problemas.

Tema 9 LA ÉPOCA COLONIAL EN NUESTRO TERRITORIO



... Las calles principales tienen vereda o bien empedrada o enladrillada, pero hablando en general, son malas, en tiempos de lluvia o de seca, pues cuando cesan aquellas por éstas, se levantan pontarebas... Todo Buenos Aires está edificado de ladrillos, adobe y tierra pisada...

JUAN F. DE ACQUIRE, diario personal, 1783

- Los territorios ubicados en el extremo sur de la América española, que después integraron la República Argentina, no tuvieron la riqueza económica y cultural de otras áreas hispanoamericanas, como Perú y México, porque carecían de metales preciosos en cantidad y su población era escasa.
- Por lo tanto, la corona española prestó poca atención a estos territorios, situación que se modificó recién a fines del siglo XVIII
- Los habitantes de la Argentina colonial debieron enfrentar dos problemas fundamentales:
 - Las rebeliones de los aborígenes sometidos y los misioneros, como el Chaco y la Pampa, se hallaban en zonas no dominadas por los españoles, como el Chaco y la Pampa.
 - Las incursiones de los portugueses, que afectaron la región del Litoral. Estas incursiones se dirigían al Río de la Plata, donde los portugueses fundaron Colonia del Sacramento. Y a las misiones jesuíticas, donde procuraron capturar indígenas para esclavizarlos.

64

S 6° 87 La colonia 80

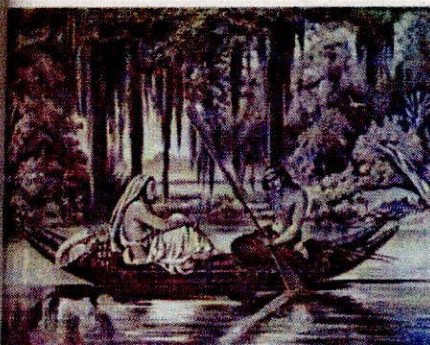
Tema 14 LOS PRIMEROS HABITANTES DEL TERRITORIO ARGENTINO



- Los primeros habitantes del actual territorio argentino fueron los **indios, indígenas o aborígenes**, llamados de esta manera por los españoles debido a que eran nativos del lugar. Ellos se llamaban a sí mismos de otra manera, en su propia lengua y según el grupo a que pertenecían.
- Los conocemos fundamentalmente por los escritos de los blancos que estuvieron en contacto con ellos y por los estudios de los **arqueólogos**.
- Las poblaciones indígenas se pueden dividir, de acuerdo con su forma de vida, en dos grandes grupos: el grupo de los **cazadores-recolectores** y el grupo de los **agricultores**.
- Las diversas regiones de nuestro territorio tienen características diferentes y ofrecieron distintas posibilidades a los grupos instalados en ellas. Por ejemplo, los tipos de vivienda y vestimenta dependían del clima y de los recursos naturales de la región.
- Los grupos indígenas de nuestro país tomaron contacto a lo largo de su historia, con otras poblaciones indígenas más avanzadas. Algunos grupos fueron conquistados por los españoles, otros, desplazados o eliminados posteriormente por los pobladores blancos. En distintas zonas de nuestro país viven en la actualidad descendientes de aquellos primeros pobladores.

80

S 4° 87 aborígenes



La canoa era un elemento necesario para la comunicación y la pesca de los pueblos que habitaban las orillas de los ríos.

El Litoral y la Mesopotamia

En esta región encontramos grupos indígenas que producían su alimento cultivando maíz, zapallo y otros vegetales. Eran los **guaraníes** y los **chaná-timbú**. Complementaban su alimentación con la pesca. Para esta actividad y para comunicarse utilizaban canoas. También cultivaban algodón, que luego hilaban para confeccionar vestimentas. La cerámica alcanzó importante desarrollo.

En la región del Litoral habitaban también grupos cazadores-recolectores nómades, como los **querandíes**, de la llanura pampeana, y los **charrúas**, del actual Uruguay.



Grupo familiar de indios de la región chaqueña.

El Chaco

La región chaqueña era habitada por dos grupos: los agricultores **chiriguano-chané** y los cazadores-recolectores **matacos** y **tobas**. Los chiriguano-chané cultivaban maíz, porotos, calabaza y mandioca. Complementaban su alimentación con la caza. Ocupaban una pequeña porción de ese territorio.

Los tobas y los matacos eran los más numerosos de la región. Vivían en pequeños poblados, que abandonaban cuando se acababan los recursos de la zona. Las viviendas eran circulares, hechas con ramas y techo de hojas o pasto.

Recolectaban y tejían algodón, mezclándolo con otras fibras, para hacer vestimentas, tenían una cerámica con escasa decoración y utilizaban madera para confeccionar sus utensilios cotidianos.



Grupo de cazadores onas. Las pieles los protegían del riguroso clima de la zona.

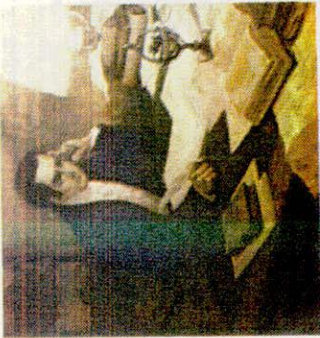
La Pampa, la Patagonia y la Tierra del Fuego

Todo el Sur de nuestro país estuvo habitado por grupos cazadores-recolectores. Los más numerosos fueron los **pampas**, los **tehuelches**, los **onas** y, en los canales fueguinos, los **yámanas**.

El guanaco era la base de su subsistencia, porque de él obtenían su alimento y con su cuero confeccionaban su vestimenta. También cazaban ñandúes y otras especies de la fauna de la región.

Los yámanas fueron pescadores y recolectores de moluscos; también cazaban lobos marinos y aves. Para la caza y la guerra utilizaban boleadoras de piedra, arcos y flechas, cuchillos, etcétera. Como eran nómades, su vivienda era fácilmente desarmable y consistía en toldos de cuero. Varios toldos constituían un poblado, o toldería.

LOS PRIMEROS GOBIERNOS PATRIOS



La Primera Junta y la Junta Grande

La Primera Junta invitó a las ciudades del interior a enviar sus representantes a Buenos Aires. Estos, al llegar, pretendieron incorporarse a la Junta. Moreno se opuso a esa incorporación, porque consideraba que debían formar un congreso para establecer la forma de gobierno que se adoptaría. Saavedra apoyaba, en cambio, esa integración.

En diciembre de 1810 se decidió la incorporación de los diputados del interior a la Junta y surgió así la **Junta Grande**, formada por veintidos miembros. Moreno presentó la renuncia, la cual fue rechazada por la Junta, que entonces le encomendó una misión diplomática ante el gobierno británico. La Junta Grande comenzó a organizar las oficinas públicas, reemplazando a los funcionarios españoles por criollos partidarios de la nueva situación política. Tanto la Primera Junta como la Junta Grande prepararon las primeras expediciones militares al interior, con el fin de lograr la adhesión de las poblaciones al Pronunciamiento de Mayo.

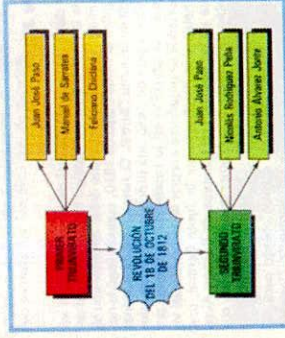
Mariano Moreno (1778-1811). Fue el miembro más activo de la Primera Junta. Fundó la Biblioteca Nacional y el periódico Gaceta de Buenos Aires, con el fin de hacer públicos los actos de gobierno.

Los triunviratos

A la Junta Grande no le resultaba sencillo tomar decisiones, debido a la gran cantidad de personas que la integraban. Además, la presencia de provincianos no agradaba a los porteños.

Por estas razones, en setiembre de 1811 se produjo un movimiento en Buenos Aires, que reemplazó la Junta Grande por un gobierno de tres miembros llamado "triumvirato". El Primer Triunvirato trató de lograr una solución pacífica al conflicto que se había desatado con las autoridades españolas por el derrocamiento del virrey. Esta política produjo gran oposición al Triunvirato y terminó con su caída.

Esto ocurrió el 8 de octubre de 1812, como consecuencia de un movimiento militar dirigido por el teniente coronel José de San Martín. Como resultado de ese movimiento, surgió un nuevo gobierno, el Segundo Triunvirato, que convocó a una asamblea de representantes para resolver los problemas de las Provincias Unidas.



El Directorio

Al año siguiente, en 1814, la asamblea (Esta asamblea llamada "del año XIII" comenzó a sesionar en 1813) cambió la forma de gobierno: suprimió el Triunvirato y creó el **Directorio**. Los directores supremos del Río de la Plata fueron Gervasio Posadas, Carlos María de Alvear, Ignacio Álvarez Thomas, Antonio González Balcarce, Juan Martín de Pueyrredón y José Rondelau. El más destacado fue Pueyrredón, que gobernó entre 1816 y 1819 y prestó especial apoyo al general San Martín en la formación del Ejército de los Andes.

Los acontecimientos históricos más importantes de este período fueron los enfrentamientos entre Buenos Aires y el interior, la continuación de la Guerra de la Independencia y la reunión del Congreso de Tucumán.



1. Gervasio Posadas (1757-1832). Nombró jefe del Ejército del Norte a San Martín y ordenó crear una flota para combatir al mundo del abarrote Brown, para combatir a los realistas en el Río de la Plata.
2. Juan Martín de Pueyrredón (1776-1850).

S 6° 87 Retratos 80

El Congreso de Tucumán

En 1816 se reunió un congreso en San Miguel de Tucumán. A este congreso acudieron diputados de todas las provincias, menos de las del Litoral ya que había profundos desacuerdos entre esas provincias y Buenos Aires.

Además de solucionar ese problema, el congreso tenía un asunto urgente para resolver: el rey español ahora estaba libre y quería recuperar por la fuerza estos territorios, para lo cual enviaría sus ejércitos. El tiempo transcurrido desde mayo de 1810 hacía inaceptable la vuelta al dominio español y los criollos consideraron que debían tomar una decisión. El 9 de julio de 1816 se declaró la **independencia de nuestro país**.

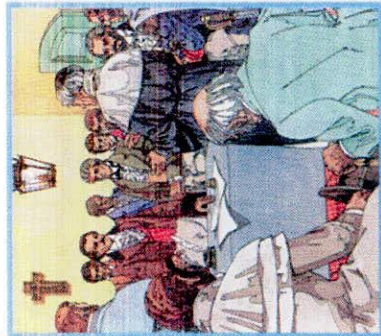
Desaparece el gobierno central

En 1817 el Congreso de Tucumán, obligado por el Poder Ejecutivo, se trasladó a Buenos Aires.

En 1819 el congreso dictó una **constitución unitaria**, es decir que establecía un gobierno central del cual las provincias debían depender. Como esta constitución significaba dar mayor poder a Buenos Aires, las provincias del interior se rebelaron, encabezadas por los caudillos del Litoral. Estos vencieron al gobierno central en 1820. A partir de ese momento los pueblos del interior y de Buenos Aires quedaron aislados y cada uno se gobernó por su cuenta, bajo el sistema **federal**.

San Martín y la independencia de América del Sur

Desde mayo de 1810, distintas expediciones militares se enviaron al interior del país, y muchas batallas se libraron contra los españoles para consolidar la revolución. Sin embargo, era necesario destruir el principal centro de poder español, que estaba en Lima, capital del Virreinato del Perú. De esta forma se evitaría que los españoles reconquistaran nuestro país. José de San Martín era gobernador de Cuyo y allí preparó un ejército con el que cumplió su ambicioso proyecto: cruzó la Cordillera de los Andes y venció a los españoles en Chile y Perú. Hacia 1821, todo el Sur del continente ya era independiente de España.



José de San Martín

S 4° 87 Retrato y comic 97

CÓMO SE HACE UN TERRARIO



PECERA

CINTA ENGOMADA

TUL

Un terrario es la reproducción artificial de un ambiente terrestre natural. Para construirlo necesitarás una pecera o un frasco de vidrio de boca ancha, un tul y cinta engomada.

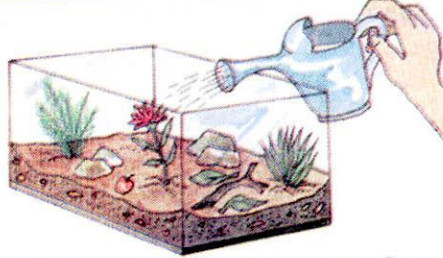
Importante: Antes de hacer el terrario, completa los cuadros de las páginas de actividades que están más adelante.

1



Coloca en la pecera 5 cm de las muestras de suelo recogidas en la salida de campo. Luego ubica con cuidado las plantas recolectadas. Para ello realiza un hueco en la tierra, coloca la raíz y por último cubre la raíz con tierra.

2



Riega las plantas colocadas y agrega hojas, flores y frutos que sirvan de alimento a los animalitos que colocarás luego. No olvides poner en el terrario piedras y pequeños troncos en los que los animalitos puedan protegerse.

3

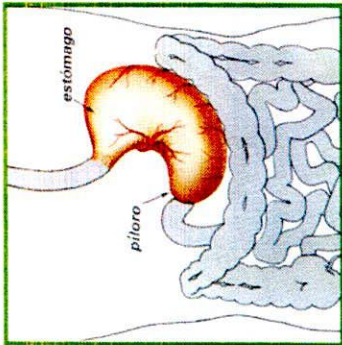


A continuación, ubica los pequeños animales que hayas recogido. Cuida de que cada especie tenga el alimento natural necesario. Tapa el terrario con el tul y sujétalo con la cinta engomada.

4



El terrario debe mantener las mismas condiciones que tiene el sitio de donde recogiste los elementos. Para ello, ubica el terrario en un lugar donde la luz y la temperatura sean similares al ambiente natural. Agrega periódicamente agua suficiente para mantener una humedad semejante a la del terreno donde encontraste los elementos.

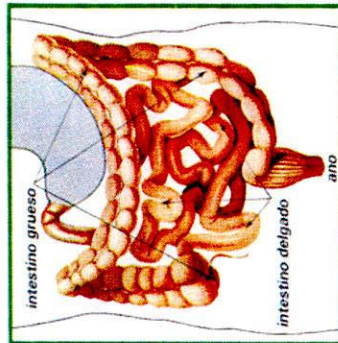


El estómago

Los alimentos ya masticados pasan por la **faringe** y el **esófago** hasta llegar al **estómago**.

El estómago es un gran ensanchamiento del tubo digestivo a donde se dirigen los alimentos.

A la salida del estómago hay una abertura llamada **píloro** que permite el paso de los alimentos al intestino.



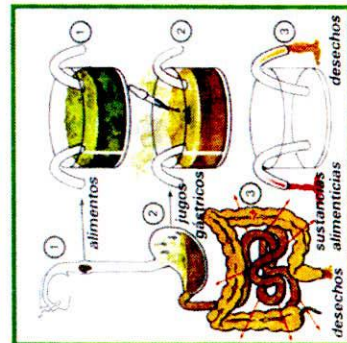
El intestino

El intestino es un larguísimo tubo que está unido al estómago por el píloro y termina en el ano.

El intestino se divide en dos partes: el intestino delgado y el intestino grueso.

- El **intestino delgado** tiene unos siete metros de largo, pero, como da muchas vueltas, ocupa poco espacio.

- El **intestino grueso** tiene aproximadamente un metro y medio de longitud y termina en el ano, que es una abertura que está al final del tubo digestivo.



La digestión

Los alimentos, después de ser introducidos en la **boca** y masticados, pasan por el **esófago** al estómago.

En el **estómago**, los alimentos se mezclan con unos líquidos llamados jugos gástricos. Los jugos gástricos van separando las sustancias alimenticias de los desechos.

Cuando el alimento llega al **intestino**, las sustancias aprovechables pasan a la sangre, a través de las paredes del intestino.

Las partes que no sirven se expulsan al exterior por el **ano** y se llaman **excrementos**.

S 4º 87 Aparatos 220

La alimentación adecuada

En la digestión se absorben las partes aprovechables de los alimentos y se expulsan las que no lo son. Estas partes aprovechables, llamadas **sustancias alimenticias**, son los **hidratos de carbono**, las **grasas**, las **proteínas** y las **vitaminas**.

Cada alimento tiene diferente proporción de estas sustancias, por eso nuestra dieta debe ser equilibrada y suficiente.

- **Una dieta es equilibrada** si contiene los alimentos necesarios para que el organismo pueda desarrollar sus actividades.
- **Una dieta es suficiente** si contiene las sustancias necesarias, y además, las contiene en cantidades adecuadas. Es tan perjudicial para la salud una dieta escasa como una dieta excesiva.

Los hidratos de carbono y las grasas

Los hidratos de carbono y las grasas proporcionan una gran cantidad de energía al organismo.

Sin embargo los excesos pueden ser peligrosos: pueden causar enfermedades digestivas, carnes, enfermedades circulatorias y obesidad.

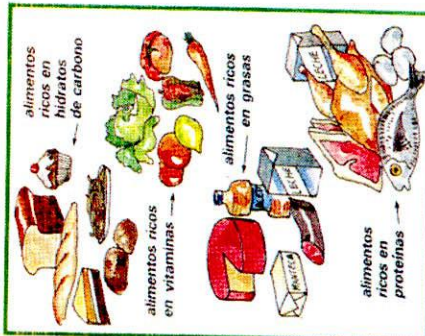
Abundan los **hidratos de carbono** en el azúcar, los dulces, el pan, las papas y los cereales. Contienen gran cantidad de **grasas** el aceite, la manteca y el queso.

Las proteínas y las vitaminas

Casi la cuarta parte del cuerpo humano está formada por **proteínas**: por eso el organismo necesita alimentos que contengan proteínas.

Las proteínas abundan especialmente en las carnes, en la leche y en los huevos.

Necesitamos menor cantidad de **vitaminas** que de otras sustancias, pero su falta puede producir enfermedades. Las vitaminas se identifican con las letras del abecedario: vitamina A, vitamina B, vitamina C... Encontramos vitaminas en vegetales y en algunos alimentos de origen animal.



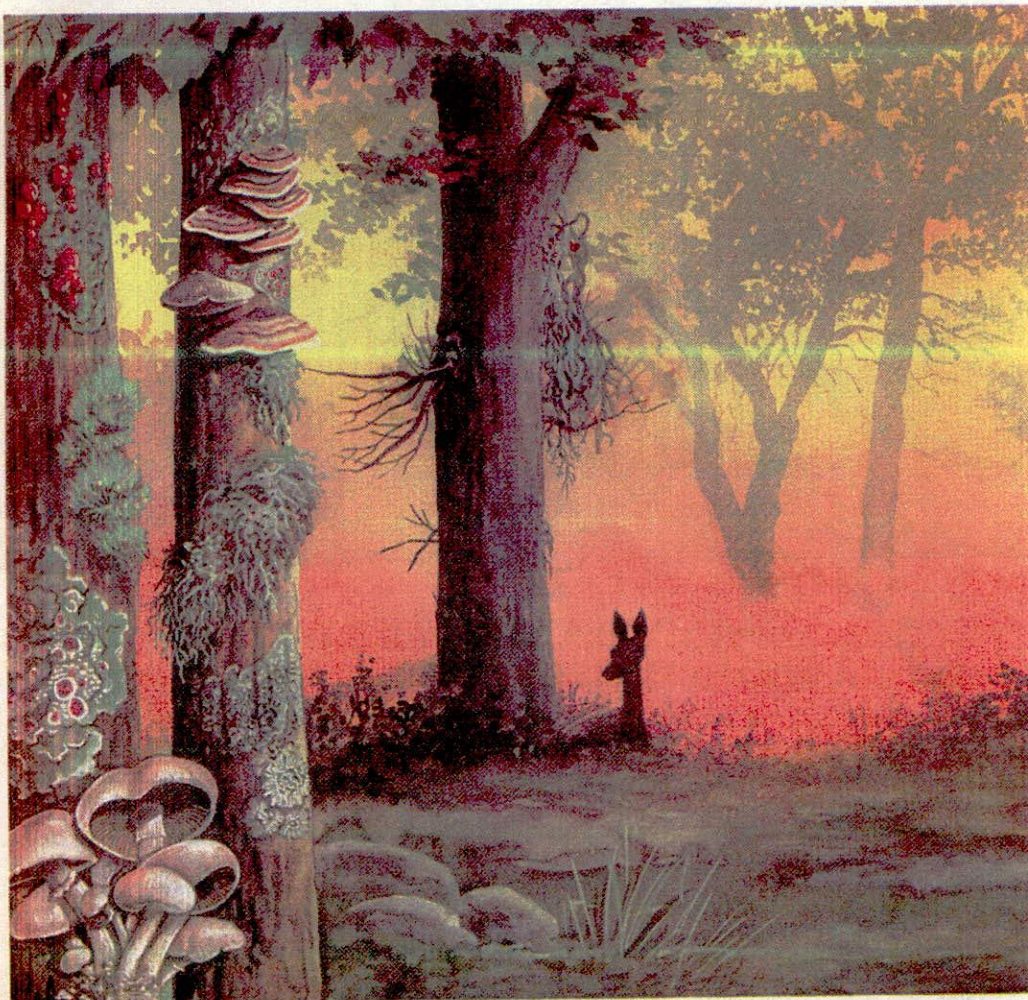
S 4º 87 Alimentos 221

Tema 1 LOS ECOSISTEMAS



- Si observamos con atención un lugar determinado, veremos muchas clases de elementos. En este bosque, por ejemplo, encontramos distintos seres vivos, como el zorro, la liebre y el pino, junto a elementos no vivos, como la tierra, el agua y las piedras.
- Todos los seres vivos se relacionan entre sí y también se relacionan con los elementos no vivos, porque los necesitan para vivir.
- Se llama **ecosistema** al conjunto formado por los seres vivos que habitan en un mismo sitio, los elementos no vivos de ese lugar y las relaciones que se establecen entre ellos.

Tema 1 LOS ECOSISTEMAS



- ¿Conoces algún lugar donde sólo vivan mamíferos o sólo insectos o sólo árboles? En todos los lugares de nuestro planeta los seres vivos de una especie conviven con los seres vivos de otras especies. Esto es así porque los seres vivos viven relacionándose con otros seres vivos. Por ejemplo, un pájaro que se alimenta de insectos no podría vivir en un sitio donde los insectos no existieran.
- Un **ecosistema** es el conjunto formado por los seres vivos que habitan un mismo sitio, los elementos no vivos de ese lugar y las relaciones que se establecen entre ellos.
- Cada ecosistema tiene características distintivas. Sin embargo se los puede clasificar en dos grandes grupos: **ecosistemas terrestres** y **ecosistemas acuáticos**.

TEMA ESPECIAL
EL TRABAJO DE LOS CIENTÍFICOS

Los científicos intentan explicar hechos. Para ello utilizan un método, llamado método científico, que sigue distintos pasos, como veremos en esta historieta.

GOLUB INVESTIGA CON OBJETOS QUE ARDEN

Un grupo de exploradores del planeta Murt viene a la Tierra para establecer relaciones amistosas con los terrícolas. Saben que los habitantes de la Tierra suelen atacar a aquellos con quienes no se ponen de acuerdo.

¡No se preocupen por la Tierra!

¡Aquí escuchamos el fuego!

Golub bajó a la Tierra y comenzó su tarea. Caminó por un bosque hasta encontrar a una familia que estaba acampando. Decidió observar detenidamente qué objetos utilizaban para encender fuego.

Para no ser atacados por los terrícolas, decidieron comunicarse en profundidad antes de presentarse. Cada uno de los protagonistas aprendió un poco de la cultura del otro. Así, Golub aprendió algunos aspectos de la vida en la Tierra. Golub es el más pequeño de la expedición. Él también tendrá su tarea.

El pequeño Golub le encargó de averiguar qué cosas encienden el fuego para su grupo.

Los científicos observan los hechos detenidamente para obtener datos.

¡Golub ve cómo los otros encienden distintos objetos al fuego! Utilizando su vasta experiencia, característica de los habitantes del planeta Murt, observó qué ocurría con cada objeto en contacto con el fuego. Con los datos de su observación pudo clasificar los objetos como objetos que arden y objetos que no arden.

Objetos que arden	Objetos que no arden
<ul style="list-style-type: none"> • Fiamas de árbol • Mástil • Pielote • Tronco de árbol • Dormiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Piedras • Frutos • Chavos • Agua • Lata

Para organizar los datos que obtuvo, Golub preparó un cuadro y anotó de un lado los objetos que arden y del otro los que no arden.

Para ordenar los datos observados, los científicos realizan clasificaciones de acuerdo a propiedades comunes de los objetos.

238

S 4º 87 El trabajo de los científicos 238

¡Los objetos arden!

Todos los objetos que figuraban en la lista, dentro del grupo de los que arden, eran arrojados. Golub anotó una hipótesis: ¡En la Tierra solo arden los objetos arrojados!

¡Los objetos arrojados arden!

Golub se acordó a pensar en la diferencia que había entre los objetos de cada lista, para que unos ardan y otros no. Con los datos recogidos ya estaba en condiciones de dar una primera respuesta.

Con los datos obtenidos de la observación, los científicos elaboran hipótesis, que son afirmaciones que tienen que ser comprobadas.

Recogió distintos objetos arrojados: un poste, un café, una cadena, una barra.

Uno a uno los puso al fuego para ver si arden. Para sorpresa de Golub, muchos de los objetos no arden.

¡Los objetos arrojados arden!

La hipótesis no era correcta, ya que se había comprobado que algunos objetos arden y otros no. Golub llegó nuevamente a la lista y elaboró una nueva hipótesis: ¡Los objetos de madera arden!

Para estar seguro, Golub necesitaba comprobar su hipótesis. De esta forma contó al fuego de que se rieran de él. Si le ocurrió una sola. Esperó a que la familia se fuera y cuando estuvo seguro de que nadie lo veía, comenzó a preparar la experimentación.

¡Anaquear el fuego!

Para comprobar sus hipótesis, los científicos realizan distintos experimentos.

Golub preparó los papales dincas había arrojado. La hubiera querido comprobar su nueva hipótesis, pero debía volver a la nave.

Cuando Mentor recibió el informe de Golub, lo felicitó por su trabajo y le prometió nuevas tareas.

¡El pequeño Golub está listo para experimentar!

La hipótesis no era correcta, ya que se había comprobado que algunos objetos arden y otros no. Golub llegó nuevamente a la lista y elaboró una nueva hipótesis: ¡Los objetos de madera arden!

Los científicos comprueban continuamente hipótesis o las rechazan y crean nuevas hipótesis. De esta manera avanza la ciencia.

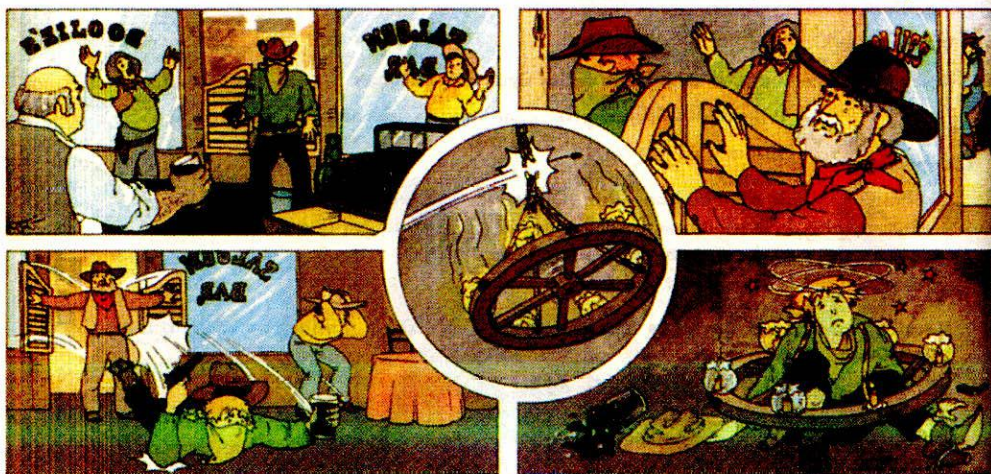
239

S 4º 87 El trabajo de los científicos 239

EXPRESIÓN ORAL

Cómo contar una historia

Una entrada oportuna



- La puerta se abrió y...
- - Soy el sheriff del lugar.
- La lámpara cayó sobre la cabeza del...
- - ¡Una chocolatada! - gritó el villano en el bar.

Vocabulario activo

1. Cuenta la historia que ves en la historieta. Utiliza para ello alguno de los temas propuestos y fijate en aspectos como éstos:
 - ¿Dónde ocurre la historia?
 - ¿Qué personajes intervienen?
 - ¿A qué hora suceden los hechos?
 - ¿Quién es el personaje principal?
 - ¿Cómo acaba la historia?
2. Inventa otro final para la historia y cuéntasela a tus compañeros.

¡A representar!

3. Si la historia tuviera diálogo quizás podría ser así:

PABLO. — (Entrando al bar y dirigiéndose al dueño del local.) ¿Dónde está mi chocolatada?

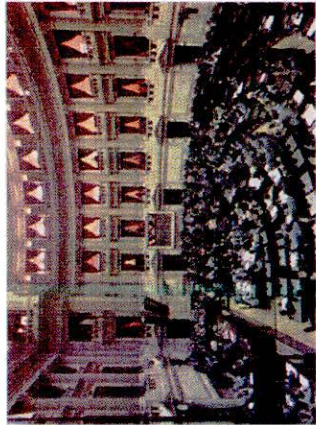
DUÑO DEL LOCAL. — Ya se la sirvo, señor. (Busca apresuradamente el vaso y la leche.)

PABLO. — (Sacando un revólver de plástico.) Nadie se mueva. ¡Quiero vainillas! ¡Pronto!

- Tomando como base lo que ocurre en «Una entrada oportuna», realiza junto con tus compañeros una dramatización de esta historia. Recuerda que debes expresarte con el cuerpo y con la palabra.

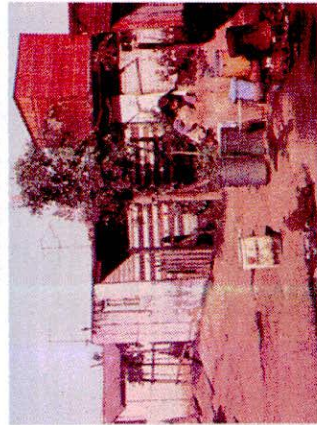
Cámara de Diputados de la Nación.
El censo sirve para saber cuántas personas habitan el territorio argentino. También sirve para fijar el número de diputados nacionales que integran el Congreso. De acuerdo con la Constitución, cada provincia envía al Congreso un número de diputados que depende de la cantidad de habitantes de su territorio. Las provincias más pobladas envían más diputados que las provincias con escasa población.

- ¿Cuáles diputados envía la provincia donde ustedes viven al Congreso de la Nación?



Villa de emergencia.
El censo conoce la calidad de vida de los habitantes del territorio argentino. De esta manera, el estado puede programar sus políticas de vivienda, de salud, de educación. Por ejemplo, según el censo de 1980, en el partido de Florencio Varela (provincia de Buenos Aires) vivían entonces 166.622 personas, once mil dieciséis mil ochocientos veintidós. En ese partido tenía 470 viviendas. En 1991, ese mismo partido tenía 310 mil habitantes. Es probable, por lo tanto, que los habitantes de Florencio Varela necesitan ahora más viviendas, hospitales y escuelas.

Conocer el número de habitantes del país permite, además, que el estado decida cómo administrar los recursos de la Nación. Por ejemplo, si dentro que el estado nacional envía a los estados provinciales depende de la cantidad de habitantes de cada uno de ellos.



Delta del río Paraná.
Para garantizar que todos los habitantes del territorio nacional tengan acceso a los servicios básicos, el gobierno de los miembros de Gobernación y de la Prefectura Naval, como comensales, en las zonas de frontera, en las islas y en los puertos. En las islas del delta del río Paraná, por ejemplo, actuaron como comensales los integrantes de la Prefectura Naval.

- ¿A qué nos envió el estado para comensar las zonas de frontera, cuando el día de último censo, surgieron dificultades para llegar a alguna de esas zonas? ¿Cómo solucionó el estado este problema?

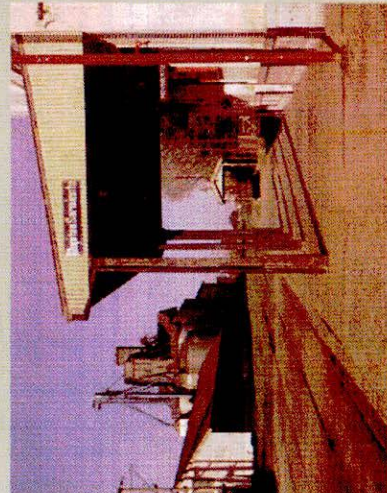


S ME 6º 93 Villa Diputados

Los lugares y la gente



Grandes edificios y calles estrechas en el barrio de monoblocks "Ejército de los Andes".
Elegimos este lugar del Gran Buenos Aires para estudiar el problema de la vivienda.



Diarriamente, en el camino a la escuela o de regreso a nuestras casas, pasamos por distintos lugares; también conocemos o hemos oído hablar de muchos otros lugares, dentro del partido en el que vivimos o fuera de él, en nuestra provincia, o, más allá todavía, en algún lejano rincón del país.

¿Qué hace la gente que habita esos lugares? ¿Cómo eran antes de estar poblados? ¿Cuáles de sus características atrajeron a sus más antiguos pobladores?

La vida de la gente en un lugar está relacionada con lo que pasa en muchos otros lugares. Por eso, mientras estudiamos lo que ocurre en una gran avenida, en un edificio, en un pueblo o en una ciudad, podemos averiguar cómo es un país.

Para conocer el país de este modo necesitamos comparar lo que sucede en varios lugares diferentes. Pero antes debemos decidir qué vamos a comparar, y establecer ciertos temas. Nosotros elegimos experiencias de la gente acerca de los siguientes temas:

- los cambios y las dificultades que se viven cuando una ciudad crece;
- la importancia de ciertas actividades económicas en la vida de una población;
- el problema de la vivienda;
- la relación de los vecinos con las autoridades de su partido;
- las formas de vida que nos permiten reconocer a la gente de una localidad.

Después de leer los capítulos que siguen, podremos comparar una semana de fiesta en Las Ovejas (en la provin-

La estación del ferrocarril, en Capatzen Sarmiento.
Este capítulo dedicado a esta ciudad permite conocer las características de la zona industrial y la de áreas, muy similares, en la misma zona.

S MS 4º 93 Los lugares y la gente

III El Noroeste

La diversidad de los paisajes naturales y de las actividades productivas caracterizan a la región del Noroeste.

De oeste a este, el relieve disminuye en altura y las lluvias, a su vez, se hacen más abundantes.

El primer escalón corresponde a la **Puna**, un altiplano de 4.000 m de altura media, rodeado por montañas y algunos volcanes. Encontramos allí extensos salares y salinas.

El clima es muy riguroso. Las temperaturas son elevadas durante el día y muy bajas durante la noche; las lluvias, casi inexistentes. La vegetación es pobre, ya que sólo sobreviven las especies que se adaptan a la escasez de agua. Los animales típicos (llamas y guanacos) son aprovechados para alimento y su lana utilizada en la confección de vestimentas.

El segundo escalón, hacia el este, corresponde a las **quebradas**, de clima más húmedo y agradable. Las quebradas son surcos entre montañas recorridos por ríos y comunican la Puna con los valles, ubicados a menor altura.

El tercer escalón corresponde a los **valles**, áreas llanas ubicadas en medio de relieves montañosos. En los valles se asientan, entre otras, las ciudades de Salta y Jujuy. Los valles tropicales ubicados hacia el este están cubiertos de una densa selva (selva tucumano-oranense). Parte de ella está siendo talada y reemplazada por cultivos. En esta área, el valle del río San Francisco (El Ramal) tiene una importante producción de hortalizas y frutas.

El último escalón corresponde a las **planicies** que entran en contacto con la llanura chaqueña. Entre ellas se destaca la planicie de Tucumán, donde se desarrolla el cultivo y la industrialización de la caña de azúcar. En el resto del área predomina la actividad agropecuaria.

Trabajen con los dos mapas de estas páginas.

- El área marcada con una A en el mapa de la derecha recibe los vientos húmedos del norte y del este que distribuyen lluvias durante todo el año. ¿Qué forma de relieve predomina en esta zona? ¿Cuál es la vegetación característica? ¿Hay alguna fotografía en estas dos páginas que corresponda a esta área?
- El área marcada con una B en el mapa de la derecha recibe pocas lluvias, ya que los vientos del este y del oeste llegan muy secos. ¿Qué relieves encontramos en esta zona? ¿Cuál es la vegetación característica? ¿Hay en estas páginas alguna fotografía que corresponda a esta área?
- El área marcada con una C en el mapa de la derecha recibe abundantes lluvias a través de los vientos del oeste. ¿Qué relieves encontramos aquí? ¿Cuál es la vegetación característica?



5

La Argentina y sus paisajes

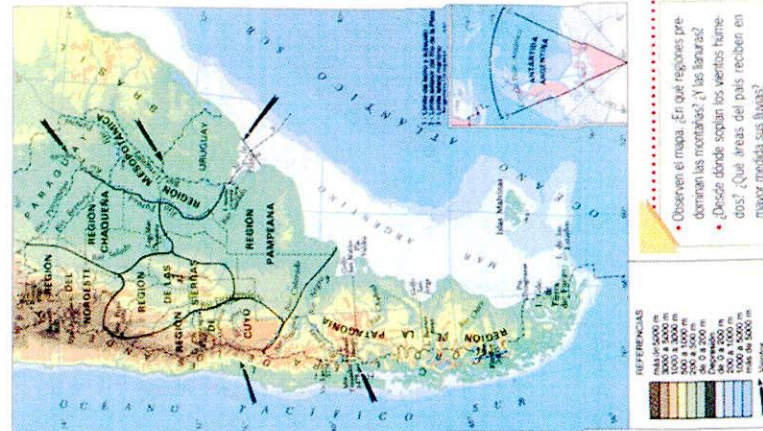
Nuestro país presenta una gran diversidad de paisajes. Diferentes relieves, climas y biomas ofrecen a los pobladores recursos naturales muy variados. Con el fin de estudiar este inmenso mosaico, dividiremos al territorio en regiones.



Valle de la Luna, en la provincia de San Juan.
La aridez extrema, el viento y los cambios de temperatura hacen que se formen las rocas picchosis en las rocas.



Selva Tucumano-oranense.
Las serras reciben los vientos húmedos del este y se cubren de vegetación.



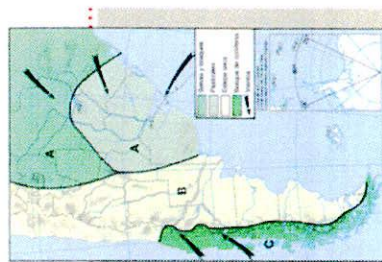
- Observen el mapa. ¿En qué regiones predominan las montañas? ¿Y las llanuras?
- ¿Dónde sople los vientos húmedos? ¿Qué áreas del país reciben en mayor medida sus lluvias?



Quebrada de Humahuaca, en la provincia de Jujuy.
El río Grande, la ruta 9 (Panamericana) y las vías del ferrocarril Belgrano corren a lo largo de la Quebrada de Humahuaca.



Vista de la ciudad de Salta desde el cerro San Bernardo.
La ciudad de Salta está ubicada en el Valle de Lerma, a unos 1.200 metros sobre el nivel del mar. Este valle es el centro de una importante actividad fabril.



Los paisajes tienen historia

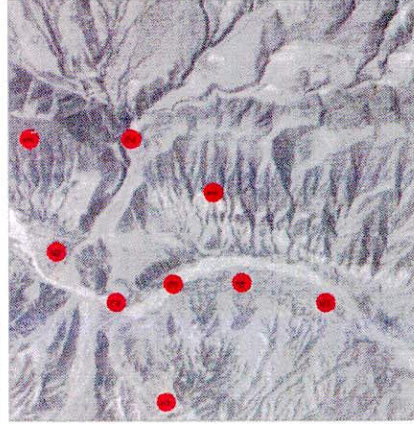
En la Argentina hay diferentes paisajes. En el este, en las llanuras húmedas y templadas, gran parte del paisaje natural ha sido transformado por la sociedad. Hay campos parcelados y cultivados, ciudades, zonas industriales; se ha realizado mucho trabajo en un gran espacio.

En las montañas del oeste y en las mesetas del sur, el clima es más seco y las poblaciones se concentran en valles, quebradas y áreas más llanas donde se aprovecha el agua; se ha realizado mucho trabajo en poco espacio.

¿Existen aún paisajes naturales? Existen en aquellos lugares donde los hombres han transformado muy poco la naturaleza: en la alta montaña, en las mesetas frías, en algunos bosques y en las llanuras muy secas. Pero la sociedad está presente en todos ellos: un puesto de frontera, un alambrado que separa los campos, un bosque talado y abandonado, unas castaños, un camino, siempre se encuentran en el paisaje.

Los paisajes son construidos tanto por la sociedad como por la naturaleza y cambian a través del tiempo.

Fotografía aérea de un sector de la Quebrada de Humahuaca, en la provincia de Jujuy.



Una vista de la localidad de Maimará, en la Quebrada de Humahuaca.

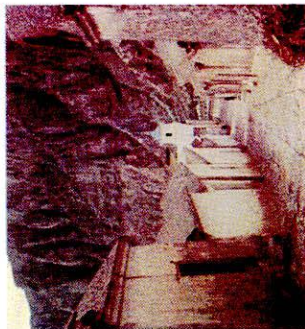
Se animó a localizar el lugar donde se obtuvo esta fotografía en la foto aérea de la izquierda. Una ayuda: presten atención a los ruidos de colores que bienen las montañas.

Ciencias Sociales 47

S ME 4º 93 Paisajes y vistas aéreas

El comercio y los servicios se concentran en los centros urbanos. Cuanto mayor es el pueblo o la ciudad, mayor es el número y la variedad de los servicios que en ella se presta. Analicemos este ejemplo:

Lruya es un pueblo del noreste de la provincia de Salta. En 1991 tenía 585 habitantes. Algunos pobladores se dedican a hacer producir las escasas tierras cultivables de los alrededores o crían pequeños rebaños de ovejas y cabras. Otros son empleados públicos: trabajan en la municipalidad, el correo, el puesto sanitario, las escuelas primaria y secundaria, el registro civil, la comisaría, el matadero municipal, las pequeñas usinas eléctricas, el cementerio. Hay unos pocos comerciantes (los dueños de comercios de lruya son aborígenes de ramos generales) y personas que dan alojamiento a los maestros y a los escasos turistas.



- Hay en lruya empleados de servicios? ¿Cuáles son sus ocupaciones?
- Este pueblo es cabecera de departamento. ¿De qué manera influye a este hecho en las posibilidades de empleo de la población?
- Comparen los servicios que se presentan en lruya con los de la localidad donde ustedes viven. ¿En cuál de las dos localidades los servicios son más variados? ¿Cómo explicarían la diferencia?

Ciencias Sociales 63

Poco no todo es comercio. Uno de los bienes que más nos interesa proteger es nuestra salud. Y hay profesionales que se ocupan de cuidarla: los médicos y sus auxiliares: enfermeros, dietistas, anestesiólogos y otros.

Otras personas también trabajan para nuestra salud: los barrenderos, los recolectores de residuos domiciliarios, los que manejan camiones atmosféricos en lugares donde el saneamiento no llega; todos ellos, y otros, contribuyen a mantener limpio el ambiente en que vivimos, y así ayudan a evitar que las enfermedades lleguen a nosotros.

La limpieza y el orden de la casa, la cocina, el cuidado de los chicos, son servicios que mucha gente, sobre todo mujeres, prestan a otros.

Hay más, muchos más. Conductores de ómnibus, taximetristas, camioneros, policías, aduaneros, empleados de banco, banqueros, economistas, funcionarios públicos, maestros, profesores, diputados y senadores, mozos de bares, hoteleros, abogados, ingenieros, arquitectos, asistentes sociales, vendedores ambulantes, carniceros, periodistas, dueños de agencias de noticias y de publicidad, los autores de este libro, y hasta el mismísimo señor Presidente de la Nación, prestamos los más diversos servicios a la comunidad y vivimos de este trabajo. Formamos parte de la red de los servicios que nos rodean y hacen posible el modo de vida propio de las sociedades modernas.

El peso de los servicios

Para tener una idea de la importancia que los servicios tienen en la vida económica y social del país bastaría con pensar en todo lo que nos aportan cada día.

Una parte muy grande de nuestra población vive del comercio o de otros servicios, y por lo tanto depende de ellos.

Pero a veces este peso de los servicios puede ser fuente de problemas. Cuando hay poco trabajo, puede ser que ocupen más gente de la necesaria para prestarlos; así sucede a veces con los empleos públicos, o con actividades comerciales innecesarias, que separan al consumidor del productor y encarecen el producto. En estos casos, el peso de los servicios llega a convertirse en una carga para la mayoría de la sociedad.

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACION POR SECTORES DE ACTIVIDAD

Año	Sector de la actividad económica		
	primaria	secundaria	terciaria
1960	20	36	44
1970	16	35	49
1980	13	36	51

S ME 6º 93 Paisajes contrastantes lruya

¿Qué pasó en la provincia de Buenos Aires?

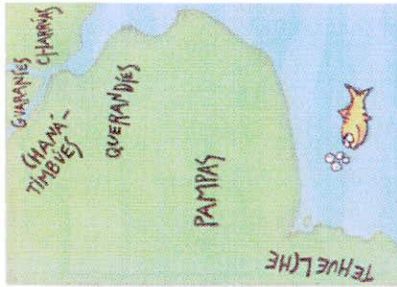
En el territorio que actualmente corresponde a la provincia de Buenos Aires, los cambios fueron similares a los ocurridos en el resto de América. En algunas zonas –que al principio estuvieron habitadas por cazadores y recolectores– vivieron luego grupos de agricultores.

Los más antiguos grupos que se conocen vivieron en la zona serrana de la provincia hace unos once mil años. Eran cazadores y utilizaban una punta de proyectil muy especial, que, por su forma, se llama “cola de pescado”. Además, eran muy habilidosos; sabían qué querían obtener y cómo hacerlo: en la cima de un cerro, por ejemplo, se encontró un taller al que sólo iban para fabricar las puntas que luego usaban para cazar en otro lado. Conocían muy bien su ambiente, y lo recorrían para encontrar piedras de mejor calidad con las que luego hacían armas y herramientas. En diferentes lugares tenían campamentos con viviendas y sitios donde hacían muchas tareas, desde cocinar hasta preparar cueros o maderas.

Con el paso del tiempo, la forma de vida de estos grupos fue cambiando. Se dedicaron a cazar otras especies de animales –principalmente guanacos– y a recolectar frutos y semillas silvestres que crecían en el campo.

Mientras esto sucedía en la zona de las sierras, en el norte de la provincia se asentaron grupos diferentes, que vivían a orillas de los ríos Paraná, Luján, Arco y del Río de la Plata y que se alimentaban principalmente con peces. Con redes hechas de fibras vegetales, pescaban dorados, surubies, armado-chanchos y paties. También atrapaban nutrias en los ríos y cazaban carpinchos y ciervos, que antes abundaban en la zona. Para vivir construyeron sus poblados encima de terrenos elevados para que no los sorprendieran las inundaciones. Ahí mismo enterraban a sus muertos, extendidos en el piso. También fabricaban cerámica.

Después de la fundación de Buenos Aires, algunos grupos de indios consiguieron caballos y se convirtieron en muy buenos jinetes. Poco a poco cambiaron su forma de vida: con los caballos pudieron trasladarse, controlar un territorio más amplio y les resultó más fácil cazar.



Grupos indígenas de la actual provincia de Buenos Aires al llegar los españoles. De estos grupos, los guaraní y, en menor medida, los chama-timbé eran los únicos que cultivaban la tierra.



Indios pampas, introducidos por los españoles. Los caballos, introducidos por los españoles, cambiaron notablemente la forma de vida de los indios de la pampa. Los indios los utilizaban como medio de transporte, para llevar cargas y como alimento. Cuando adoptaron el caballo los indios dejaron de usar arcos y flechas y comenzaron a utilizar lanzas.

70 Ciencias sociales

S ME 4º Indios pampas 70

Cuando queremos estar bien informados, tratamos de enterarnos de los hechos importantes que están ocurriendo. Por ejemplo, deseamos conocer el resultado de las elecciones celebradas el día anterior, o la situación creada por las inundaciones en nuestra provincia.

Los diarios, las revistas y los programas de radio y de televisión nos dan noticias como éstas, y muchas más, sobre temas muy diferentes. Pero hay otras maneras de enterarnos de lo que ocurre o de lo que va a ocurrir: un gran cartel, con el anuncio de la construcción que una compañía realizará cerca de nuestra casa, puede informarnos que, próximamente, el barrio va a cambiar.

Los sucesos actuales pueden ayudarnos también a descubrir algo que pasó hace mucho tiempo. Por ejemplo, recientemente, en 1992, se conmemoró el quinto centenario del descubrimiento de América: algunos festejaron y otros protestaron, porque se trataba de un tema que sigue originando grandes discusiones.

Quiénes valoran la acción de los españoles en América destacan los motivos religiosos que impulsaban a los conquistadores; las levas dirigidas por los reyes de España para proteger a los indígenas y el progreso que significó para toda la humanidad el contacto de las poblaciones y las culturas de Europa con las de América, que hasta entonces habían vivido aisladas.

En cambio, quienes critican la conquista de América recuerdan que el dominio español provocó la desaparición de diversos pueblos aborígenes. Señalan que las guerras de conquista, el trabajo forzado y la propagación de enfermedades traídas por los europeos produjeron la muerte de millones de indígenas.

Esta discusión despertó en mucha gente el interés por la historia de la conquista y por la relación entre españoles e indígenas. Pero además, hay otras razones muy actuales que muestran la importancia de esa historia. Basta pensar cómo es nuestro país para comprender la importancia del pasado indígena y español:

- Una parte de la población argentina es de origen indígena. Dentro de ese sector existen grupos que conservan su propio idioma, muchas de sus creencias y también, conocimientos y técnicas propias que se transmitieron de generación en generación.

- La unión entre hombres y mujeres pertenecientes a diferentes pueblos aborígenes fue mezclando y transformando las culturas indígenas. El mestizaje, surgido sobre todo de las uniones de mujeres indígenas con españoles, produjo cambios todavía mayores. De esas mezclas y de otras –con gente que provenía de África, de varios países de Europa y

Indígenas y españoles en nuestro pasado



Mujer de la localidad de Los Toldos, tejedora en una técnica (tongarito actual) que se usaba en Los Toldos hace 130 años. El desarrollo del comercio entre el cacique Barhorna Ignacio Coboeco y el ferrocarril de la nación Barhorna Mera. Hoy asentamientos indígenas en el paraje donde ustedes viven?

66 Ciencias sociales

S Me 4º 93 Mujer de Los Toldos 66

13

Los indígenas de nuestro territorio hacia el 1500

Cuando en el siglo XVI los españoles llegaron a lo que actualmente es la Argentina, encontraron grupos indígenas, con distintas formas de adaptación al medio, que habitaban cada una de las regiones geográficas del territorio; algunos cultivaban la tierra y vivían en poblados, otros, se trasladaban continuamente en busca de alimentos. También diferían en la manera en que estaban organizados. Comencemos a conocerlos desde el sur del territorio.

Los cazadores de la Patagonia y la Pampa

En el sur de la isla Grande de Tierra del Fuego, sobre la orilla del mar, vivían los **yámana**. En el norte de la isla vivían los **selk nam** u **ona**. Los yámana recolectaban moluscos, pescaban y cazaban lobos marinos con arpónes de hueso, navegando en canoas de madera. Los **ona**, en cambio, eran cazadores y recolectores terrestres que se trasladaban varias veces al año en busca de alimentos.

Más al norte, ya en la meseta patagónica, vivían grupos de cazadores. Basaban su subsistencia en la caza del guanaco. De este animal aprovechaban la carne para alimentarse y la piel para confeccionar vestimentas y toldos. Los españoles los llamaron patagones pero, en realidad, cada parcialidad o grupo tenía un nombre propio: **uónik-emb**, **chewatchek-emb** y **gunun-a-ken**. Estos últimos se conocen como tehuelche, nombre que les dieron los mapuche.

En la región cordillerana de Río Negro, Neuquén y Mendoza vivían los **mapuche**, indígenas que provenían de Chile. Mapuche significa "gente de la tierra". Los mapuche vivían en forma permanente en grandes cabanas de madera y piedra, o en tiendas temporarias hechas con pieles. Se alimentaban con el producto de la caza y la recolección, aunque también cultivaban maíz y practicaban el pastoreo de guanacos. La población mapuche llegó a ser de casi 1.000.000 de personas, distribuidas entre los actuales territorios de Chile y la Argentina. Con el tiempo, los mapuche influyeron sobre los grupos de la Pampa y de la Patagonia.

Los pueblos de la zona pampeana también eran cazadores de guanacos y vivían en tolderías. Los españoles los llamaron, en general, **pampas**. Después de la llegada de los españoles, estos indios adoptaron el caballo y se convirtieron en muy buenos jinetes.



Adorno con plumas y pendientes pertenecientes a los yamana



Indios rebajando, grabado de Carlos E. Pellegrini (1841). La más pluma retrabada por Pellegrini luce arcos y pectorales de pluma. Adornos de origen mapuche. Los rigidos en azul pertenecen a los feroces de esta cultura.

72 Ciencias sociales

S ME 6º 93 Los indígenas de nuestro territorio

Los agricultores y cazadores del Litoral y del Chaco

En la Mesopotamia vivieron varios grupos, con formas de vida adaptadas a las características del medio: selvático o boscoso y con numerosos cursos de agua. Algunos grupos, como por ejemplo los **chana-timbú** y los **coronda**, cultivaban maíz, algodón, zapallo, poroto, maní y mandioca, en claros que abrían en la selva. Estos indígenas fueron influidos por los **guaraní**, un grupo muy numeroso (alrededor de 1.500.000 personas en el siglo XVII) que vivía en Paraguay, Brasil y en el noreste de la Argentina. Otros grupos como los **charruía** y los **mocoretá** eran cazadores-recolectores nómadas.

Hacia el oeste de la región chaqueña se encontraban los **chané** y los **chiriguano**, que cultivaban la tierra y conocían la fabricación de la cerámica. En el centro vivían los **witichí**; la pesca y la recolección de frutos, como el algarrobo y el chañar, les proveían su principal sustento, aunque también practicaban la caza. En el este vivían grupos que hablaban lengua guaycurú: los **toba**, los **plata** y los **mocobí**; eran buenos cazadores y también pescaban y recolectaban.

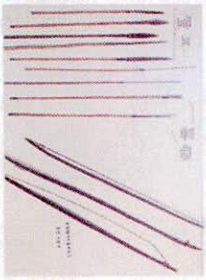
Los pueblos agricultores del Noroeste

En el Noroeste habitaban pueblos con una forma de vida más compleja. Vivían en poblados de casas de piedra y cultivaban en los valles o en las laderas de las montañas, en terrazas de cultivo.

Entre los grupos que vivían en los valles de Salto, Calamarca, La Rioja y Tucumán podemos mencionar a los **diaguita** y a los **calchaquí**; entre los de la Puna, a los **atacamá**; y en las quebradas de Jujuy, a los **omaguaca** y a los **purnamarca**.



Pieza de cerámica guaraní.



Arcos y flechas de los indios del Chaco. Observen la variedad de flechas, para cazar pájaros, para pescar, para cazar animales grandes.



Sitio arqueológico de La Paya en los valles Calchaquíes (prov. de Salta). Cuando llegaron los españoles, los grupos indígenas del noroeste de nuestro país estaban dominados por los Incas.

73 Ciencias sociales

S ME 6º 93 Los indígenas de nuestro territorio 73

18

En busca de la unidad (1852-1862)

Durante estos años se intentó organizar el país. La Constitución de la Nación representó el principal acuerdo entre las provincias para lograrlo.

Acuerdos y conflictos

Después de la derrota de Rosas, había mucho por hacer: las provincias estaban desunidas y, en algunos casos, enfrentadas. El primer paso consistió en llegar a un acuerdo entre los dirigentes provinciales para discutir el modo de organizar un gobierno central y resolver el problema de las necesidades económicas regionales.

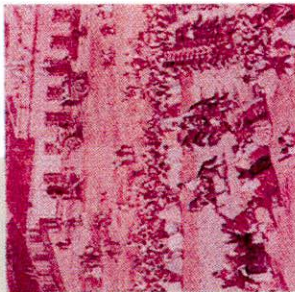
En mayo de 1852, los gobernadores provinciales se reunieron en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos (provincia de Buenos Aires), donde decidieron enviar diputados a la ciudad de Santa Fe para que redactaran una constitución, es decir una ley igual para todos. También se comprometieron a compartir los recursos de la Aduana de Buenos Aires y la navegación de los ríos. En el acuerdo se reconocían los principios dispuestos en el Pacto Federal de 1831: después de tantos años de divisiones internas, los representantes provinciales ratificaban el triunfo del sistema federal.

Sin embargo, el camino hacia la unidad del país no era sencillo. Muchos habitantes de Buenos Aires sostenían que, por ser ésta la provincia más rica, debía dirigir la organización nacional y tener un mayor número de representantes en el congreso que elaboraría la Constitución. Además, no consideraban justo compartir el dinero que la aduana obtenía del puerto de Buenos Aires.

Después de sus reclamos, los dirigentes porteños decidieron crear un gobierno propio y separarse de las otras provincias. Mientras tanto, los congresistas reunidos en Santa Fe redactaban la Constitución.

El 1.º de mayo de 1853 se aprobó la Constitución de la Nación, y el 9 de julio los congresistas juraron respetarla. Poco después, Urquiza fue elegido primer Presidente de la Confederación Argentina, nombre con el que comenzó a llamarse esa unión de provincias.

- Uno de los motivos por los que Buenos Aires rechazó el Acuerdo de San Nicolás fue la concentración de atribuciones concedidas al Director Provisorio, Urquiza. ¿Que tenían los dirigentes porteños?



Entrada de Urquiza a Buenos Aires en 1852, aguada de L. Mattini.



Justo José de Urquiza. Urquiza, gobernador de la provincia de Entre Ríos, fue elegido, en San Nicolás, Director Provisorio de la Confederación Argentina. En 1853, se convirtió en el primer Presidente de la Confederación Argentina. Concluidos sus seis años de gobierno, lo reemplazó Santiago Derqui.



Manuel Belgrano. A su regreso de España, donde se graduó de abogado, Belgrano participó activamente en la Revolución: entre otros escritos, publicó, desde 1810, el periódico Correo de Comercio; fue integrante de la Primera Junta y jefe de la expedición al Alto Perú y de la Campaña al Paraguay.

Los gobiernos y la guerra

Los entusiasmos en la Primera Junta cayeron en diciembre de 1810, cuando Saavedra rechazó la incorporación de los diputados del interior al gobierno. Lo que dio lugar a la llamada Santa Teresa. Moreno retomó y mantuvo poco tiempo, pero sobrevaloró sus ideas. Morenistas y saavedristas respaldaron con otros nombres, en los gobiernos siguientes, y también, por lo tanto, los ataques internos entre el interior y la capital.

La duración de la guerra, mientras tanto, obligó a reducir el número de integrantes del gobierno, en un intento inútil de dominar una situación que ya se había vuelto irremediable. A la Junta Grande sucedieron así, el Primer Triunvirato (1811-1812), el Segundo Triunvirato (1812-1814) y el Directorio (1814-1820).

La Revolución en marcha

El movimiento de mayo pretendía mostrarse dispuesto a sostener el Virreinato mientras durara la ocupación de España por los franceses. Sin embargo, la decisión de los criollos de gobernarse sin tener en cuenta la opinión de los españoles podía ser fácilmente considerada como un paso seguro hacia la independencia.

Por otro lado, el hecho de que Buenos Aires encabezara el movimiento resultaba sospechoso para los habitantes del interior. Destituido el Virrey, ¿por qué debía Buenos Aires decidir por todas las regiones del Virreinato? Muchos hombres del interior interpretaban la revolución como un acto arrogante de los habitantes de Buenos Aires.

Los años siguientes a la Revolución de Mayo se caracterizaron por la guerra con los españoles, las resistencias en el interior, y las divisiones entre los revolucionarios.

El primer paso de la Junta fue intentar su reconocimiento como heredera de la autoridad virreinal. Por esta razón decidió hacer llegar, mediante expediciones militares, la noticia de su conformación a los distintos territorios del Virreinato.

Tres puntos preocupaban al nuevo gobierno:

- la Banda Oriental y fundamentalmente la ciudad de Montevideo, el peligro más cercano y, por lo tanto, el más grave;
- el Paraguay, antiguo centro económico desplazado por Buenos Aires;
- el Alto Perú, considerado de menos riesgo que la Banda Oriental por la distancia que lo separaba de la capital. No obstante era muy fuerte allí la presencia de ejércitos realistas.

De una u otra manera, la Junta fue rechazada en cada uno de ellos y la guerra se hizo inevitable. Además, la expedición al Alto Perú, a su paso por Córdoba, sufrió una consagración encabezada por Liniers, luego fusilado junto con los otros conjurados. A raíz de tan dramáticos hechos, la Junta se fracturó, y dos sectores quedaron enfrentados: el liderado por Moreno y el conducido por Saavedra.

Mariano Moreno era partidario de salvar la Revolución mediante una política dura a cargo de un gobierno centralizado en Buenos Aires. Saavedra, por su parte, alentó una política conservadora, más respetuosa de las jerarquías coloniales y más conciliadora con el interior.



Los realistas se rinden luego de la batalla de Salta (1813).

S ME 6º 93 Belgrano 86

S ME 6º 93 Urquiza 96

Compradores más exigentes

Con el paso del tiempo, los países compradores comenzaron a exigir mayor calidad en los productos y nuevas formas de presentación y de conservación. En lugar de la carne ovina, se pasó a utilizar la de origen vacuno y el procedimiento del congelado fue sustituido por el del enfriado. El resultado fue un producto de mejor calidad que se presentaba como carne fresca.

Después de 1950, se introdujeron más cambios: comenzaron a exportarse cortes de carne más pequeños. Los frigoríficos muy grandes, como La Negra, tuvieron dificultades para adecuarse a estos requerimientos. En 1978, La Negra cerró sus puertas y lo mismo sucedió con otros frigoríficos de la zona.

Los nuevos frigoríficos

Aunque la industria frigorífica redujo su producción desde la década del setenta, en nuestra provincia sigue siendo muy importante. Veamos cómo trabajan los nuevos frigoríficos. Actualmente hay dos ciclos en la industria:

PRIMER CICLO

El primer ciclo consiste en la matanza del animal y su fienra, que se realizan con un estricto control sanitario. La carne pasa, en forma de media res, al segundo ciclo.

SEGUNDO CICLO

El segundo ciclo consiste en el fraccionamiento y el envasado de la carne. Después de envasarla en bolsas de polietileno (a veces al vacío) o en cajas, la carne es conservada en cámaras frigoríficas para que se mantenga en perfecto estado. Luego es vendida a restaurantes, supermercados, carnicerías o destinada a la exportación.

Algunos frigoríficos sólo se ocupan del segundo ciclo.



Un frigorífico de principios de siglo.

Los frigoríficos de origen especialmente emporales entre 1980 y 1990 de los frigoríficos ya no se destinaba a la población esclava. Los nuevos frigoríficos e san europeos abarcarlos. La carne debía ser mejor que la destinada a los esclavos.

• Hay frigoríficos en la localidad donde viven?

- Realizan una pequeña investigación en el supermercado o en la carnicería. Averiguen:
 - cómo se presenta la carne (paquetes, bolsas, otras presentaciones),
 - que cortes se venden (bife, tira de asado, pecheto, etc.),
 - cuál es el corte más caro.
- que frigorífico provee la carne a ese comercio.

Sánchez pensaban que tener un hijo universitario era uno de los mayores progresos para una familia.

Los padres de Alita

En 1922, una de las hijas de los Sánchez, Concepción, se casó con un vasco llamado José Gabillondu, que había llegado a nuestro país a los 15 años y trabajaba en la escudería de la familia Pirovano. De esa unión nacieron cinco hijos: Alita, Velia, Carlos, José y Donald. Todos ellos eran argentinos, hijos de españoles.

Alita: los estudios, el trabajo y el casamiento

En Pirovano, la escuela llegaba sólo hasta 4º grado. Alita, la hija mayor de Concepción y José, continuó sus estudios en Urdeapilleta y se recibió de maestra en Misiones. Con su título de maestra, fue a trabajar a Misiones y más tarde a Rivera, en el oeste de la provincia de Buenos Aires.

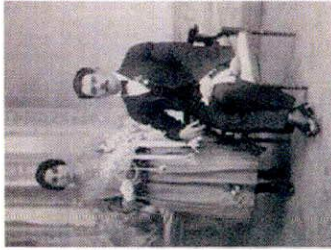
Alita logró ser una mujer independiente: muy joven aún, había dejado su casa para estudiar y seguir una carrera, y luego se había alejado todavía más, para trabajar como maestra.

En Rivera, Alita conoció a Ernesto Aguilar, un odontólogo hijo de los maestros del pueblo, con quien se casó en Pirovano. El matrimonio se instaló en Rivera, donde nacieron sus primeras hijas, Beatriz y Agaté.

En 1950, la familia se trasladó a Buenos Aires. Alita y Ernesto no querían que sus hijos se vieran obligados, como ellos, a estudiar lejos del hogar; por lo tanto, compraron una casa en Villa Maadero. Luego tuvieron cinco hijos, María y Jorge. Hoy, todos ellos están casados y viven en Buenos Aires. Alita y Ernesto tienen quince nietos.

Qué hizo Alita para investigar su historia

Alita es muy curiosa y persistente: siempre estuvo interesada en conocer el pasado de su familia. Todavía hoy vive mucho a Pirovano. Aunque el nombre de sus abuelos ya no suena, su familia sigue viva. Alita se acuerda muy bien de su madre, vive aún en el pueblo. Al visitar a España conoció los pueblos de sus padres. En Salinas se encontró a una señora muy vieja que había estado con su madre cuando las dos eran chicas, y que le contó muchas cosas acerca de su familia. También visitó al País Vasco, donde vive su tío, que se ve en San Sebastián. Le contó cómo era la familia de su padre.



Los padres de Alita. La fotografía fue tomada en 1922, en un estudio. En aquella época no era común que una familia fuera a su propia casa para fotografiarse, ni que un hijo grabara fotografías a la cámara.

Guía para organizar entrevistas

- En pequeños grupos realicen entrevistas a parientes mayores (abuelos, padres, tíos) que recuerden la historia de su familia.

Procuren que los entrevistados les cuenten:

- ¿Dónde nacieron?
- ¿Con cuántos vive? ¿Dónde?
- ¿Qué estudios realizaron?
- ¿A qué edad empezaron a trabajar?
- ¿Por qué? ¿En qué actividad?
- ¿A qué edad se casaron? ¿Cómo conocieron a su pareja?
- Con la información obtenida, comparen estas historias con la que cuenta Alita.

S ME 4º 93 Los abuelos de Alita 85

S ME 4º 93 Un frigorífico 89

29

El trabajo infantil en la Gran Ciudad

Supuestamente, los niños no deberían trabajar: la infancia es la etapa de la vida en que deberían educarse y jugar. Sin embargo, hubo y hay miles de familias humildes que debieron recurrir al trabajo de sus hijos pequeños para sobrevivir.

■ ■ ■ Hace cien años

Hace más de cien años, cuando la Argentina comenzaba a crecer y convertirse en un país moderno, se levantaron cientos de fábricas, talleres y comercios. También comenzaron a construirse puertos, caminos, ferrocarriles y redes de agua corriente y cloacas. Miles y miles de inmigrantes comenzaron a llegar al país para cubrir los nuevos puestos de trabajo. Casi todos venían con la ilusión de ganar dinero, construir una casa y educar a sus hijos. Sin embargo, muchos no conseguían empleo, o recibían salarios muy bajos; por lo tanto, no les quedaba otro recurso que enviar a sus hijos a trabajar. Algunos de ellos eran muy pequeños, de cinco o seis años.

DURAS CONDICIONES DE TRABAJO

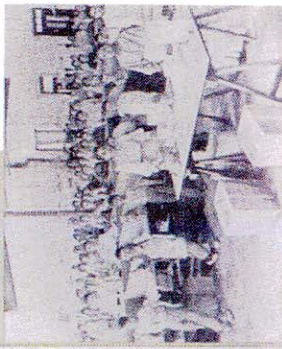
Estos niños trabajaban en fábricas o talleres, textiles, de alpargatas o de fósforos, en imprentas o en la industria de la construcción. Muchos lo hacían como ayudantes en almacenes, carnicerías, farmacias y panaderías, entre otros comercios. Las condiciones del trabajo infantil eran realmente duras: sueldos bajos y jornada laboral muy larga; además, a veces, los patronos maltrataban a los chicos.

En muchas ocasiones, los pequeños obreros sufrían accidentes ante las máquinas, a causa del cansancio y la monotonía del trabajo.

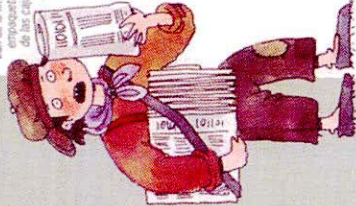
El exceso de trabajo —raramente la jornada laboral era inferior a las ocho horas— también obligaba a los niños a abandonar la escuela primaria. Algunos ni siquiera llegaban a cursar primer grado. En 1904, de los 184.342 niños entre 6 y 14 años que vivían en la ciudad de Buenos Aires, 7.191 trabajaban en la industria; sólo 636 de estos últimos concurrían a la escuela.

LOS OFICIOS CALLEEROS

Hubo otro tipo de trabajo, menos monótono pero más inseguro y peligroso: los oficios callejeros. Una multitud de niños circulaba por las calles de la ciudad de Buenos Aires, y por las de otras importantes localidades del país, tratando de ganarse la vida como canillitas, lustrabotas, cuidadores de carros y carritos, vendedores de billetes de lotería, de golosinas, de frutas. Y los que no lograban el acceso a estos oficios pedían limosna o

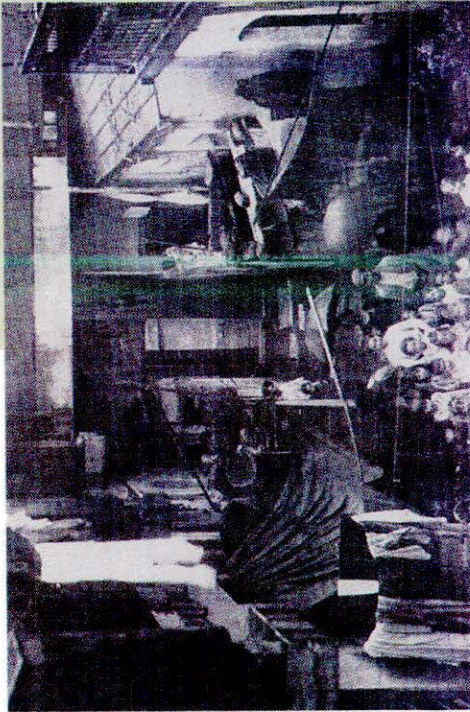


Niños trabajando en la Compañía General de la **localidad de Avellaneda**. Los niños representaban la mitad de los trabajadores de la Compañía. Se ocupaban de la limpieza y del empaquetado y trabajo de otros tipos.



■ ■ ■ 132

Imagen 14: S ME 4º 93 El trabajo infantil 132



■ ■ ■ 125

Imagen del patio de un conventillo, a principios del siglo XX. El grupo de chicos que aparece en la foto son recreándose en el patio con escarabajos de colores; la falta de vivienda y las duras condiciones de vida en los conventillos. La pobreza de esas familias, que habitaban la ciudad de conventos de siglo, obligaba a recurrir al trabajo infantil como un recurso para el sostenimiento del grupo. La como se explica en el capítulo 27.

Una conversación animada, en pleno recreo. La recreación de escuelas y su instalación en los más remotos lugares del país, es uno de los aspectos más importantes de la historia argentina de los últimos cien años. En el capítulo 27 se cuenta qué hacen y qué estudian los chicos en la escuela y cuáles eran las tareas de los maestros.

S ME 6º 93 Conventillo y esc

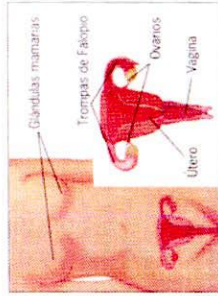
PARA LEER Y ANALIZAR

Iguals pero diferentes

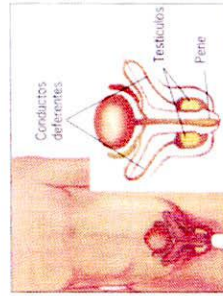
A veces, el óvulo, poco tiempo después de ser fecundado, se divide en dos o más fragmentos que se desarrollan independientemente. Cada uno origina un individuo distinto, pero todos son del mismo sexo y morfológicamente idénticos, ya que proceden de la misma célula huevo. Es el caso de los gemelos idénticos. Ocasionalmente, el primitivo embrión que se fragmenta no lo hace del todo, y los individuos resultantes quedan unidos entre sí. Se trata de los gemelos siameses, que nacen pegados en algún punto de su cuerpo.

Más frecuente es el caso de los llamados embarazos múltiples, en los que dos o más óvulos son fecundados simultáneamente. Los individuos resultantes se forman al mismo tiempo y nacerán en el mismo parto, aunque en este caso no tienen por qué ser idénticos ni del mismo sexo.

¿Qué diferencias encuentran entre los gemelos idénticos, los siameses y los nacidos de embarazos múltiples?



Aparato reproductor femenino.



Aparato reproductor masculino.

III Las hormonas y el desarrollo

Seguramente, si ven fotos de ustedes cuando recién habían nacido, o cuando ingresaron en primer grado, y las comparan con fotos actuales, notarán que sus físicos han cambiado... y mucho. El conjunto de glándulas que forman el **sistema endocrino** es el responsable de esos cambios.

Estas glándulas producen ciertas sustancias químicas, llamadas **hormonas**, que llegan al torrente sanguíneo. Hay hormonas que estimulan a los ovarios para que formen un óvulo una vez por mes; otras, preparan el útero para que allí "anide" el embrión. En los hombres, una hormona segregada por los testículos determina el crecimiento del vello y el cambio de la voz.

Se denomina **pubertad** al período en el que se producen muchos cambios en los cuerpos de niños y niñas: a partir de ese momento, mujeres y varones están aptos para procrear. Los testículos comienzan a elaborar espermatozoides; los ovarios inician la producción de óvulos.

Junto con estos cambios físicos también se producen cambios mentales y emocionales.

III La reproducción en los seres humanos

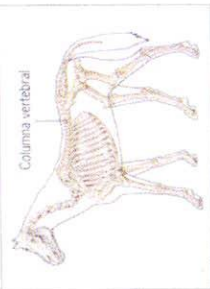
Tanto en el hombre como en la mujer, el aparato reproductor está constituido por:

- los órganos formadores de gametas: en la mujer son los **ovarios**, que forman los óvulos, y en el hombre, los **testículos**, que forman los espermatozoides;
- unos conductos destinados a transportar las gametas: en la mujer, las trompas de Falopio, y en el hombre, los conductos deferentes;
- algunas glándulas accesorias, como las glándulas mamarias en la mujer. Las glándulas mamarias producen leche, primer alimento del recién nacido.

La fecundación es interna, y requiere que el pene ingrese en la vagina. Si la mujer está en un período fértil, es decir, que el óvulo salió del ovario y se encuentra en una de las trompas de Falopio, los espermatozoides pueden encontrarse con el óvulo y generar así un **huevo o cigota**. Este comienza a dividirse y se traslada hacia el útero. Allí origina un **embrión**, que recibe el nombre de **feto** cuando adquiere forma humana. El feto se halla envuelto en membranas que forman una bolsa llena de **líquido amniótico**; esto le sirve de protección durante todo su desarrollo.

Además, el útero forma un órgano denominado **placenta**, a través de la cual se nutre el feto. La placenta y el feto están unidos por el **cordón umbilical**. El embarazo dura aproximadamente nueve meses. El **parto** es el momento de la salida del feto al exterior.

S ME 6º 93 La reproducción 301



Esqueleto del caballo.

El caballo es un animal vertebrado.



Cangrejo marino.

El cangrejo es un animal invertebrado.

Invertebrados y vertebrados

El esqueleto y los músculos permiten a los animales realizar todo tipo de movimientos y desplazarse. El esqueleto no sólo interviene en el movimiento, también cumple la función de protección de los órganos internos. Según tengan o no **vertebras** (los huesos que forman la columna vertebral), los animales se clasifican en:

- **invertebrados**, si no poseen columna vertebral. Por ejemplo, el caracol, el mosquito, el cangrejo, etcétera;
- **vertebrados**, si tienen columna vertebral. Por ejemplo, el perro, la paloma, la tortuga, el salmón, etcétera.

Los animales se desplazan

No todos los animales se desplazan de la misma manera. Según el medio en que vivan, los animales presentan distintas adaptaciones para moverse de un lugar a otro.

- Algunos animales, como las aves y los insectos, tienen alas que les permiten **volar**.
- Otros, como los peces y los delfines, tienen **aletas** que los sirven para **nadar**.
- Algunos animales terrestres, como el caballo y el perro, tienen **patas** que les permiten **caminar, correr o trotar**.
- Por último, animales terrestres, como las culebras no tienen patas (o las tienen muy cortas), y deben **reptar**.

APLICANDO LO APRENDIDO

Invertebrados y vertebrados que se desplazan

Observen las siguientes fotografías y clasifiquen los animales que aparecen en ellas en invertebrados y vertebrados.

Describan cómo se desplaza cada uno de estos animales y mencionen ejemplos de otros que se desplacen de la misma forma.



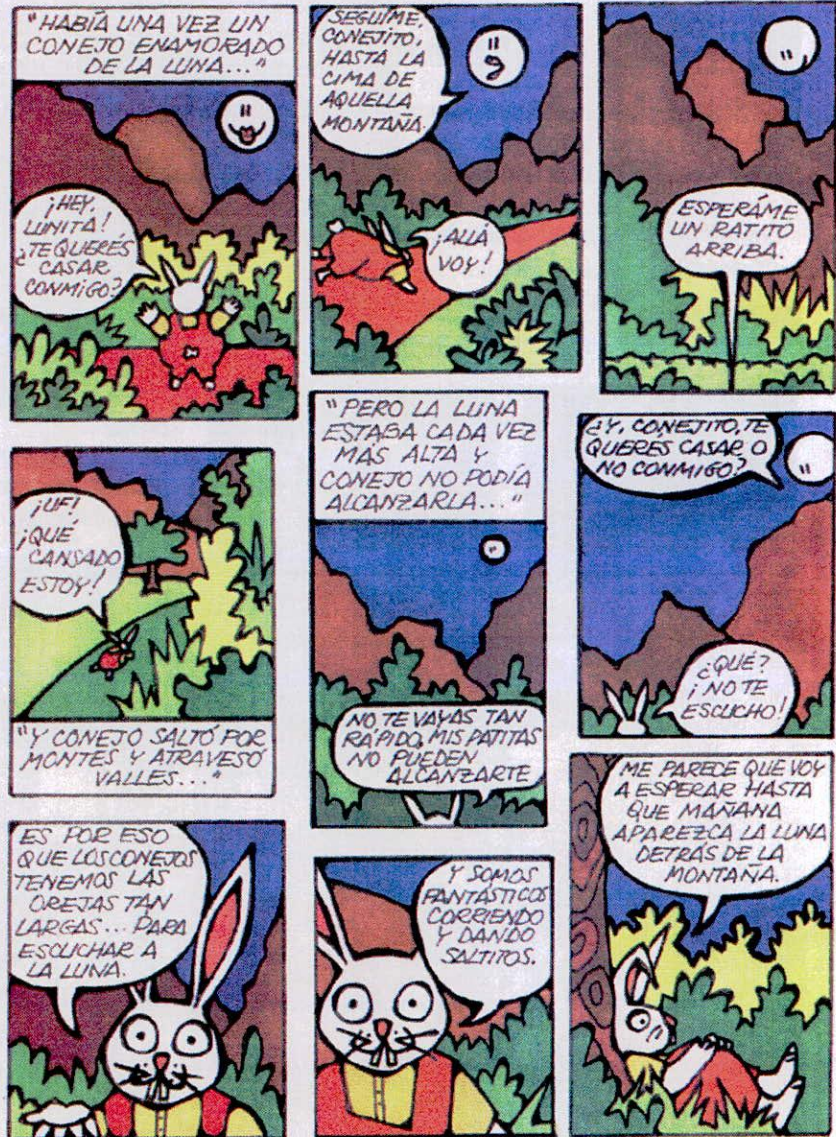
Deposito Nacional 191

S ME 4º 93 Invertebrados y vertebrados 191

5

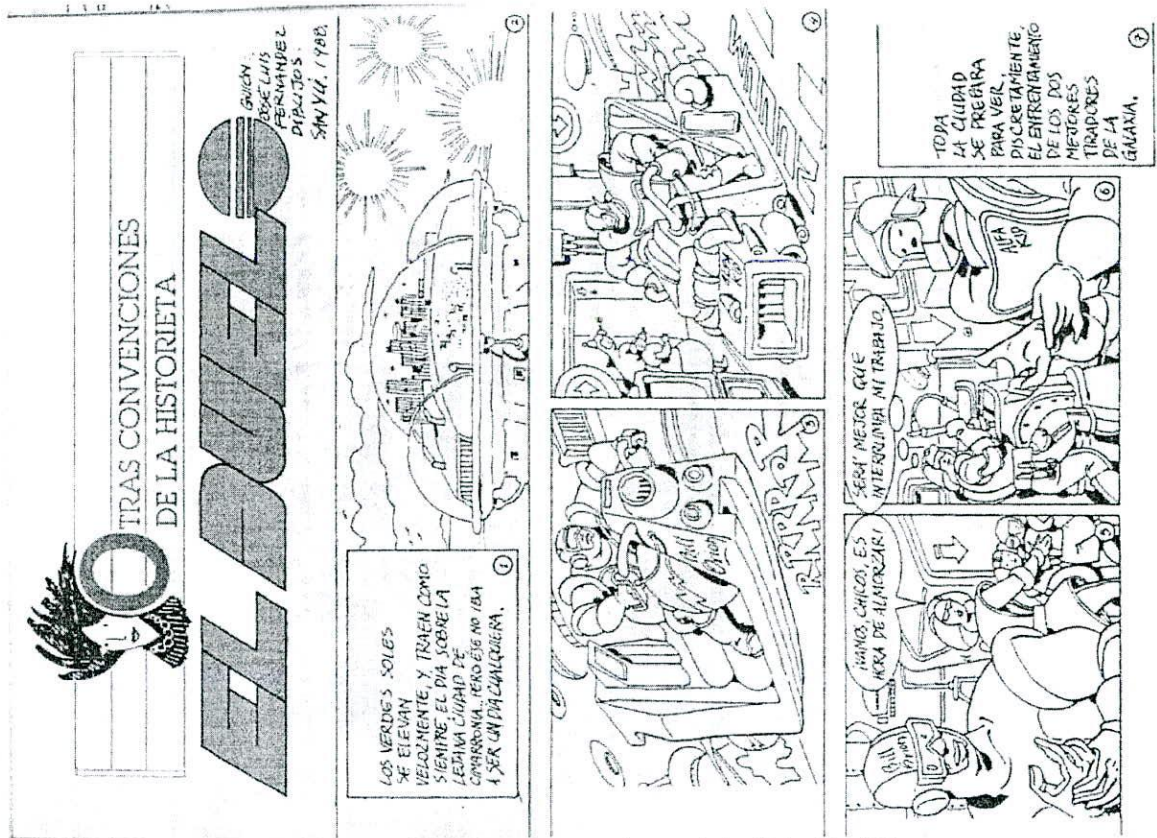
El conejo enamorado

LECTURA

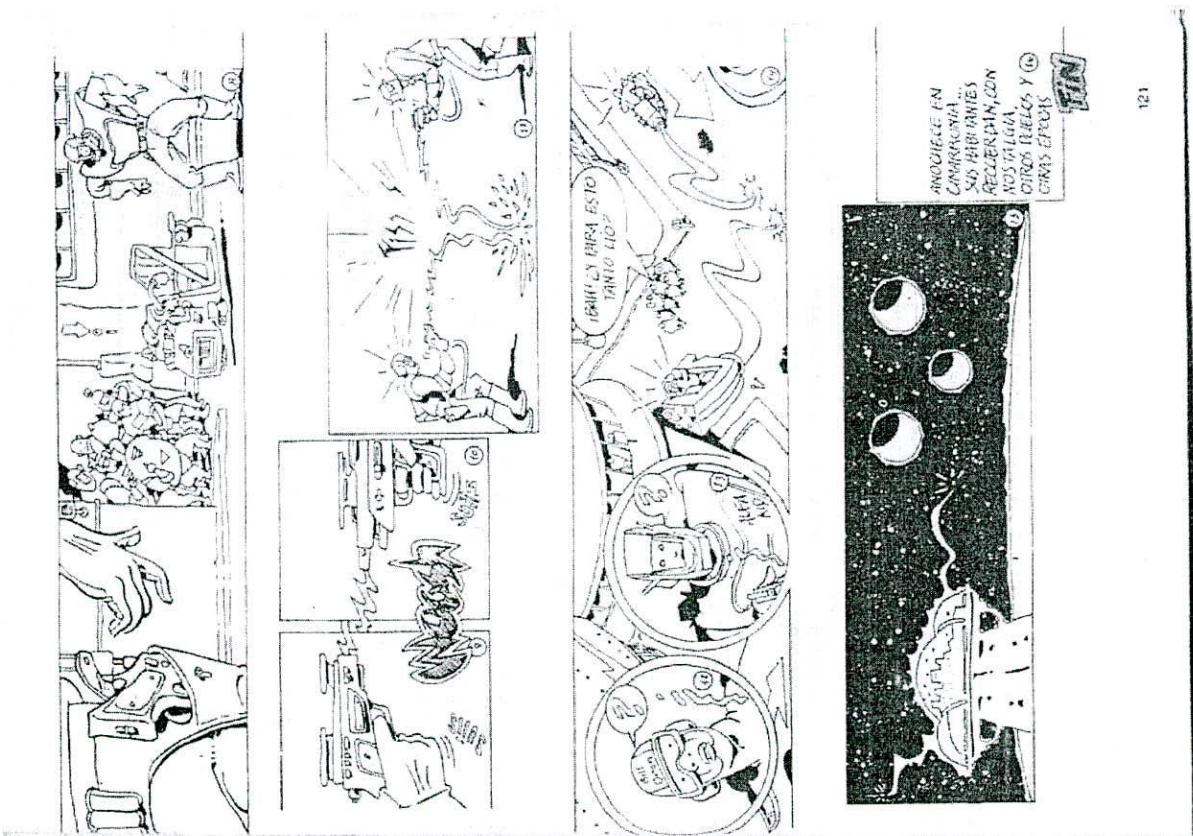


La historieta

Una historieta tiene varios recursos: la imagen, lo que dicen los personajes y las aclaraciones del autor. Lo que expresan los personajes aparece escrito siempre dentro de un globo.



A Lengua 6º 92 Otras convenciones de la Historieta 120



A Lengua 6º 92 Otras convenciones

◆◆ Para hacer entre todos.
¿Cómo hubieran ustedes terminado de contar el cuento? Para esto, reúnanse en grupos. Cada grupo inventa cómo sigue y termina esta historia. Y uno la escribe por grupo para después poder compartirla con los demás.

◆◆ Para discutir entre todos.
¿Qué es un cuento? Anoten la conclusión a la que llegaron.

CUADROS QUE CUENTAN

En las historietas también se puede contar una historia: con pocas palabras y muchas imágenes.



Quino, *A mí no me grite*, México.

Los trabajos de todo el mundo

Yo quiero ser maquinista de tren, como mi papá.

Yo quiero ser dentista, como mi mamá.

Yo quiero ser bombero.

¿Por qué?

¡Imagínense las cosas que pasarían si no existieran los bomberos!



Imagínate qué sucedería si no existieran los médicos, los policías, los barrenderos, los carteros.

Para servir al público

¿Sabías? Los desagües cloacales son cañerías que llevan el agua que viene de los baños, de la lluvia, de industrias de zonas urbanas, para arrojarla en ríos y lagos.

Los miembros de la comunidad necesitan resolver problemas de higiene, salud, comunicación, seguridad. Para solucionarlos se organizan los servicios públicos como por ejemplo: servicios de salud pública en hospitales y salas de primeros auxilios; barrido y limpieza de calles y plazas; instalación y mantenimiento de desagües cloacales. En esos servicios públicos trabaja mucha gente. A las personas que realizan estas tareas útiles para toda la comunidad se las llama **servidores públicos**.



23

HACE MUCHO TIEMPO

Hace mucho tiempo y en otro lugar

Hace más o menos quinientos años, los marinos europeos navegaban sólo por el mar Mediterráneo y llamaban al océano Atlántico, Mar Tenebroso.



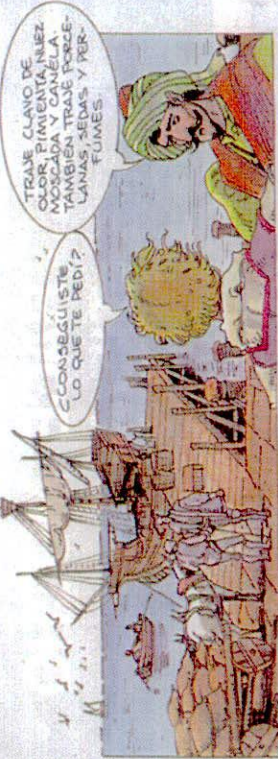
En las conversaciones de los marineros se contaban algunas verdades y muchas fantasías.

Con los años, la navegación fue progresando, se hizo más brillante, que permitieron también perfeccionar la construcción de barcos. Se creó la carabela con tres mástiles y varias velas, que permitía navegar mejor que con los barcos que se usaban antes, más bajos y con un solo mástil.



A C Soc 4º 92 Hace mucho tiempo 107


Hace mucho tiempo y en otro lugar



TRAJE CLAVO DE ORO, PIMIENTA, AZÚCAR, TAMBIÉN TRAJE FORCES, LANAS, SEDAS, Y PER-FUMES.


¿CONSEGUÍSTE LO QUE TE PEDÍ?

Las especias, sobre todo, eran muy apreciadas, porque se usaban para entar que algunos alimentos se pudrieran y para que tuvieran mejor sabor.



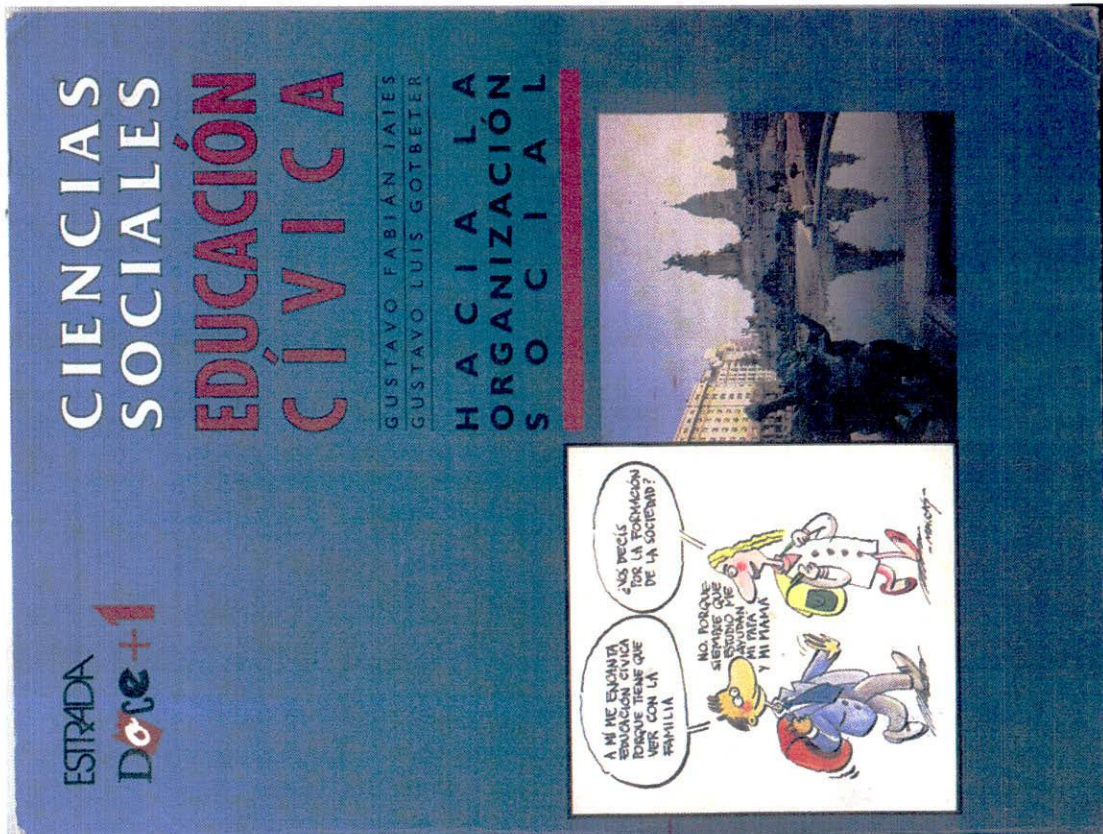
Los musulmanes compraban mercaderías en Asia y las llevaban por tierra hasta la costa norte de África, sobre el mar Mediterráneo. Allí las compraban los mercaderes italianos que cruzaban el mar Mediterráneo y las vendían en Europa.

El comercio con el Asia se mantuvo bastante bien, hasta que los turcos invadieron la región y dificultaron la vieja ruta comercial del Mediterráneo.

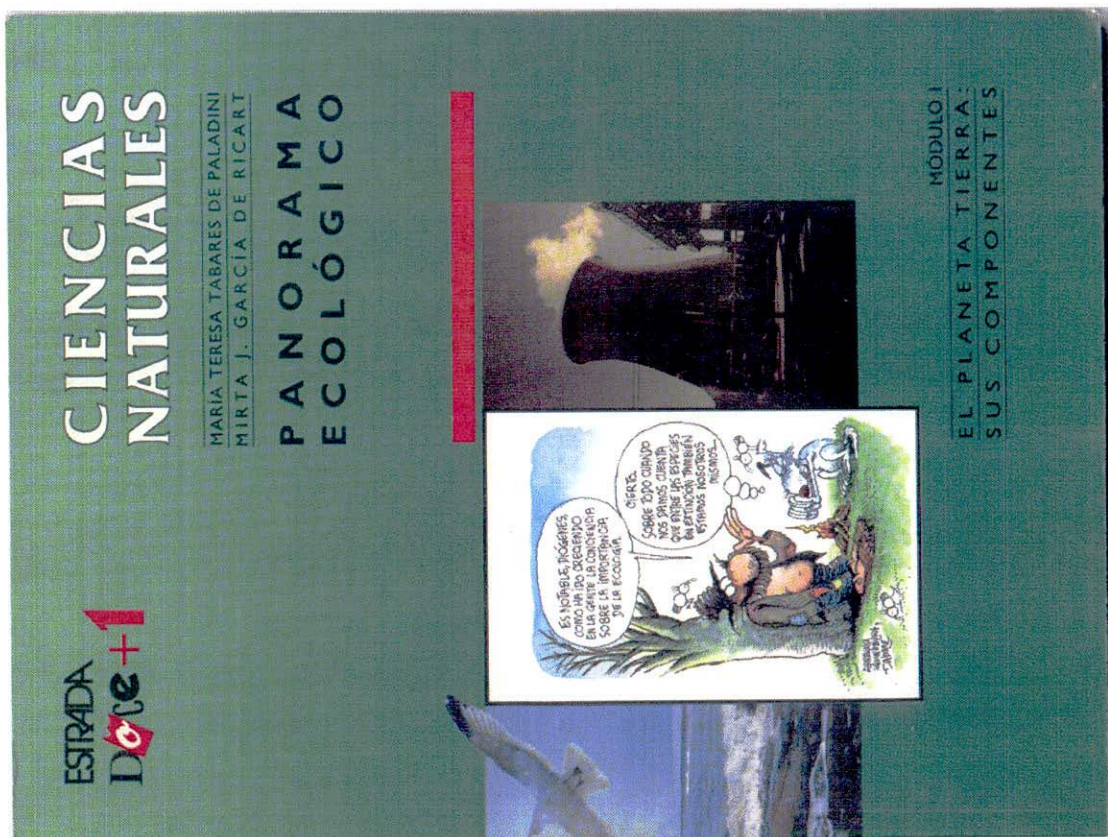


Se llamaba Indias no sólo a la India sino también a los lugares del Asia de donde se traían especias. Los portugueses encontraron una nueva ruta para llegar a las Indias.

A C Soc 4º 92 Hace mucho tiempo 108



Educación Cívica Tapa



Ciencias Naturales tapa

Unidad 1

EL HOMBRE Y LA SOCIEDAD

El escritor Jacob Wasserman cuenta la historia de Gaspar Hauser, un hombre extraño que fue encontrado en Alemania un día de 1828 en estado de salvajismo. Estos son algunos extractos del libro sobre Gaspar, que nos ayudarán a pensar acerca de la condición humana.



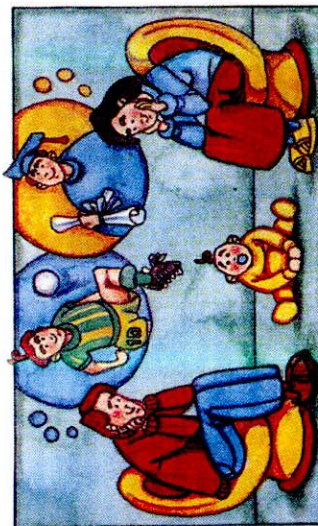
Educación Cívica Gaspar Hauser

El hombre es el animal que al nacer necesita más y por más tiempo de la madre, de quien depende totalmente por varios años hasta lograr sobrevivir por sus propios medios. A esto debe agregarse el hecho de que en las sociedades más modernas este período de vida bajo la protección de los padres es más largo aun de lo que fue en otras épocas (por ejemplo, en la Edad Media y en la Moderna). La sociedad exige de sus individuos una preparación cada vez más larga y significativa para que puedan desempeñarse correctamente en la vida laboral y formar una familia.

EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

Formamos parte de la sociedad desde antes de nacer. Pertenecemos a ella incluso antes de haber sido gestados. Nuestros padres seguramente deseaban tener hijos y se habían hecho algunas ideas acerca de nosotros; es probable que hasta tuviéramos nombre. Se puede decir que estábamos en sus deseos, en sus expectativas e ideas; por este motivo éramos, en cierto sentido, parte de la sociedad en la que nacimos. Los deseos, ideales e ilusiones de nuestros padres, estuvieron siempre influenciados por esta sociedad.

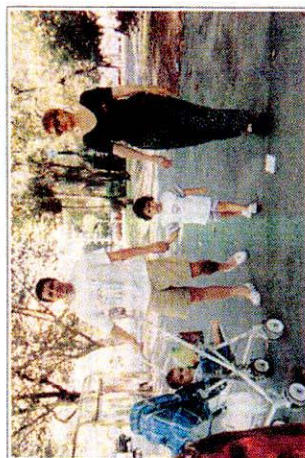
Las personas que pertenecen a una misma comunidad, aun con sus diferencias individuales, tienen aspectos en común.



Por lo general, las familias proyectan su futuro, y los hijos forman parte de ese proyecto. Los padres piensan cómo les gustaría que fuera el niño y qué cosas podría hacer; sin duda, todo esto influirá en la vida del pequeño.

ACTIVIDAD 3

Educación Cívica 95 Familia 13



▶ Aunque la familia es la unidad básica de casi todas las sociedades de todos los tiempos, su estructura, función, organización e importancia en la educación de las nuevas generaciones, en muy diferentes según las épocas y las culturas. No obstante, hoy funcionan que casi todas las familias, en tiempos modernos, han cumplido.



Foto: Los niños del mundo. 4ª Exposición mundial de la fotografía. 1978.

Educación Cívica Niños del mundo

La escena que se muestra en la historieta de las páginas siguientes está basada en un hecho real: una obra comunitaria en Villa Urbana, barrio del Cuartel noveno de Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires.

Hace 25 años esta zona del partido de Lomas de Zamora era un bañado despoblado e inundable, sin nada ni nadie. Un día llegaron algunas familias y se instalaron allí; gente sencilla, sin recursos, con ganas de tener un pedazo de tierra propio.

Los terrenos eran fiscales (del Estado), sin mucho valor y a orillas del Riachuelo.

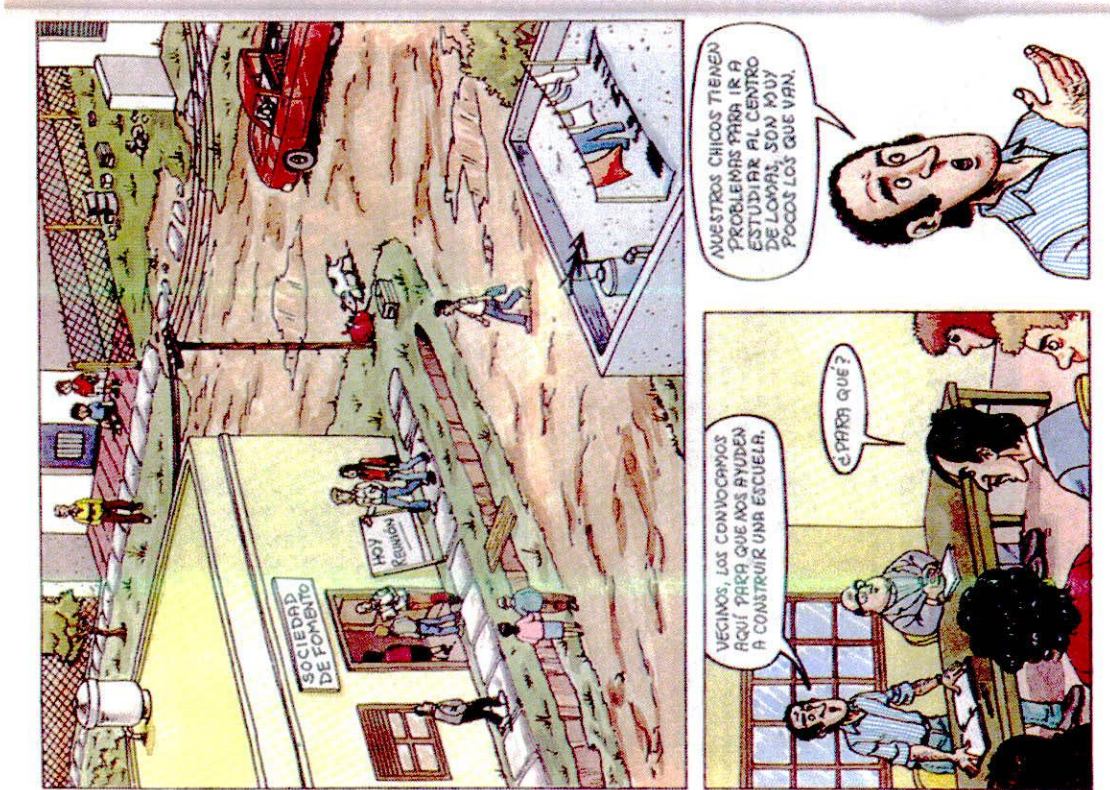
Hoy, entre sus pobladores hay gente del norte de nuestro país, algunos de otros barrios del Gran Buenos Aires y muchos paraguayos y bolivianos.

Al poco tiempo de haber llegado, un grupo de familias cristianas creó la parroquia; más tarde, y con la ayuda de los fieles, el cura párroco organizó una mutual orientada al desarrollo de tareas para el bien común.

▼ *Un sector del barrio de Villa Urbana.*



Educación Cívica Villa marginal

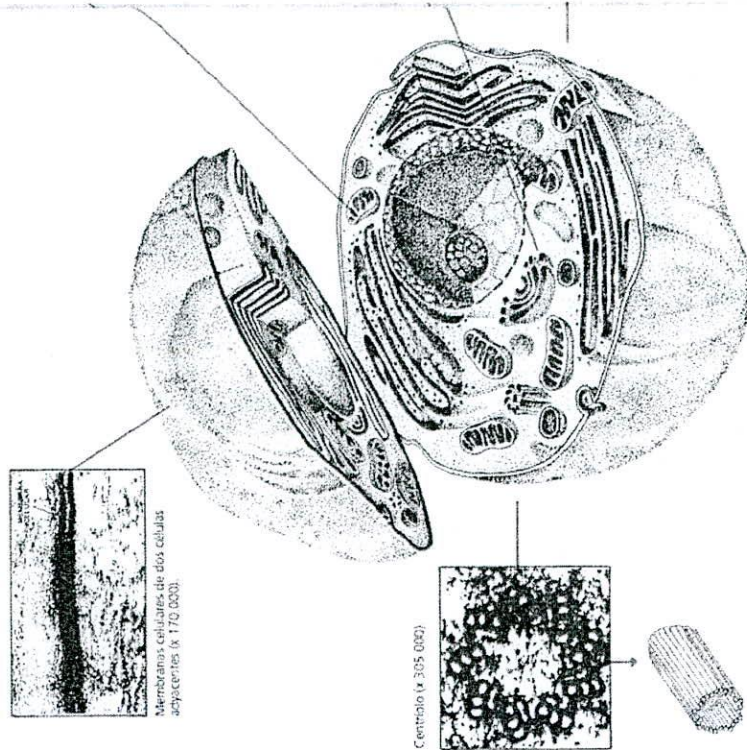


Educación Cívica 12+1 95 Participación vecinal 16



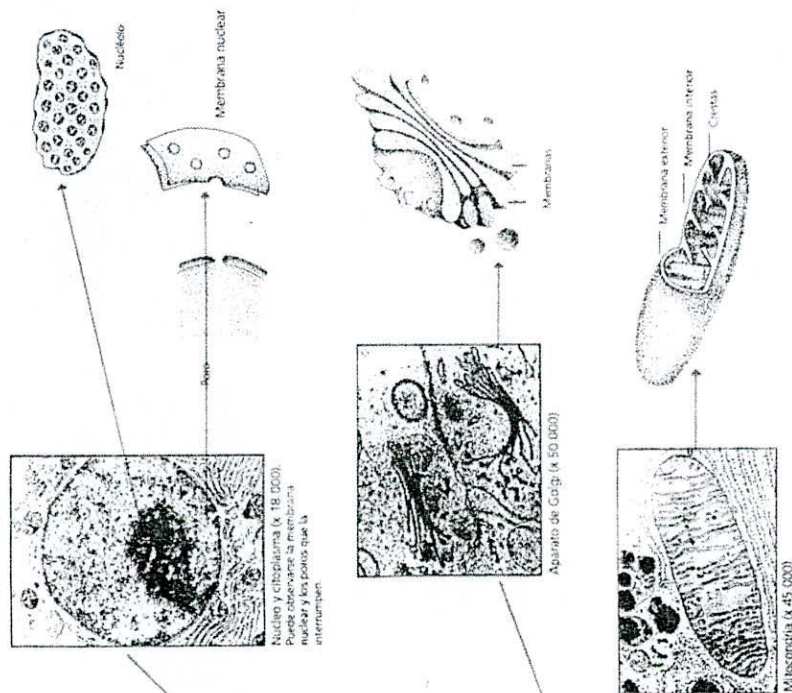
Educación Cívica 12 +1 95 Vecinos de Saavedra 93

Las células que hemos descrito anteriormente se denominan **eucariotes** ya que poseen una membrana nuclear que separa el núcleo del citoplasma.



34
daz+1

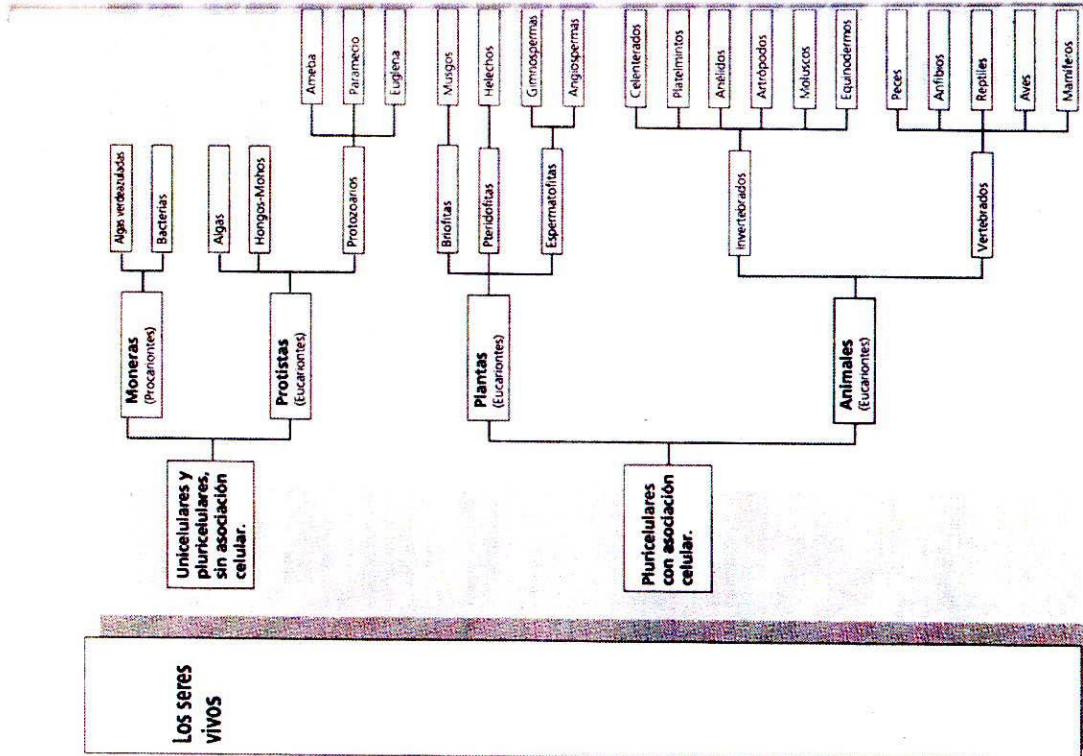
CN 12 +1 92 La célula 34



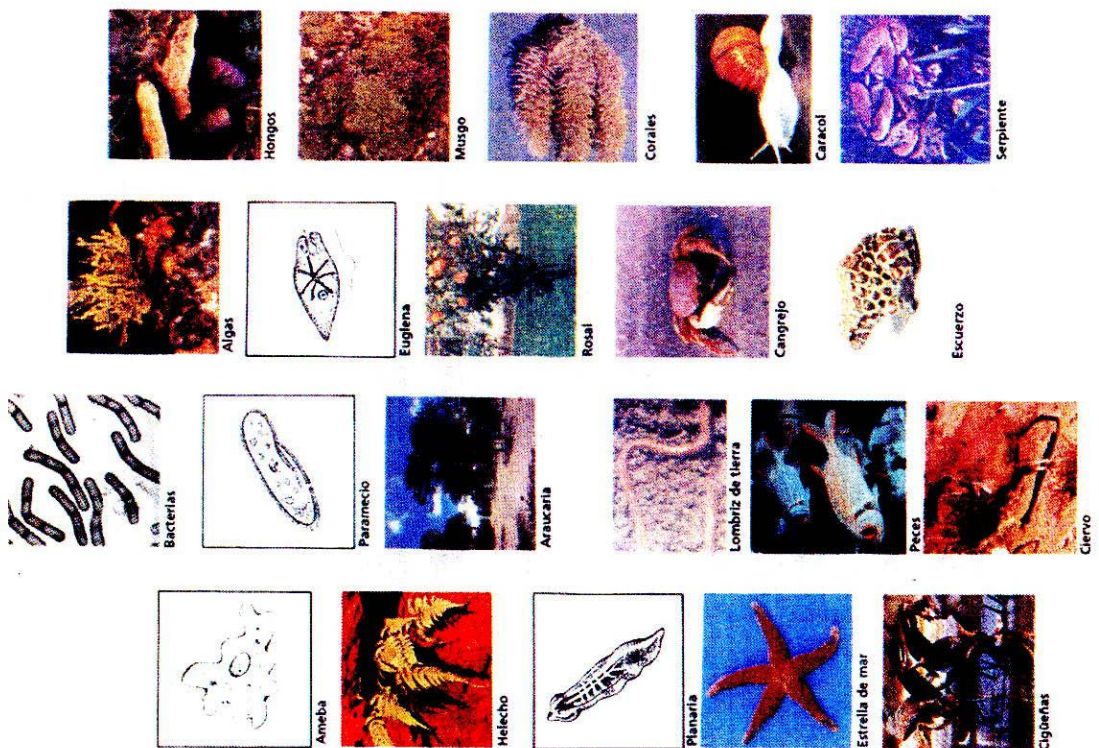
35
daz+1

Célula animal observada con microscopio electrónico, donde pueden verse las diferentes estructuras.

CN 12+1 92 La célula cont 35



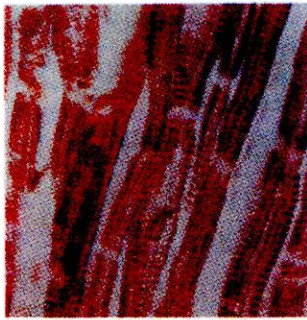
CN 12 +1 92 Seres Vivos Taxonomía 42



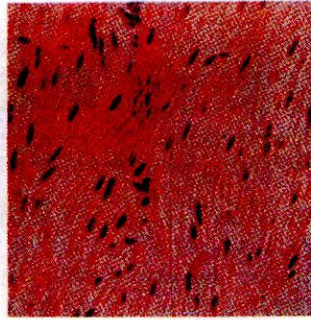
CN 12+1 92 Seres Vivos Ejemplares 43

d) **Tejido muscular.** Está formado por células alargadas cuyo citoplasma contiene fibras paralelas llamadas miofibrillas.

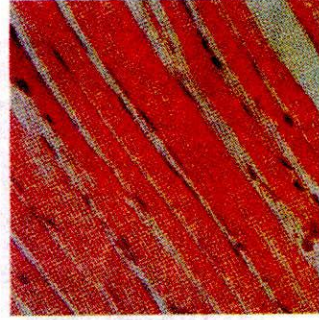
Este tejido, caracterizado por su gran capacidad de contracción, se puede dividir en: tejido muscular liso, estriado y cardíaco. El **tejido muscular liso** se encuentra en las paredes de los órganos internos, en las arterias y en las venas, su acción no está controlada por la voluntad. El **estriado** forma parte de los músculos esqueléticos, es decir, de aquellos que cubren el cuerpo y cuya acción puede controlarse de manera consciente. El **tejido muscular cardíaco** es el que constituye el corazón y su acción es involuntaria.



Fibras de músculo cardíaco.

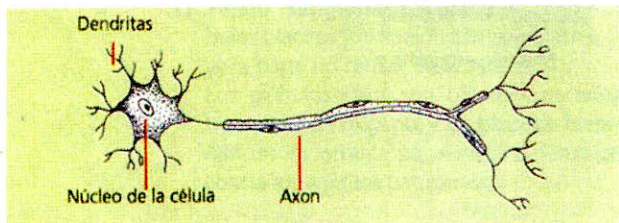


Fibras de músculo liso.



Fibras de músculo esquelético.

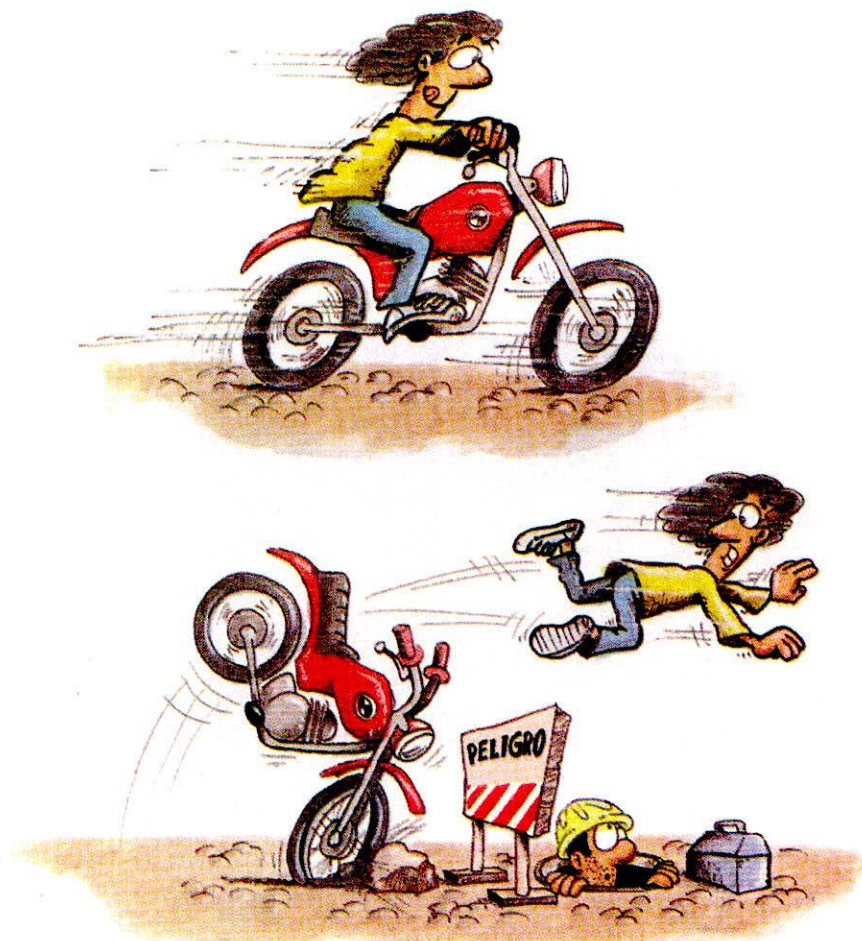
e) **Tejido nervioso.** Está constituido por las células llamadas neuronas las cuales presentan un cuerpo y dos o más prolongaciones (dendrita y axon) encargadas de conducir el impulso nervioso. Las actividades de estas células intervienen en la coordinación de diferentes órganos y sistemas del cuerpo.



Esquema de una neurona aislada.

La ley de inercia

Las relaciones entre la fuerza y el movimiento siempre fueron objeto de curiosidad y estudio. El filósofo Aristóteles (384-322 a.C.), por ejemplo, al analizar estas relaciones, sostenía que un cuerpo puede mantenerse en movimiento indefinido sólo si existe una fuerza que actúe continuamente sobre él.



9
doce+1

CN Ley de inercia M2 9

AGUAS EMPEZANDO

nombres que él ignoraba; luego dijo: —¿A qué habéis venido a Balatrán?

—En busca...

—Nos dirigíamos a Obchol. Allí nos atacaron en cuanto desembarcamos. (...)

El jefe lo observaba, los ojos negros, opacos. Al fin dijo:

—Entonces, ¿habéis venido aquí por azar?

—Sí. ¿Estamos todavía en el Confin Austral?

—¿Confin? No. Las islas... (...). Las islas están allí —dijo—. Todas las islas. —Luego, señalando toda la mar anochecida que se extendía delante de ellos, de norte a sur pasando por el oeste, dijo:— La mar.

—¿De qué tierra sois vosotros, señor?

—De ninguna tierra. Somos los Hijos de la Mar Abierta. (...)

—¿Nunca vais a tierra? —preguntó el muchacho en voz baja.

—Una vez al año. Vamos a la Duna Larga. Allí cortamos la madera y reparamos y pertrechamos las balsas. Eso en el otoño, y luego seguimos a las ballenas grises hacia el norte. En el invierno nos separamos, y las balsas navegan solas. En la primavera venimos a Balatrán, y nos reencontramos. Entonces hay un ir y venir de balsa a balsa, hay casamientos, se celebra la Larga Danza. (...)

—Esto es en verdad prodigioso, mi señor —dijo Arren—. Nunca supe que existiera un pueblo como el vuestro. Mi patria está muy lejos de aquí. Sin embargo también allí, en la isla de Enlad, bailamos la Larga Danza en la víspera del solsticio de verano.

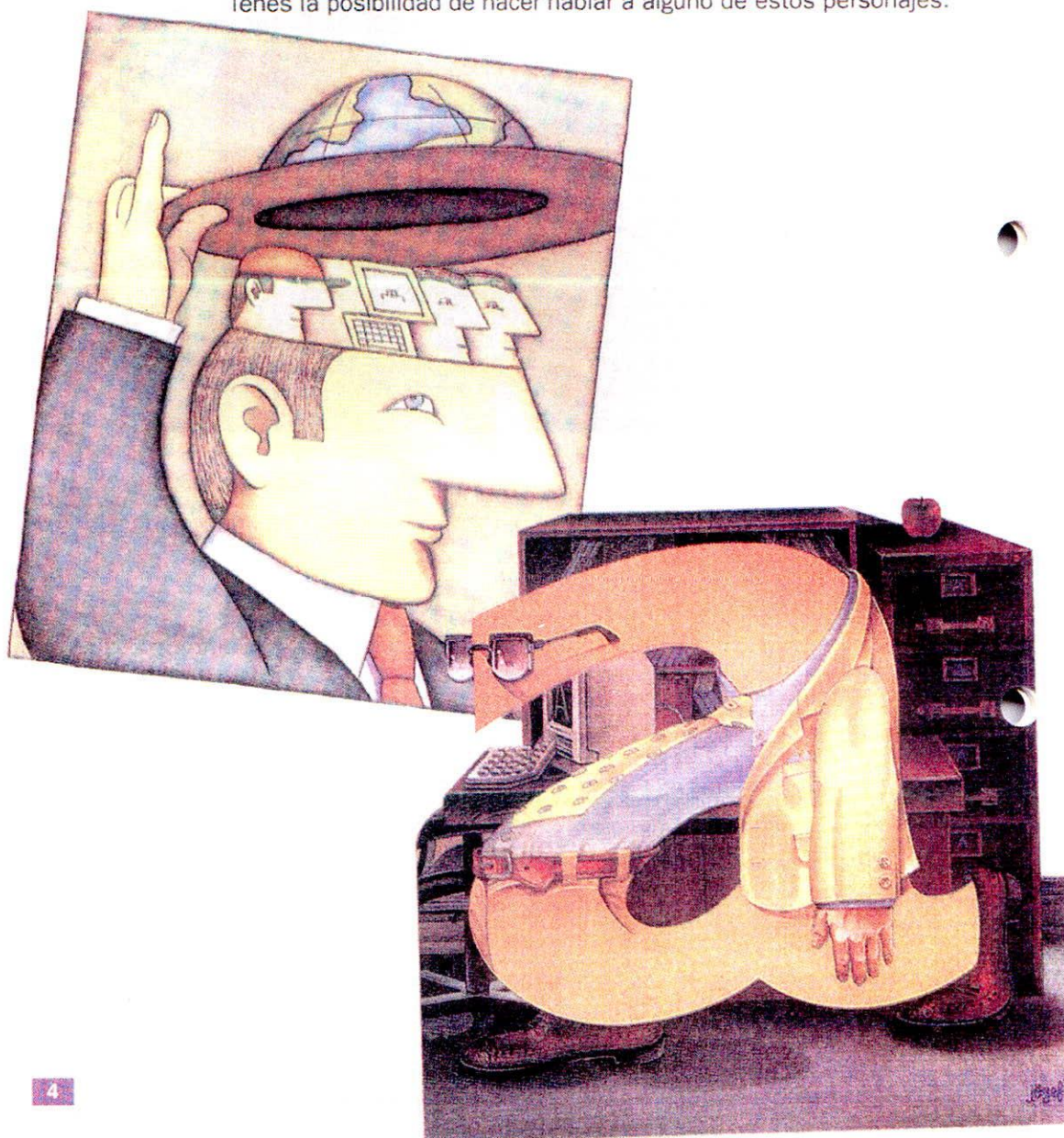
—Vosotros pisáis la tierra, sobre seguro —dijo el jefe en tono seco—. Nosotros bailamos sobre la mar profunda.

.....
Un grupo de cinco o seis niños y adolescentes lo observaban con un interés no disimulado. Una niña muy pequeña dijo: —Nadas como un pez en un anzuelo.

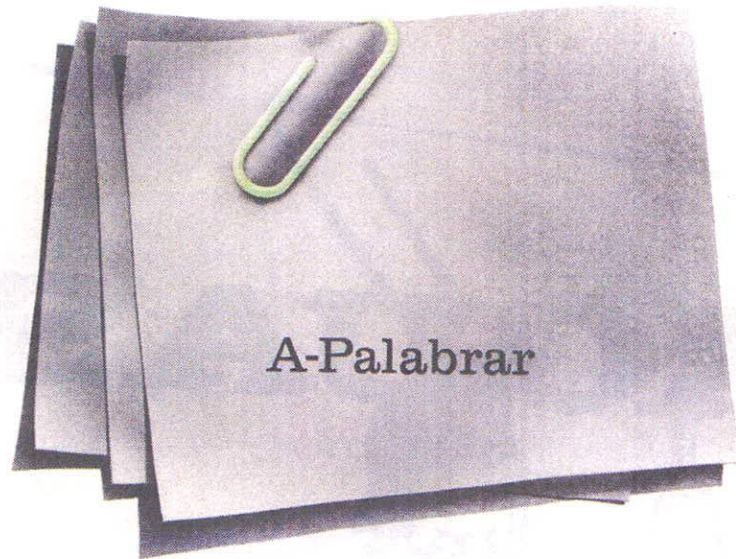


REPORTAJE INSÓLITO

Tenés la posibilidad de hacer hablar a alguno de estos personajes.



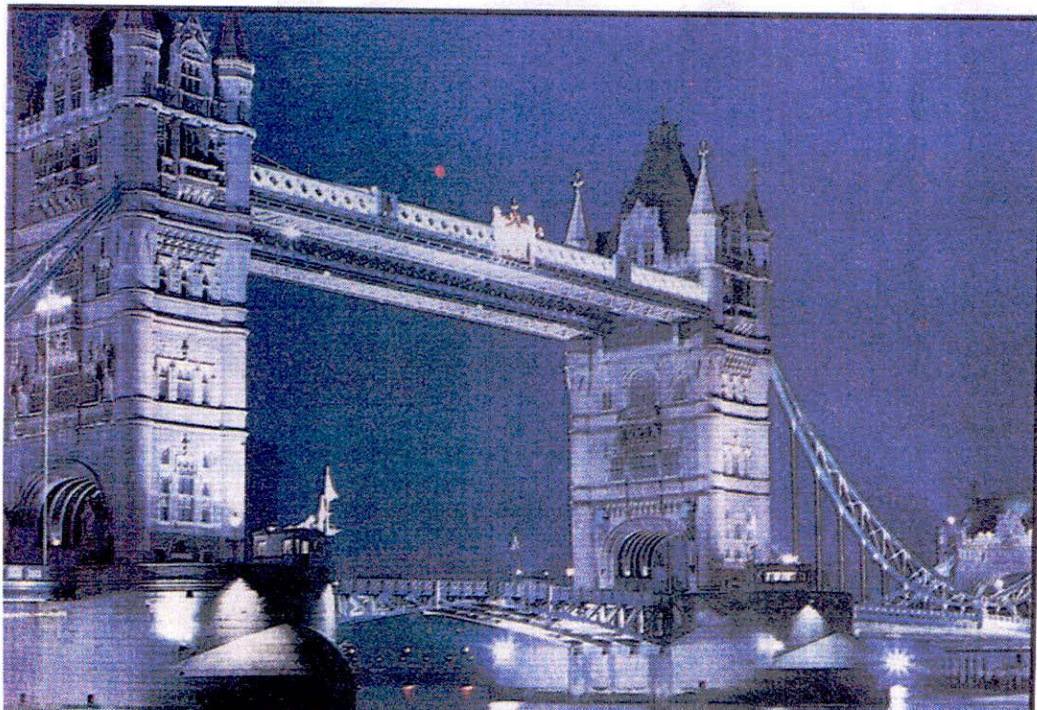
Lengua 12+1 93 Reportaje insólito Ca 3 4



¿CÓMO HICIERON?



A) Leé este artículo sobre el río Támesis.



Lengua 12 + 1 93 El Támesis C A 3 24

PONEMOS EN PALABRAS

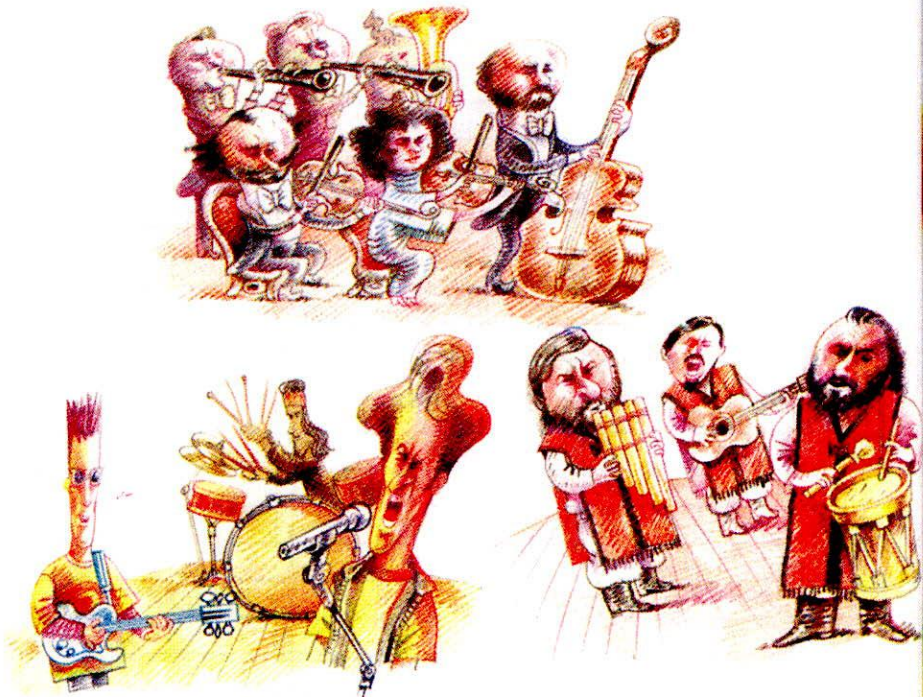
CLASE Y FUNCIÓN. Como ya sabemos, en lengua todas las cosas tienen nombre. Hay, en principio, dos modos significativos de poner nombres a las cosas: asignarlas a una clase o asignarles una función. Cuando hablamos de verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio, preposición, hablamos de clases. Cuando decimos núcleo, modificador, complemento, auxiliar, etc., nos referimos a funciones.

La clase es un conjunto de elementos que son parecidos en algún aspecto.

Las funciones indican el rol que cada elemento está jugando en la estructura que se está estudiando.

Los miembros de una misma clase pueden tener distintas funciones. Pero además, un elemento puede cumplir la misma función en clases diferentes.

Por ejemplo: imaginemos un grupo de música; podemos asignar todos sus integrantes a la clase Músicos o, más específicamente,



50

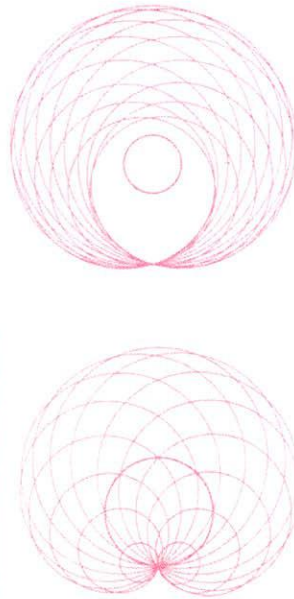
Lengua 12+1 93 Clase y función M2 50

2 Adquirimos habilidades



Nos adiestramos en el dibujo de figuras y en la construcción de cuerpos. Con el ejercicio aumenta nuestra habilidad en el manejo de instrumentos y eso sirve para realizar mejor otros trabajos o nuestras propias creaciones.

3 Construimos nuevas ideas



Al trabajar sobre las circunferencias descubrimos algunas propiedades:

- ▶ por un punto pasan infinitas circunferencias;
- ▶ por dos puntos pasan circunferencias cuyos centros están alineados sobre una recta;
- ▶ por tres puntos pasa una sola circunferencia;



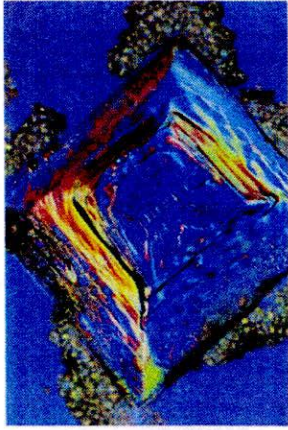
«Pintura Generativa»,
acrílico de 1,50 x 1,50 m (1980),
por Eduardo Mak Ertve.

Para hacer este cuadro el pintor tuvo que dibujar las formas geométricas con mucha precisión. Nos parece que el efecto que produce es muy llamativo y armonioso.

Si te gusta, tomá una hoja de papel grande y ensayá con un compás eso de ir trazando circunferencias o arcos para lograr efectos interesantes. La mejor manera de familiarizarse con el uso de instrumentos es usarlos en una actividad libre y placentera.

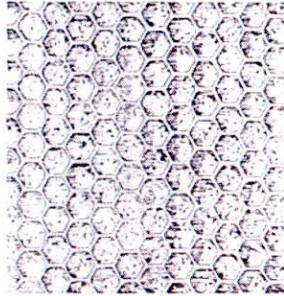


Ahora, pensemos un poco en el estudio de la naturaleza.



Microfotografía de un cristal de sal.

Es muy asombroso ver cómo la estructura de los cristales o el diseño de una flor, o la forma de la casita de un caracol, responden a una organización geométrica que ayuda a comprender muchos aspectos relacionados con esos seres vivos o inanimados.



Cortes transversal y longitudinal de un panal, por T. Raymond, «A Cluster of Bees», (The Bulletin, Sydney).

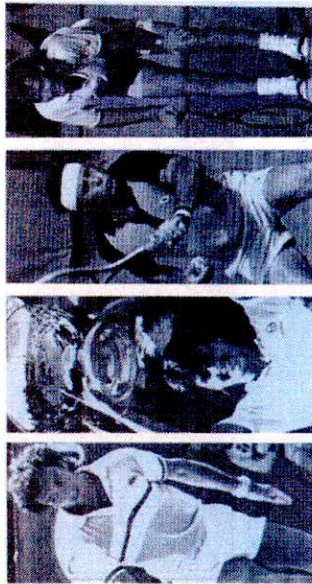
El ejemplo más conocido es el de un panal de abejas o de avispas. Las distintas especies de estos insectos construyen el panal en forma diferente, como si aplicaran distintas reglas geométricas para hacerlo.

Te cuento que el problema fue estudiado desde la Antigüedad y que muchos naturalistas hicieron descripciones muy minuciosas, como la del recuadro:

Parte I **E8** Formas en el espacio

6

Matemáticas 12+1 92 Organización geométrica en la naturaleza M1 6



EJERCICIO 4

Dada la correspondencia $J: R \rightarrow S$ definida por: "x es el programa de TV conducido por y"

$R = \{\text{Videomatch, Feliz Domingo, Hora Clave}\}$

$S = \{\text{Gronobá, Soldán, Tinelli}\}$



se trata de que la representes en todas las formas que conozcas y analices si la correspondencia es función.

EJERCICIO 5

Te pedimos que completes el cuadro para comparar las correspondencias de los ejercicios anteriores.

13

Actividades Módulo 2 **E8** Funciones

Fecha:

Curso:

Nombre:

Quinta etapa: 1993- 1998
Curriculum nacional y fortalecimiento editorial

QUINTA ETAPA 1993- 1998 CURRÍCULUM NACIONAL Y FORTALECIMIENTO EDITORIAL

La sanción de la ley Federal de Educación ha sido uno de los ejes más persistentes del enfrentamiento del colectivo docente, principalmente representado por la militancia gremial y universitaria, desde los tiempos de la resistencia a la reforma de los tempranos setenta intentada por un régimen de facto. El enfrentamiento de los noventa, hoy reavivado y encaminado a producir efectos en la ley, tiñó los juicios sobre la gestión de las normas curriculares nacionales, sus contenidos y su legitimación. Sin embargo, son escasas y recientes las comunicaciones científicas que, sin renunciar a posturas políticas definidas, ponen en evidencia una lectura detenida, solvente y reflexiva de esas normas y su incidencia en otros niveles del currículum, como son los libros de texto.

Justifico la elección de este punto de partida para caracterizar el período de construcción e implementación de esta normativa curricular – los CBC – por su polémica relación con las políticas de la década en materia educativa y sus vinculaciones con el comúnmente denominado modelo neoliberal. Las entradas al tema de los libros de texto serán las políticas, los embates provenientes de los ámbitos académicos y gremiales y las respuestas de algunos agentes protagónicos de la Transformación Curricular. Las relaciones con los libros escolares son directas e indirectas.

Los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (CBC) Resolución 39/94.

Intentaré caracterizar las tensiones políticas anunciadas siguiendo algunos hilos conductores que sitúen panorámicamente en la etapa desde mi punto de vista, en relación con los objetivos de esta tesis. Consideraré algunas tendencias políticas que incidieron en la ley que completó la descentralización del sistema educativo y en la transformación curricular. En torno a ellas sintetizaré las posturas en confrontación cuyas fuentes fueron representantes del colectivo docente y algunos argumentos de los protagonistas de esa transformación.

I. Tendencias: Descentralización/ recentralización

Un estudio publicado por la dirección a cargo del programa CBC daba cuenta de tendencias internacionales en materia de descentralización/ recentralización. Una de las decisiones que, según aclaraba esa fuente, aunaba a muchos países, era iniciar la transformación desde los aspectos curriculares, en tanto la consolidación de los cambios estructurales era postergada al final de los procesos. A esa coincidencia se agregaba la de trabajar por lograr un currículum nuclear, básico y flexible, que en forma directa o indirecta establecía los límites de decisión de las jurisdicciones para encarar sus propias prescripciones curriculares.

En cuanto a las responsabilidades de sostenimiento de las escuelas por parte del Estado central, el texto era el siguiente:

“Se advierten tendencias aparentemente contradictorias entre un doble movimiento de descentralización y autonomía institucional por una parte y una mayor injerencia de los gobiernos centrales por otra. Ello se da incluso en los países donde la intervención estatal es supuestamente débil, tal es el caso de Estados Unidos. Este doble movimiento puede entenderse como un proceso de “re-centralización” de las políticas públicas.

La prestación directa de los servicios educativos sin haber sido enajenada de los Estados, se visualiza cada vez más claramente como una responsabilidad a compartir con distintos actores sociales. La convocatoria a la concertación, la responsabilidad por la información y la evaluación, la compensación de las diferencias y la promoción de las innovaciones pedagógicas, fueron enfatizadas como funciones a cumplir desde los Estados”. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1997, 4.

Las políticas de descentralización en un documento latinoamericano

Un documento de CEPAL-UNESCO constituye una fuente de relevancia para orientarnos en las políticas educativas. Sus responsables destacaban, como parte del diagnóstico del sistema educativo, los bajos niveles de

logro, la pérdida de relevancia, de marco axiológico y de habilidades básicas. Estos rasgos eran elegidos para comunicar el estado de la calidad educativa.

En cuanto a la gestión, en su diagnóstico destacaban estos rasgos: alto grado de burocratización, centralización, pérdida de poder de convocatoria al ejercicio de la docencia y desarticulación interna y externa.

Una afirmación se destacaba: los debates de las transiciones democráticas de los países estudiados se habían esterilizado y habían acrecentado y prolongado los conflictos internos, sin atender a sus consecuencias externas, entre las cuales jerarquizaban los bajos niveles de resultados expuestos en el párrafo anterior.

Los rasgos que a juicio de CEPAL y UNESCO configuraban la realidad de los sistemas, para revertirse, necesitaban de un nuevo paradigma de gestión.

Los términos caracterizadores de ese nuevo paradigma constituyeron ejes de los debates y embates generados en la región:

Los objetivos, "*ciudadanía y competitividad*", suscitaron polémicas por considerarlos asimilados a un paradigma economicista.

Los criterios inspiradores de políticas, "*equidad y desempeño*", fueron evaluados como transmutaciones de términos que en otra época levantaban los valores de igualdad de oportunidades y posibilidades. El cambio de terminología era enjuiciado en los debates como parte sustantiva de una profundización del desentendimiento del Estado de las políticas públicas, de su reemplazo por otras de carácter compensatorio y por alentar la meritocracia.

Una nota saliente del nuevo paradigma era los lineamientos de reforma institucional, nombrados como "*integración nacional y descentralización*". La gestión educativa enmarcada en estos lineamientos debía focalizarse en generar una "*institucionalidad del conocimiento abierta a la sociedad*". Los requerimientos centrales eran la aproximación sistémica entre la educación, la capacitación y la investigación y el desarrollo; estos valores serían superadores de las visiones estancas de las gestiones criticadas. La visión estratégica debía dejar atrás la gestión burocrática y elegir formas de proceder e incentivos que la dinamizaran, la adaptación al entorno sin mimetizarse con él. El Estado administrador y proveedor benevolente de recursos debía ser reemplazado por el Estado evaluativo, incentivador y generador de políticas de mediano y largo plazo.

En cuanto al financiamiento, rebatían la postura que defendía el sostenimiento total o casi total de los costos de la "*empresa educativa, de la capacitación y de la investigación y desarrollo*", y promovían "*la búsqueda de diversas fuentes para cada sistema y función, con una participación creciente de los recursos privados*". Estas medidas estaban encaminadas a procurar la estabilidad y coherencia del financiamiento público, en particular de algunos rubros considerados vulnerables de los presupuestos que sin embargo consideraban vitales para garantizar la calidad: los materiales didácticos. CEPAL-UNESCO, 1992, 121 y 187.

Esta última preocupación era extendida al estudio de diversas alternativas de costos de textos escolares y proponía que la producción debía ser resultado de la concertación entre las unidades educativas, las organizaciones que participaban de proyectos educativos y las editoriales regionales o nacionales.

Estos eran los criterios políticos que situaban las recomendaciones sobre libros de texto, en la visión de los organismos internacionales con fuerte incidencia en la región. Otros eran complementarios, porque proponían un perfil de educador: entre los criterios que debían generar esas obras,

"algunos elementos pueden ser válidos, como la práctica de la educación personalizada, que ajusta la cantidad de tiempo de enseñanza a las necesidades del alumno, le permite participar activamente de su plan de aprendizaje y capacita en forma permanente al maestro, quien participa en los resultados de la experiencia de aprendizaje realizada por el alumno siguiendo las instrucciones contenidas en los textos autoprogramados". CEPAL-UNESCO, 1992, 207.

Un último punto importante para los objetivos de esta investigación era la forma elusiva de considerar las atribuciones de gestión, entre el poder central y las escuelas. El término "*conexión educativa*" tuvo en algunos países concreciones como la municipalización de la educación y también contribuyó a sobrecargar de responsabilidades a las unidades educativas y a acentuar el poder de las organizaciones empresarias en la gestión educativa. CEPAL-UNESCO, 1992, 150-151.

Hasta aquí, algunos puntos centrales del documento internacional que perfiló líneas de las políticas educativas de los noventa. A continuación, elegiré algunos artículos del texto de la Ley Federal de Educación, en los aspectos vinculados al asunto de esta tesis:

La estructura del sistema educativo a implantarse gradualmente, establece que la Educación General Básica obligatoria tendrá una duración de nueve años, posterior a un año de Educación Inicial. Su organización será considerada una unidad pedagógica integral, en ciclos. (Ley 24.195/93, Art 10). Es decir, se extendía la

obligatoriedad escolar al último año de la educación inicial y a los dos años posteriores al 7° año de la educación primaria.

La ley enunciaba los objetivos de la educación que debían enmarcar la transformación curricular:

Los objetivos de la Educación General Básica son:

- a) *proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes.*
- b) *Favorecer el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, conciente de sus deberes y derechos, y respetuoso de los de los demás.*
- c) *Incentivar la búsqueda permanente de la verdad, desarrollar el juicio crítico y hábitos valorativos y favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, afectivo-volitivas, estéticas y los valores éticos y espirituales.*
- d) *Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, latinoamericana y universal.*
- e) *Incorporar el trabajo como metodología pedagógica, en tanto síntesis entre teoría y práctica, que fomenta la reflexión sobre la realidad, estimula el juicio crítico y es medio de organización y promoción comunitaria.*
- f) *Adquirir hábitos de higiene y preservación de la salud en todas sus dimensiones.*
- g) *Utilizar la educación física y el deporte como elemento indispensable para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica.*
- h) *Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural, para poder optar por aquellos elementos que mejor favorezcan el desarrollo integral como persona.* Ley 24.195/93, Ley 24.195/93, Art.15.

Estos artículos sintetizaban el cuerpo de saberes comunes que explicitaban una nueva jerarquización de los contenidos de la cultura, gestada a lo largo de la revolución científico-técnica. Contenían aportes de fuentes reconocidas de renovación curricular de la década.

Para el logro de los objetivos nacionales el Estado Nacional y las jurisdicciones provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires se obligan a garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad con criterio solidario, en concertación con organismos estatales, privados, y asociaciones intermedias. Ley 24.195/93, Art 40.

Asimismo, queda establecido un espacio de diferenciación curricular para esas jurisdicciones y la descentralización de los servicios educativos, para el que el poder ejecutivo nacional debería brindar su apoyo.

En el ámbito del Consejo Federal de Educación tenía la responsabilidad de promover y organizar una red de formación, perfeccionamiento y actualización docente y no docente del sistema educativo nacional. Ley 24.195/93. Art 53.

Estos textos pueden perfilar un escenario en el que operará la gestión de la nueva cohorte de manuales:

- Extensión de la obligatoriedad escolar en un contexto histórico de profundización de la descentralización, a los niveles medio y superior, con modificaciones en su estructura institucional;
- Vigencia de los contenidos curriculares en el orden nacional;
- Acuerdos federales para preservar decisiones curriculares de las jurisdicciones, con equivalencias para asegurar el reconocimiento de las acreditaciones de ciclos y niveles;
- Establecimiento de una red para la formación de docentes en ejercicio, generada en el Consejo Federal. Esta decisión se caracterizaría por la profunda incidencia de los programas del ministerio nacional en los espacios provinciales.

II. Los embates políticos provenientes de los ámbitos académicos y gremiales

Embates: desinversión y desigualdad

La producción y difusión de ideas críticas al modelo neoliberal es profusa en las dos últimas décadas del siglo y proviene de numerosas vertientes de países y tradiciones culturales. Los escasos párrafos y síntesis de ideas que he seleccionado en esta oportunidad se justifican en la necesidad de situar el problema de los libros de texto en el marco de la Transformación Curricular. Es por eso que, además del documento de los organismos internacionales, acudo ahora a algunas voces de docentes que se pronunciaron en oportunidad de la concepción, discusión,

aprobación e implementación de los CBC en espacios académicos internacionales con sede en Argentina y en órganos de divulgación de las políticas educativas.

Siguiendo las corrientes de pensamiento que justificaban la necesidad de crear consensos para que una política prosperara, Pablo Gentili afirmaba que los generadores del pensamiento neoliberal reconocían que la construcción de un "sentido común" neoliberal era un requisito prioritario para garantizar el éxito en la construcción de un orden social regulado por los principios del libre mercado, y evitar la injerencia estatal. Gentili P, 2000, 129.

Las decisiones presupuestarias continuaban siendo uno de los centros de la confrontación, porque evidenciaban el desplazamiento de las prioridades sociales. Ante el argumento neoliberal de que "La educación funciona mal porque se gasta mal" oponía el argumento apoyado con estudios estadísticos:

"la educación funciona mal – entre otras razones – porque ha habido un profundo proceso de desinversión promovido, históricamente, por aquellos mismos sectores que hoy proponen llevar a cabo el ajuste financiero al sistema educacional y la reducción del gasto público en educación." Gentili P, 2000, 134.

Otro de los argumentos neoliberales descalificaban a los docentes en su formación profesional. El autor los rebatía con datos sobre evolución de salarios que mostraban el deterioro de las condiciones laborales de los docentes y la acentuación del pluriempleo como estrategia para sobrevivir. Esos argumentos ponían en evidencia la desvalorización social de la labor y del perfil profesional de los docentes, al afirmar que en la pugna salarial quedaban por debajo de los trabajadores no calificados. Gentili P, 2000, 135 a 137.

Marta Maffei abordaba las políticas de descentralización. Diferenciaba la coparticipación federal en sus facetas visibles y ocultas para demostrar que el estado nacional había aumentado sus recursos y se había desligado de empresas costosas, en tanto las provincias habían acrecentado sus obligaciones a partir de la descentralización sin recibir aportes equitativos. Con un estado nacional que no atiende en forma directa escuelas – afirmaba - se pueden tomar decisiones diversas, algunas de las cuales benefician al conjunto, como el aumento de salarios. Otras pueden ser expresión convergente de un ejercicio arbitrario de poder y de inclinación de las decisiones hacia los intereses empresarios. Lo ilustra con las decisiones de invertir millones en computadoras o libros para las escuelas.

El razonamiento en torno a la descentralización concluía de esta manera:

"Se descentralizó exclusivamente el gasto y se recentralizó el modelo ideológico: contenido único y hegemónico, evaluación única y equipos técnicos centralizados. Y esta es una de las condiciones para poder implementar la Ley Federal de Educación". Maffei M, 2000, 178.

Defensa: el Estado prescindente y el Estado promotor

Una argumentación estaba dirigida expresamente a diferenciar esta transformación de las enunciadas en los documentos internacionales de los organismos hegemónicos.

En respuesta a la polémica sobre el papel del estado, Cecilia Braslavsky diferenciaba un "Estado Prescindente" – cuyo papel sería el de recaudador y financiador de las fuerzas del mercado – y un "Estado Promotor", cuya intervención sería como configurador y regulador de un nuevo sistema educativo. Los agentes del primero serían los grandes bancos internacionales. Refiriéndose a su papel, escribía:

"Algunos de los dispositivos centrales que proponen algunas de estas instituciones para regular mínimamente el sistema son la municipalización y la privatización forzada, " el voucher" o cheque educativo personal en lugar del financiamiento institucional; la flexibilización de las condiciones de trabajo de los docentes. Tendencialmente no se ocupan del curriculum, de lo curricular. En el escenario pedagógico internacional la alternativa al mismo son los "indicadores de logro". La diferencia no es trivial. Mientras que el curriculum se ocupa del por qué y para qué, cómo, cuándo, dónde, quién; es decir de los procesos de enseñanza para promover aprendizajes; los "indicadores de logro" se ocupan de los productos del aprendizaje exclusivamente, sin ningún compromiso con los procesos de enseñanza necesarios para lograrlos. Son, en consecuencia, dispositivos de muy baja densidad." Braslavsky, C. 2000, 143.

Defensa: el reconocimiento de las jurisdicciones y el curriculum

Otra defensa de la transformación establecía los márgenes de la autonomía jurisdiccional y de las atribuciones nacionales. Basándose en documentos de educación comparada, algunos argumentos para sostener la relación entre estado central y jurisdicciones eran:

“La propuesta de generación de dispositivos curriculares de alta densidad y baja flexibilidad desde los espacios centrales de conducción de las políticas educativas admite diversas reflexiones. Puede, efectivamente, ofrecer orientaciones epistemológicas, pedagógico-didácticas y psicológicas con relativa rapidez a un conjunto de establecimientos y actores. Por otra parte garantiza mejor el cumplimiento de la función de legitimación política de las gestiones de gobierno que tienen los dispositivos curriculares de todo el mundo...Pero, al mismo tiempo, puede iniciar un foco de resistencia por parte de aquellos otros actores – administraciones provinciales, directores – que habían sido depositarios de poder en anteriores procesos de delegación del mismo al calor de la enajenación de responsabilidades educativas de los Estados...Por otro lado aparecería ...como contradictoria en relación con las propuestas de descentralización y de fortalecimiento de las instituciones educativas.” Braslavsky C, 2000, 149.

Embates: participación

En este aspecto de la polémica hubo numerosas voces autorizadas que señalaban que el colectivo docente había tenido una mínima participación.

En numerosas expresiones gremiales aparece el reclamo de participación de los docentes reivindicando su identidad como trabajadores de la educación, así como a la comunidad educativa compuesta por padres, alumnos, maestros, gremios. También abogaban por un movimiento pedagógico nacional que a los actores nombrados incluyera los trabajadores de la cultura, para reformular el perfil político-pedagógico de la educación pública. Pagano A y Rodríguez L, 1997,55.

Otras críticas provenientes del colectivo docente señalaban, en coincidencia con lo expuesto, que los grandes ausentes de los modelos concebidos por el Banco Mundial y la CEPAL eran la reflexión pedagógica y los docentes. Denunciaban que la dilución de responsabilidades regionales o jurisdiccionales arriesgaba la gratuidad de la escuela pública. Asimismo, entre los aspectos centrales del deterioro de la educación generado por los agentes del modelo estaba la precarización docente. Lejos de limitar esta descalificación a lo reivindicativo gremial, consideraban que estaba en acción el desplazamiento de los docentes como actores:

“ Se denuncia, por ello, la concepción tecnocrática que la inspira [A la Reforma] donde los maestros son negados como sujetos cognoscentes y trabajadores intelectuales, limitados a ser ejecutores eficientes de los contenidos y métodos autorizados, colocados al margen del control de su propio proceso de trabajo que se reduce a cumplir un rol, una función determinada por otros.” Pagano A y Rodríguez L, 1997, 53.

Estas denuncias se sumaban a las que consideraban la capacitación docente concebida y dirigida centralmente como otra estrategia de disciplinamiento y descalificación profesional. Pagano A y Rodríguez L, 1997,54.

La defensa de la participación convocada

En primer lugar, se concentra en señalar distintos actores y entidades sociales:

“La situación de innovación permanente ha llevado a crear en algunos países estructuras que permitan, apoyen y estimulen los cambios incorporando en forma orgánica y permanente a representantes de grupos sociales, corporativos, políticos, gremiales, culturales. Se trata además de establecer relaciones orgánicas con el mundo de la ciencia, la tecnología, a fin de capitalizar rápidamente los nuevos conocimientos científicos, tecnológicos y pedagógicos.” Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1997, 5.

III. Tendencias: la clasificación de contenidos

La creación de una escuela secundaria básica se fundamenta en los mayores requerimientos culturales *"con el fin de brindar una educación comprensiva que difunda saberes amplios, base para seguir aprendiendo durante toda la vida, ya sea en el sistema educativo, en la formación profesional o los propios lugares de trabajo.*

Esto se traduce en una educación básica cuyas expectativas se centran en el dominio de conocimientos científicos, tecnológicos y políticos, de procedimientos y en el desarrollo de valores y actitudes, en el aprendizaje de competencias que permitan actuar con saber y conciencia en pluralidad de contextos."

Sobre esta base aparecía el intento de sostener la clasificación en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que según se afirmaba, se inspiraba en la reforma española y tenía similitudes conceptuales con otros diseños curriculares de países de la OCDE. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1997,7.

Los embates gremiales expresados a propósito de los enfoques curriculares de los CBC señalaban la vinculación entre ciertos conceptos centrales, como el de competencias, y la lógica del mercado. Pagano A y Rodríguez L, 1997,54.

La nueva EGB y su organización en ciclos

"La aplicación gradual de la EGB implica ir instalando y dando identidad a un nuevo nivel educativo con ciclos diferenciados entre sí pero articulados y sin perder de vista la unidad pedagógica. Impone un camino que debe transitar en su totalidad todo chico de cualquier sector social con igualdad de oportunidades y resultados.

...

En términos de procesos pedagógicos, institucionales y curriculares implica la construcción de un nuevo sujeto pedagógico que no estaba claramente diferenciado en los anteriores niveles primario y secundario, en la medida que había una determinada concepción de infancia y de un sujeto adolescente indiscriminado.

Este tercer ciclo debe atender a una población diferente no sólo en términos psicoevolutivos sino también en relación a la diversidad sociocultural, pues la obligatoriedad escolar implica incluir nuevos grupos sociales tradicionalmente excluidos de los primeros años de la escuela secundaria actual." Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1997,8.

IV. Embates: estructura

A los criterios que sustentaban la organización en ciclos se oponían argumentos que jerarquizaban la complejidad del sistema educativo y anticipaban la gravedad de con secuencias que acarrearía postergar su definición.

Entre los interrogantes que, según consideraban, planteaba la Ley Federal, los docentes denunciaban el vacío de definiciones acerca de la transición entre la vieja y la nueva estructura y la puesta en práctica de la obligatoriedad escolar de 10 años. Afirmaban también que la reforma acentuaría la fragmentación entre niveles, modalidades y jurisdicciones. Pagano A, 1997, 70 y 71.

V. El documento curricular

El documento que establece los criterios de enseñanza a partir de 1994, se enmarca en la Ley Federal de Educación nº 24195. Los contenidos Básicos Comunes (CBC) se definen como el

"conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país"... y "son la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del sistema educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles diseños curriculares institucionales". Ministerio de Cultura y Educación, 1994, XXI.

En la enunciación de los procesos de producción del documento los responsables de su dirección distinguieron dos etapas: una de *"divergencia necesaria"* y otra de *"convergencia imprescindible"*. La primera consistió en el relevamiento de aportes de fuentes diversas: diseños curriculares de las jurisdicciones provinciales y de la

Municipalidad de Buenos Aires, aportes de otros países y de consultores de disciplinas seleccionados por el Consejo Federal de Educación.

Afirmaban haber realizado cinco consultas: una de Opinión Pública, dirigida a una muestra estratificada de más de 1500 casos representativa de la población nacional; otra denominada "La Familia Opina" de la que se habían recogido 48000 respuestas; entrevistas a 30 empresarios de los tres sectores de la economía; entrevistas a una cantidad aproximada de 200 Organizaciones No Gubernamentales dedicadas a programas educativos compensatorios o complementarios de la educación formal y encuestas en el marco de programas juveniles de radio y televisión, de las que se habían obtenido 5000 respuestas.

La segunda etapa consistió en la identificación de denominadores comunes de las respuestas tan diversas, en su estructuración y en la discusión de esas producciones con especialistas, docentes en ejercicio y equipos técnicos provinciales. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, XXI.

En el discurso de presentación, el ministro de entonces, Jorge Rodríguez, destacaba el proceso participativo que había originado el documento y recordaba que la única vez que en nuestro país se habían establecido contenidos comunes había sido en 1978, durante la dictadura militar. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, XVIII.

El eje de las preocupaciones educativas estaba enunciado en términos de los aprendizajes que debían lograr los niños y niñas argentinos:

- *"Ser persona y sujeto social.*
- *Saber respetar y valorar el orden institucional y la vida democrática.*
- *Saber defender los derechos humanos y conservar el medio ambiente.*
- *Saber razonar y actuar moralmente."* Ministerio de Cultura y Educación, 1994, XVI.

Los CBC fueron organizados en bloques y secuenciados por ciclos.

Los propósitos de la opción por ciclos fueron el margen de oportunidades que éstos brindaban a la concreción de logros, dada la flexibilidad en los tiempos de aprendizaje que suponían.

Otra razón era que ese criterio adjudicaba mayor poder de decisión a las jurisdicciones provinciales para establecer las secuencias en los años que comprendía cada ciclo.

En cuanto a la organización, fue concebida en bloques, con fundamentaciones generales de los capítulos correspondientes a cada contenido, síntesis explicativas de los bloques y enunciados de sus alcances por ciclo.

Un criterio adoptado para la clasificación de los contenidos de cada bloque fue el de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Si bien el documento aprobado no registra definiciones, es posible aproximar algunos rasgos de la distinción:

- Los primeros - conceptuales - se refieren a contenidos y orientaciones en cuanto a enfoques epistemológicos;
- Los segundos - procedimentales - no evidencian homogeneidad de criterios en cuanto a sus significados, ya que en algunas disciplinas se formulan como competencias y en otros aparecen más claramente especificados como aspectos metodológicos e instrumentales que acercan al quehacer de las disciplinas o áreas.
- Los terceros - actitudinales - se enuncian como propósitos de fortalecer la educación en valores.

A esta presentación siguió una etapa de convocatoria a equipos técnicos que representaban los gobiernos provinciales para realizar los diseños curriculares compatibles. Su período más intenso de actividad fue entre 1996 y 1998. En esa etapa las convocatorias a todas las jurisdicciones se realizaban semestralmente y se organizaban como seminarios. Otros actos de asistencia técnica tenían lugar en eventos más reducidos y en el intercambio entre los equipos provinciales y la dirección del programa.

II. Los caracteres específicos de los libros de texto

El análisis de los libros de texto ofrece particular interés como fenómeno editorial en respuesta a los CBC, puesto que de los términos apareados de las tendencias evocadas - descentralización/recentralización-, las editoriales jerarquizaron la segunda. La oferta editorial que irrumpe entre 1996 y 1998 constituye la manifestación más generalizada de cambio curricular que pueda registrarse en los circuitos que conforman la educación obligatoria. Al decir circuitos, me refiero a la convergencia entre

- la aprobación de los CBC y su difusión mediante la entrega de sus documentos en escuelas e institutos de formación de docentes
- la elaboración de documentos complementarios por parte de la misma gestión nacional
- la asistencia técnica y las ofertas de la red federal de capacitación
- la producción editorial y su difusión ante el público docente y a través de los medios de comunicación social, en particular los medios gráficos
- las prácticas de los docentes en las escuelas.

Los agentes que protagonizaron esa oferta fueron las editoriales como empresas con iniciativas propias. De las posibles líneas de producción destinadas a circular en las escuelas del país – basadas en los CBC o en los diseños curriculares compatibles – la tendencia dominante fue la primera. Hubo adaptaciones de algunas editoriales realizadas en ciertos tópicos que otorgaban mayor identidad a los libros de texto. Los casos más frecuentes se dieron en la provincia de Buenos Aires, la de mayor población del país.

Los libros de texto aparecen renovados en todos los aspectos de la producción editorial. Acuden a los recursos tecnológicos para proponer obras atrayentes en su exterior e interior. La partición de la enciclopedia está generalizada, aunque hay dos variantes: por disciplina y por área. Si bien el volumen de información que contienen es grande, el desmembramiento por asignatura o área tiene efectos importantes en la presentación. Algunas editoriales optan por agrandar notablemente el largo y ancho de los libros; otras mantienen dimensiones similares, pero todas renuevan la presentación del libro como soporte.

El diseño gráfico, aplicado a la distribución del espacio gráfico y a todos los textos constituye parte significativa del atractivo editorial. Las imágenes son objeto de los más diversos tratamientos, incluidas las ediciones que reúnen fuentes de muy variados orígenes. Son cuidadas las convenciones para articular las diversas partes que componen la unidad didáctica y también los distintos tipos de texto: colores de fondo, tipos de fuentes, márgenes, columnas, epígrafes de imágenes, etc. Al interior de cada unidad se puede apreciar el valor académico y didáctico de las producciones, menos homogéneo que las presentaciones de los soportes.

Géneros textuales

A lo largo de cuatro décadas las sucesivas cohortes de manuales han presentado reiteraciones: los capítulos que evocan las lecciones, los instructivos, los cuestionarios lineales, etc. Se trata de componentes de aquellos desarrollos curriculares que nos hablan de una enseñanza receptiva y convencional. Los casos presentados en el período anterior son exponentes de una dispersión importante en los enfoques, con intentos de orientaciones muy distintas de revisar y cambiar las propuestas de trabajo. Al llegar a la cohorte de los libros de texto que se propusieron interpretar la norma curricular nacional el estudio de sus cualidades didácticas tiene particular relevancia.

La elaboración de los capítulos en su conjunto, presenta el formato de unidades didácticas, con redacciones más claramente dirigidas al alumno que en aquellas propuestas del período precedente que habían adoptado un lenguaje tecnicista para entablar una comunicación ficticia, como el caso de Aula Taller. Otro rasgo concurrente al logro de una comunicación más efectiva es la elección de ciertas secuencias que se reiteran en la progresión de las actividades, lo que puede inferirse como intento de poner en práctica una estrategia curricular en cada editorial.

Hay también variantes de la unidad didáctica en ciertos temas, encaminados a acentuar la articulación teoría práctica y la iniciación a la investigación. Se da con diversos títulos: "observatorio", "proyecto", "caja de herramientas", etc. Los propósitos se diversifican en los tipos de prácticas. Algunos rasgos de esos títulos de las unidades didácticas son:

- **Observatorio.** La denominación es de Estrada y la mantiene en toda la serie. En ciencias naturales aparece la variante "Mirador". Contiene documentos variados, tanto periodísticos como de distintos géneros literarios y de divulgación. Sus lecturas remiten a la actualidad en distintos campos, al mundo poético y la subjetividad, a historias de vida verosímiles, etc. La fotografía es utilizada como componente de los textos. Las actividades que finalizan la unidad se colocan a continuación y se titulan "procedimientos".
- **Actividades de integración.** El término es elegido por Kapelusz. Se organizan teniendo como eje la unidad. El texto opera como base referencial y también se proponen estudios de campo. Las ideas integradoras aprovechan lo desarrollado y tienen claros propósitos transferenciales. Además intentan poner

al alumno en contacto con casos de la vida real. Suelen ser algo desmesuradas las propuestas de tareas o de aplicación de instrumentos de investigación, como la entrevista y la observación.

- **Proyectos de trabajo.** Este título es adoptado por varias editoriales en algunos espacios de secuencia de unidades. A-Z, por ejemplo, intenta diseños de actividades ligadas al medio y a temas de valor transversal, como el ambiente. (2º ciclo, 131 a 137). Estrada incorpora el diseño de una larga actividad de campo para conocer los árboles. E 4º 1997 176. Kapelusz también desarrolla proyectos. Uno está destinado a estudiar un bioma regional. K 4º 1997 146. En líneas generales observo que la significatividad de los temas acercan los intentos al concepto de proyecto. No obstante, el dirigismo del esquema de trabajo y la carencia de retroalimentación auténtica desdibujan el estilo. La secuencia de pasos en forma prescriptiva, los criterios algo reiterativos de entrevistar, la intervención ficticia en las actividades de un curso producen efectos de falta de autenticidad. Se trata de una debilidad de la adaptación de concepciones y formatos didácticos al libro de texto al que me referí en la sistematización inicial (plan, pág.)
- **Caja de herramientas.** La denominación fue adoptada por Santillana. Tiene semejanzas con el criterio de aplicación e integración descrito en el caso de Estrada. Pero presenta la particularidad, como editorial, de dar continuidad al estilo didáctico cuyos precedentes datan de 1987. En esta cohorte de manuales, el esfuerzo aparece fortalecido por la autenticidad de los casos de aplicación.
- **“Cerrando el tema”.** Este título fue elegido por Aique para integrar unidades. Elige para hacerlo casos simplificados en los que se articulan conocimientos provenientes de diversas disciplinas con interpretación y aplicación de técnicas de la investigación social.
- **Temas transversales.** La denominación es adoptada por Santillana y responde a la concepción explicada (plan, pag...). Generalmente forma parte de la caja de herramientas. Propone la recepción de ciertos textos literarios o de la comunicación social, temas controversiales, análisis grupales y debates.

Todas las variantes de unidades didácticas tienen en común, entre sus propósitos de renovación, tratar de aplicar la clasificación de contenidos de los CBC.

En la elección de determinado tipo de producciones se ponen en juego criterios para discernir qué clase de relaciones entre la información brindada por el texto y otras disponibles para el alumno están presentes. Dichas relaciones pueden presentarse en forma explícita e implícita. La selección de otras informaciones externas al libro de texto puede darnos indicios acerca de la valoración, por parte de las editoriales, de los conocimientos cotidianos, académicos o provenientes de sus contactos con los medios de comunicación social y de su acceso a las TICs.

Un análisis de las presencias explícitas o tácitas de determinadas informaciones en las propuestas de actividades puede dar cuenta de la pertinencia y de la significatividad de los conocimientos a que apelan los autores de los contenidos.

También, puede suministrar indicios del alcance que confieren al libro de texto. Esto se detecta en los criterios explicitados acerca de la base referencial de las actividades, su inclusión en el libro de texto, lo que refuerza su carácter autosuficiente, o bien la remisión a otras fuentes documentales, bibliográficas o de la realidad cercana al alumno.

Finalmente, las producciones pueden ser reproductivas o no, con base referencial en el texto o sustentadas en otras fuentes. La evaluación de la legitimidad como propuesta de enseñanza ha de estar sustentada en criterios que trascienden fuentes y contenidos. En este caso, el potencial valor comunicativo de una actividad, su significatividad para el campo de conocimientos, y la efectividad y veracidad de la retroalimentación cobran una importancia notoria.

Del análisis realizado en las unidades de los libros de texto de distintas ciencias y de lengua observo que las producciones presentan:

- a) Fuentes a las que el alumno debe acudir
 - Una multiplicación de las bases referenciales y de las disciplinas, que en su mayor parte son ofrecidas por el libro de texto. Encuentro notablemente expandida y diversificada la información proveniente de documentos – auténticos o adaptados-, cuyas fuentes tienen pertinencia con las disciplinas.

- Una remisión a otras fuentes. Algunos temas que son previsibles de abordar. Hay también guías de estudios de campo, cuyos logros didácticos – al menos en un análisis documental – son heterogéneos, principalmente por el nivel de precisión con que se formulan los pasos y tareas. En otros casos, la solicitud de búsqueda autoriza a dudar de la autenticidad de la propuesta. A modo de ejemplo: texto de una ley sin delimitar el alcance de la consulta; visitar "algún barrio"; pedir que consulten fuentes de las que faltan las referencias.
- b) Naturaleza de las actividades y producciones
- Es notoria la cantidad de producciones que apelan a la actividad del alumno a partir del desarrollo curricular y de las bases referenciales. Esto supone, por una parte, establecer relaciones pertinentes entre datos y fuentes; contrastar datos, o bien posturas y valoraciones referidas a los hechos en estudio.
 - También aparecen, como novedad, enseñanzas de procedimientos que forman parte de la metodología disciplinar, encaminados a dar respuestas a preguntas significativas. Un ejemplo que abarca libros de distintas áreas es: las actividades son pertinentes para vincular datos demográficos, económicos o históricos con técnicas de cálculo, o interpretación de gráficos, o de símbolos cartográficos.
 - Frecuentemente el nivel de dificultad de las consignas es tan alto como el de las explicaciones; esto es más notable en octavo año.
- c) Estrategias textuales
- Como perspectiva de conjunto de aplicación del concepto de género textual, es notoria la recuperación de procedimientos discursivos pertinentes a las disciplinas y la reducción de aquellos provenientes de los medios de comunicación que se habían caracterizado por el descuido de la competencia pragmática. Hay muy escasas excepciones a esta tendencia.

Las Ciencias Sociales en los CBC

Las tendencias curriculares en los países europeos y de habla hispana coetáneos de los CBC

En los años de puesta en vigencia de los CBC, un trabajo dedicado a los estudios didácticos y curriculares comparados, en el campo de la Historia comunicaba las tendencias en los países europeos y en los de habla hispana.

González Muñoz centraba una parte de su tratamiento en un tema ligado al eje de la comprensión. Una de sus reflexiones nos acerca al enfoque de los CBC y los libros de texto:

"Los nuevos planteamientos teóricos y experimentales tienden sobre todo a averiguar si la falta de comprensión de los alumnos tiene su origen más bien en la forma en que se les ha propuesto el conocimiento que en su incapacidad evolutiva para entenderlos. Se acentúa la importancia del tipo de enseñanza y se considera la posibilidad de un aprendizaje histórico satisfactorio.

Y así la historia, puesta en cuestión incluso en la etapa secundaria, se rehabilita ya desde la primaria".

Basándose en K. Egan, en estudios del Grupo de Valladolid de 1994 y de otros investigadores, consideraba cuestionable la afirmación de que los escolares no accedan a los conceptos históricos como el tiempo cronológico, la causalidad y otros vinculados. La autora evocaba los estudios sobre la comprensión de relatos fantásticos por parte de los niños como base de su posibilidad de comprensión histórica. Afirmaba que aunque los alumnos de primaria no hayan logrado el concepto lógico de causalidad, sí han accedido al sentido de la causalidad que proporciona unidad a los relatos ficcionales.

En España, nuevos estudios (Carretero, M., Pozo, J.I., y Asensio, M.,...) han venido también a completar anteriores trabajos, dirigiéndose más específicamente a la enseñanza de la historia. Se plantean en ellos los tipos de habilidades intelectuales que posee el adolescente (12 a 18 años), sus estrategias o modos de proceder y la relación con sus conceptos e ideas sobre los procesos sociales; así como su evolución. Todo ello en el contexto de una enseñanza de la historia activa, que busque algo más que una recepción de información, y que realice una continua inferencia pasado-presente." González Muñoz, M.1996, 68-69.

Para González Muñoz, estos estudios mostraban que el concepto de causalidad no es una adquisición abrupta de los 16 años, sino el logro de un desarrollo. En lugar de considerar que la causalidad infantil es más simple, su hipótesis es que no se trata de una forma más simple, sino menos especializada. González Muñoz, M.1996, 85-86. González Muñoz sintetizaba las preguntas de los investigadores de la década: si la comprensión histórica de los niños es de carácter narrativo; en qué condiciones se manifiesta, a qué edades. Otras preguntas eran: qué papel adjudican los escolares a los agentes, cómo se entiende la causalidad. Y afirmaba:

"La revitalización de la visión de la historia como relato (History frente a story) tiene también, pues, su traducción en el interés por las implicaciones didácticas de una narrativa renovada y recuperada; la perspectiva epistemológica y la psicológica vuelven a coincidir. La filosofía, la psicología y la lingüística han descubierto en la narrativa un punto de encuentro".

La autora se detenía en las posturas que coincidían en la crítica a las narraciones anecdóticas desprovistas de marcos económicos y sociales, identificadas con los enfoques tradicionales. Comentaba que tenía más prestigio la historia basada en condicionamientos sociopolíticos y estructurales más abstractos; los argumentos en su defensa coincidían en que facilitaba el razonamiento de los alumnos. Pero destacaba que no existía unanimidad en la valoración, puesto que algunos investigadores sostenían que dicho enfoque carecía de motivación para los alumnos.

González Muñoz señalaba, en consonancia con otros investigadores, una convergencia entre filósofos de la historia como Ricoeur y White, y psicólogos como Bruner. La preocupación era hallar modelos narrativos que reunieran las estructuras y los acontecimientos, así como los protagonistas individuales y sociales. Una coincidencia de hallazgos tenía relación con las formas convencionales del relato histórico de los manuales: comentaba que los adolescentes y los adultos no especializados adjudican gran importancia a los agentes. En cambio, los investigadores formulan sus explicaciones basándose en estructuras más abstractas, si bien esto tiene variantes según la corriente historiográfica a la que se adscriban. González Muñoz, M.1996, 88-89.

Los CBC de Ciencias Sociales

La introducción al curriculum de estas ciencias, cuenta con enunciados de una "agenda" de cuestiones pendientes de lograr para que la sociedad sea más justa y solidaria. La resolución de problemas prioritarios, la comprensión de los escenarios, la evaluación de los hechos y las anticipaciones de alternativas de acción requieren de conocimientos. El contacto con los medios de comunicación también exige criterios de evaluación de la información que difunden.

Otro de los grandes campos de problemas a los cuales están expuestos los ciudadanos son los del deterioro del ambiente, la desocupación y la marginación social, así como las intensas migraciones que nos sitúan en sociedades más complejas.

La globalización económica, por su parte, profundiza el peso de pautas de producción y consumo homogeneizantes, originadas en los países más avanzados. El cuadro resultante de la sociedad se expresa así:

"Y, al mismo tiempo [que esas pautas afianzadas] se destaca la creciente gravitación de tendencias de distinta naturaleza que se expresan a través de la fragmentación de los espacios sociales y la exacerbación de las diferencias entre unos grupos y otros. En el marco de esa tensión se producen interrupciones de la paz mundial y riesgos para la convivencia a los que no escapa ningún escenario nacional". Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 139.

Esa agenda y las aceleraciones de los intercambios pluriétnicos resultantes de la intensidad y expansión de las migraciones, complejizan los criterios que deben enmarcar la convivencia con seres humanos diversos, fortaleciendo el respeto y la flexibilidad.

Dentro de la complejidad de la agenda se afirman los principios democráticos, que son los que la escuela debe sostener.

En virtud de esos enunciados que sostienen el enfoque de ciencias sociales, los autores del curriculum explicitan que para conformarla han acudido a aportes de la historia, la geografía, la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política. Ministerio de Cultura y Educación, 1994,140.

Algunas reflexiones de Cecilia Braslavsky basadas en los argumentos que sustentaran los CBC de las Ciencias Sociales, pero posteriores al momento de su gestión, ampliaban la explicación de los motivos del enfoque integrador. Sin ahondar en el marco teórico que sostenía acerca de las competencias históricas¹, la entonces directora del Bureau Internacional de Education (IBE) sostenía que la preocupación por la formación de dichas competencias se encaminaba a la recuperación de sentido para los jóvenes, hastiados de cronologías y gestas heroicas en las versiones tradicionales de la Historia y de anecdóticos en versiones más recientes. En su posición acerca de las relaciones con la formación, competencia política y competencia histórica eran sinónimos, por su convergencia en la vida del ciudadano comprometido con la polis, que recoge todas las tradiciones formativas de las disciplinas.

“Es, precisamente, el manejo del conocimiento histórico geográfico, social, económico y político construido cuidadosamente como forma de memoria colectiva lo que va a permitir al ciudadano realizar opciones públicas y personales más juiciosas. Del mismo modo, es el manejo de información y de formación moral lo que va a permitir que la competencia histórica, sea del tipo que sea, tenga un sentido valioso para el sujeto y, más bien, valioso para su comunidad y sociedad.”

Consideraba que la conjunción entre disciplinas académicas y prácticas sociales conformadas por otras disciplinas de diverso carácter formaba competencias, sin monopolios de ninguna en especial.

“Entre las disciplinas académicas figuran naturalmente la historia, pero también la sociología, la antropología, la ciencia política, la geografía y tantas otras. Entre las otras prácticas sociales o saberes no académicos juegan un papel relevante las religiones, la moral pública, las prácticas culturales. Braslavsky C, 2005, 7-8.

A partir de esas reflexiones, sondeaba datos de educación comparada para averiguar el grado en que la presencia o ausencia y el énfasis dado a esas disciplinas escolares en el curriculum se asociaban a la consolidación democrática o al desarrollo humano. Los datos que tenían como fuente IBE presentaban los países clasificados por el grado de desarrollo democrático y por el índice de desarrollo humano y mostraban en números absolutos de horas y en porcentajes el curriculum de ciencias sociales, con mención de las disciplinas. Su lectura indicaba que en lo referente a cantidad de materias, las asociaciones entre índices de desarrollo y el curriculum no autorizaban a hipotetizar relaciones. En cambio la clasificación de las disciplinas sí era interesante, dado que en los países más avanzados aparecía como disciplina escolar “estudios sociales” en mayor proporción horaria. Como visión del otro extremo, el estudio mostraba que los países menos desarrollados en vida democrática y en índice de desarrollo humano ostentaban mayor dedicación horaria a educación cívica como disciplina escolar aislada, mayor diseminación de las ciencias sociales en estudios separados, en tanto la proporción de estudios sociales como disciplina integrada disminuía. Las reflexiones sobre los datos aportados se proponían destacar que era la relación entre las disciplinas en la estructura curricular efectivamente llevada a la práctica, en oposición a la fragmentación, lo que distinguía las relaciones positivas entre las ciencias sociales y la formación de competencias para la vida cívica.

“Esa presencia equitativa depende de muchísimos factores, entre ellos del currículo...[las características que estarían asociadas son] una cierta variedad de disciplinas, pero no una gran fragmentación; la presencia de “estudios sociales” como disciplina compleja...”. Braslavsky C, 2005, 11 a 15.

Esta presentación sintética de las preocupaciones de algunos estudios de educación comparada por la enseñanza de las ciencias sociales en la educación obligatoria es representativa, a mi entender, de las tensiones entre la enseñanza convencional y los intentos de transponer los resultados de los debates filosóficos, psicológicos y pedagógicos acerca de la comprensión histórica a los escenarios del curriculum en sus aspectos normativos y en las propuestas editoriales.

Volviendo a los CBC:

El bloque denominado Las sociedades y los espacios geográficos explica la importancia de las relaciones entre los espacios naturales y las actividades humanas, pues las “configuraciones espaciales” son “escenarios”, a la vez que “elementos constitutivos” de las segundas.

¹ Postura que se puede identificar en los artículos de la revista Propuesta Educativa publicada por FLACSO desde 1992.

Si las condiciones naturales, históricamente, fueron las que propiciaron los asentamientos humanos, la actividad humana ha transformado los paisajes naturales en paisajes culturales. En la actualidad, presenciamos los efectos de riesgo ambiental de esas actividades.

“La comprensión de los espacios geográficos exige el tratamiento de las acciones humanas en su dimensión social atendiendo a cuestiones tales como: la distribución de la población sobre la Tierra en cada momento histórico, las distintas formas de ocupación, las formas de explotación de sus recursos, la organización política de los territorios, el reconocimiento de las necesidades básicas humanas a través del tiempo, el grado de desarrollo tecnológico, las imágenes y las percepciones que, en cada época y lugar, las sociedades elaboran acerca del espacio y de las posibilidades que éste les ofrece”. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 142.

El estudio del espacio, según los criterios, será vinculado a las tecnologías, pero también a las formas de organización social, económica y política y a los valores y principios que prevalezcan en esas sociedades. La progresión en los tres ciclos tendrá referentes cercanos al comenzar pero se incorporará la observación indirecta y la comparación. La noción de escala y la representación cartográfica serán progresivas. Los ciclos segundo y tercero participarán del mismo criterio, con alcances mayores en las comparaciones (nacionales, americanas, internacionales en el segundo y en esas mismas escalas, a las que agregan las regionales y mundiales en el tercero). Las nociones de escala no agotan los propósitos:

“...a través de las cuestiones propuestas se complejiza el análisis de la configuración y dinámica del ambiente natural y de los procesos socio-económicos y políticos. Al mismo tiempo se avanza en la caracterización y evaluación de los problemas vinculados con el deterioro del medio ambiente de amplio alcance territorial”. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 144 y 145.

El bloque dedicado a las sociedades a través del tiempo fundamenta su orientación en la relevancia del estudio de la diversidad de tramas sociales que se han configurado a lo largo de la historias. Esa variedad será objeto de reflexiones sobre la diversidad de respuestas que los hombres han generado y puesto en práctica. Lo que constituye una posición cuestionadora de las explicaciones mecanicistas de la historia de las sociedades.

La progresión, a semejanza de otros bloques, será cualitativa y tempranamente incorporará procedimientos para iniciar a los alumnos en la indagación de su historia cercana. También se prevén estrategias para abordar la diferenciación entre la ficción, las leyendas, los mitos y la reconstrucción histórica. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 148 y 149.

Los autores de los CBC especifican criterios de reconstrucción cronológica: se basa en el concepto de “*modos de vida*”. Sus títulos son: “*La Argentina Indígena*”, “*La Argentina Colonial*”, “*La Argentina Criolla*” y “*La Argentina Aluvional*”. En el tercer ciclo el trabajo será más sistemático. Se trata de construir “*cuatro principios explicativos relevantes, a partir de los cuales han sido organizados los contenidos desde el primer ciclo: globalidad, cambio/continuidad, multicausalidad e intencionalidad*”. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 150.

La presentación de los contenidos se realiza combinando los criterios conceptual, espacial y temporal.

El bloque Las actividades humanas y la organización social propone una vinculación entre temas y problemas de la vida social y sus organizaciones, la organización económica y las formas de la política y la cultura. Puede inferirse una reformulación de criterios respecto de las convenciones de la educación cívica heredada, orientada a multiplicar las perspectivas, profundizar sus dimensiones fácticas y analizar la especificidad del Estado, las normas y la dinámica política. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 153 a 155.

“Desde esta mirada se posibilita la inclusión de conceptos y perspectivas de análisis que permiten avanzar en la explicación de cuestiones tan candentes hoy como: la identidad cultural, la presencia de modos de pensar y actuar contrastantes, los prejuicios y las políticas discriminatorias, los conflictos sociales relacionados con la negación del otro y de los otros.” ...La profundización del enfoque en temas de alcance mediato en el espacio y en el tiempo se propone “*la aproximación a la variedad de manifestaciones de la cultura humana y al reconocimiento de la identidad cultural en términos de proceso socialmente construido*”. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 156.

El bloque dedicado a los procedimientos constituye una elaboración curricular ajustada a los conceptos metodológicos del área en el contexto del aprendizaje escolar. También se prevén relaciones pertinentes entre disciplinas del área y otras concurrentes a la investigación social, así como a la comunicación del conocimiento. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 159 a 163.

Los libros de texto de Ciencias Sociales

Conceptos y estrategias para la enseñanza de la noción de espacio

Una lectura panorámica de tópicos de Geografía en las cohortes anteriores de manuales nos habla de una tradición: la enseñanza de las convenciones de la disciplina formaron parte de los contenidos desarrollados. Una de las enseñanzas era la de la orientación en el espacio. Con todas las limitaciones que podían esperarse del manual, esa enseñanza era incorporada en las unidades de motivos de trabajo, es decir, relacionadas con el medio. Sin embargo, eran escasas las relaciones que complejizaran esa noción con otros conceptos sobre espacio provenientes de la misma asignatura desde el punto de vista del hombre y sus actividades. Ciertas prácticas como el reconocimiento de esquemas- como los perfiles continentales-, las convenciones de las escalas cartográficas o los colores para representar alturas o profundidades, más el cuidado por el reconocimiento y la evocación de los lugares eran temas corrientes. Actividades como el calzado, el completamiento de mapas y aun el trazado, formaban parte del bagaje.

La cohorte de libros surgida de los CBC es notoriamente transformadora en la perspectiva de enseñanza y eso se extiende a la noción de espacio. Algunos capítulos referidos al tema tienen como término que identifica el enfoque "el espacio vivido". En las mediaciones del manual ese espacio se traslada al "espacio percibido", puesto que la imagen aparece con profusión y es considerada un componente del curriculum. Ese espacio, a su vez, desde el momento en que se introducen los conceptos y procedimientos técnicos para su representación, es explicado como espacio transformado por el hombre. Es decir, en las diversas obras hay mayor o menor énfasis en la cartografía, pero se ha superado la disociación que prevaleciera en todas las obras precedentes.

En una oportunidad, la orientación aparece explícita en el prólogo.

"Estamos convencidos de que en la Enseñanza General Básica los docentes deberemos acompañar al alumno en la construcción de su mapa mental, de la manera más cercana posible a la realidad y en concordancia con la evolución psicológica de la conceptualización del espacio, desde el espacio vivido al percibido y cognitivo. Este proceso se afianzará en el último ciclo de la EGB en el que concentraremos nuestros esfuerzos". Durán D y Paso Viola E EGB 3º ciclo, s/n.

Los criterios de enseñanza han cambiado. Toda la tecnología es aprovechada para enriquecer de imágenes convencionales y representativas la enseñanza. También son aportadas las nuevas síntesis entre representación y convención que son las imágenes satelitales. Es una práctica frecuente la comparación de imágenes de paisajes: semejantes pero distantes en el planeta, desde diferentes tomas. También se asocian las modelizaciones representativa y convencional.² El propósito es articular las prácticas de las técnicas con los conceptos de una Geografía más afín a la complejidad. Encuentro coincidencias con un enfoque coetáneo de la enseñanza de la Geografía y la construcción de la noción de espacio:

"Desde las ciencias sociales, el espacio remite básicamente al ámbito, los lugares, en los que se desarrollan las actividades humanas. Pensar el espacio desde las ciencias sociales se nos concreta con lugares, con la representación física, empírica, de la idea de espacio.

Si la noción de cambio es básica para tener conciencia de tiempo, para el espacio entendemos que la diversidad, la no homogeneidad, los cambios en el paisaje, hacen que tengamos conciencia de los lugares y por tanto del espacio físicamente observable, empírico, como un rompecabezas complejo y diverso." Comes P, 1998, 128.

Eso no evita el formalismo de numerosas actividades ni la vacuidad de ciertas guías de lectura de imágenes, que posiblemente quiten encanto a los acercamientos a través de la imagen. A pesar de estas características presentes, es notoria la tendencia innovadora de la producción editorial de la época.

La progresión curricular es del espacio vivido a su percepción y representación mediante la imagen icónica – la fotografía con sus distintas posibilidades técnicas- y la modelización convencional. En cuanto a las estrategias textuales, son numerosos los libros que definen lo que se entiende por mapa.

"Los mapas se dibujan para representar una parte o toda la superficie de la Tierra y algunos de los objetos que están en ella: los ríos, los lagos, las montañas, la costa del mar; también se representan las construcciones de los

² Paisajes similares, diferentes lugares. Argentina, alta cordillera y puna.

hombres, como, por ejemplo, las autopistas, las rutas, los ferrocarriles, el dique de un río, una central hidroeléctrica, las ciudades...

En los mapas, todos los objetos se representan como si pudieran verse desde arriba, desde un helicóptero, un avión o un satélite espacial". E CS EGB 4° 1997 14.

Encontramos aquí una definición extremadamente enumerativa, que pone el acento en las transiciones entre la representación y la abstracción del espacio matematizado, sin referirse a éste.

"Otra forma [distinta del croquis o esquema] de representar las características de un lugar es a través de un mapa, es decir, mirándolas "desde arriba" y volcando lo que se ve en la superficie de un papel. El mapa representa en un dibujo pequeño las características de un lugar cuya superficie es mucho mayor. Por esto, sólo se pueden representar algunas características, las más importantes; además, en los mapas se utilizan signos para representar los distintos elementos presentes en el lugar". S 6° EGB 2000 21.

En esta definición, cerca de la precedente, está incorporado también el criterio de selección de los elementos que se representan en el dibujo.

Avanzando en la escolaridad, otra definición es la siguiente:

"Para superar las dificultades que plantea la observación del espacio, los hombres han creado una herramienta llamada mapa donde se representa la superficie de la Tierra vista desde arriba y sin perspectiva. En esta representación no se dibuja todo lo que hay en la realidad de ese espacio, sino que se selecciona lo que se considera útil para el fin que se va a dar al mapa. Además, los elementos no se representan en forma realista, sino con signos que están decididos de antemano: no hay que interpretar lo que se ve, sino que cada objeto tiene un modo de ser representado. Es un código común a todos los mapas". E EGB 8° 2000 82.

Este texto da cuenta de la perspectiva de enfoque, como los anteriores. A ella agrega el concepto de selección según un criterio y el de convención para representar el espacio, diferenciada de los referentes.

Un texto agrega una definición técnica a la explicación:

"Según la Asociación Cartográfica Internacional se denomina:

MAPA a la representación cartográfica que tiene una escala más chica que 1: 1 500.000. Por ejemplo 1: 1.000.000 o 1: 40.000.000, que muestran desde una región hasta el planeta." Durán D y Paso Viola E EGB 3° ciclo, 19.

La enseñanza de la representación del espacio incorpora un problema de relevancia: la dificultad de interpretar la forma esférica de la tierra en el plano. Eso es objeto de explicación en numerosos manuales y también de inclusión de las dos representaciones en los planisferios incluidos en los Atlas. Los tópicos de esta enseñanza se multiplican, ya que al adoptar otras disciplinas como herramientas de interpretación y producción, se enseñan tipos de escalas (como gráficas y numéricas), tipos de mapas (como descriptivos y temáticos), entre otros conceptos, E 6° 2000 8-9; S CS 8° 1997 32.

El enfoque, desde estas nociones, demuestra también que las representaciones del espacio tienen historia. Así, las estrategias de observación de ciertos fenómenos de la naturaleza, como la caída de los rayos del sol en una misma fecha durante años, ejemplifican las primeras medidas de la Tierra. E EGB 8° 2000 83. Los mapas históricos aparecen en diversas editoriales, ya como tópico de enseñanza, en relación con las tecnologías de cada época, ya como parte de una edición decorativa.³

Asimismo, leyendo mapas a lo largo del tiempo es posible conocer datos significativos de las transformaciones históricas. Una ilustración es los mapas de crecimiento de las ciudades en las últimas décadas. E 6° 2000 8-9; S CS 6° 15 a 19.

Entre los modos de destacar la relación entre la disciplina y la vida natural, aparecen esquemas de la biosfera, con técnicas renovadas de diseño, y también con la distribución más frecuente de la humanidad en las grandes urbes (la ciudad como sistema). Durán D y Paso Viola E EGB 3° ciclo 21, 22 y 30.⁴

También, se incorporan mapas temáticos para la enseñanza de flujos comerciales: "Los mapas en movimiento". E ° 2000 91. ⁵

³ Relieve pintoresco e imagen satelital. E 8° 2000 83.

⁴ La ciudad como sistema. Durán D y Paso Viola E. 3è c 1995. 30

⁵ Mapa de flujos. Comercialización del petróleo. Durán D y Paso Viola E. 3è c 1995. 57.

Finalmente, para ejemplificar los cambios en la introducción a los contenidos, un libro conceptualiza el espacio geográfico:

"Toda sociedad construye el espacio geográfico que ocupa y mediante su trabajo, pone en valor las condiciones naturales que el ambiente le ofrece. De esta forma, cada grupo establece una relación entre los elementos naturales y los elementos sociales a través del tiempo, y da al espacio un modo de organización que es particular de cada sociedad". A-Z 3º ciclo CS Geografía 7.

Las actividades que complementan las explicaciones de los libros tienen congruencia con estas. Predominan las prácticas para el manejo técnico de la cartografía, siempre unidas a lo representado. Ej: lectura de una imagen satelitaria S CS 8º 1997 38; Interpretación de un mapa carretero, seguido de un relato de viaje); clasificar en un mapa de América los países según su densidad y representarlos mediante un código (Eº 2000 89).

Orientaciones de la enseñanza

a) Las relaciones entre la naturaleza y el hombre

La progresión del curriculum de Geografía presenta cambios muy notorios respecto de las versiones anteriores. La secuencia del todo a las partes y de lo general a lo regional con predominio de los condicionantes naturales sobre la vida humana es reemplazada por otras secuencias.

Las concepciones curriculares que se pueden inferir tienen vinculación con los CBC, en tanto se estructuran alrededor de ejes que varían. Uno es hombre/naturaleza.

Una obra propone el estudio del país en sus regiones de llanuras. De montañas y la meseta patagónica. Lo natural se caracteriza por sus aspectos dinámicos. Ej.: transformaciones, riesgos de deterioro, destrucciones. *"aguas constructoras"; "aguas que se usan y disfrutan"; "mucho agua y poco desnivel...riesgo de inundación"*. La incidencia del hombre en sentidos transformadores de todo signo es tratada y también hay énfasis en el cambio del paisaje que resulta de esa intervención. En la imagen encontramos ideas persistentes acerca de los procesos, con cambios en los modos de comunicarlo.⁶

Otro eje es producción. A título de ejemplo, en Aique aparece explicada la relación entre las condiciones naturales y la producción en diferentes espacios de la región pampeana. Es notable la precisión con que se abordan los problemas de la explotación económica y sus efectos: "Los agentes de la producción pampeana". En ese título, se abordan las relaciones entre propietarios, arrendatarios, peones en distintos momentos históricos en los que la tecnología ha incidido en las condiciones de producción y de comercio, así como la organización de las empresas. A 3º EGB 111.

Otro ejemplo ilustrativo de la misma editorial es el Delta. Los autores evocan las representaciones estereotipadas del lugar como oferta turística, y enfatizan las condiciones de la pesca, el acopio y el comercio, con un fuerte acento en las relaciones de dependencia del primero respecto del segundo y en las falencias de las tecnologías de conservación. A 3º ciclo 1997 221 a 223.

Un ejemplo interesante de renovación del criterio de lo general a lo particular es otra entrega de Estrada, en que un viaje veloz por el territorio presenta todos los paisajes. En Santillana aparece una introducción similar dedicada a América. S 8º EGB 1997 14 a 17.

Los textos explicativos de los paisajes naturales y transformados se detienen en conceptos actualizados que vinculan ciencias como el de bioma, que aparece ejemplificado⁷.

Las relaciones hombre-naturaleza además de explicadas aparecen ilustradas con estrategias de comunicación gráfica que esquematizan esa complejidad.⁸ Un ejemplo que tiene vínculos con el pasado y adquiere versión renovada es el del perfil del relieve continental.⁹

Otra demostración de los cambios de enfoque es la distinción entre "elementos de la naturaleza" y "recursos naturales" S CS 6º EGB 2000 24 y E 8º EGB 200 94. El tema del deterioro ambiental está vinculado a este eje y es tratado en todas las obras.¹⁰

Lo que queda por constatar es la inteligibilidad de las relaciones entre el paisaje natural y la intervención del hombre cuando los agentes se enuncian genéricamente. Un ejemplo es, a propósito de las catástrofes naturales:

⁶ El camino del algodón. ¿Dónde van los productos de la llanura pampeana? E 4º 1997 32-33.

⁷ Perfiles de biomas. Durán D Paso Viola 3º EGB 1995 137.

⁸ Esquema síntesis de un paisaje. Esquema síntesis de una montaña en pisos. Durán D Paso Viola 3º EGB 1995 220- 42.

⁹ Perfil del relieve continental. Durán D Paso Viola 3º EGB 1995 127

¹⁰ Deterioro ambiental. Artificialización de la región metropolitana. A 3º ciclo q997 216-93.

“un terremoto, una erupción volcánica, un huracán son fenómenos de la dinámica natural, que ocurren hace millones de años. El problema no tiene su origen en la naturaleza, sino en la organización del espacio que hacen las sociedades que se instalan donde estos fenómenos ocurren. Como dicen los sismólogos: no son los terremotos los que matan personas, sino los edificios que se derrumban cuando ocurre un terremoto”. E 8º EGB 200 95.

b) El poblamiento de cada espacio tiene historia

El enfoque de este eje tiene notables semejanzas de criterio curricular y a su vez variantes imaginativas en sus concreciones.

Un rasgo es acudir a la larga duración para explicar los procesos de poblamiento en el continente americano y en diversos puntos del país. En el primer caso, las historias remiten a la colonización, al mercado esclavo o a la dominación de los nativos. También hay comparaciones a grandes rasgos entre América anglosajona y latina. Las posturas referidas a las migraciones actuales y a sus causas socioeconómicas son identificables por su precisión. S 8º EGB 1997 108.

El poblamiento de nuestro país en perspectiva histórica cuenta con otro aporte: mapas históricos que descentran en cuanto a la interpretación de los límites de nuestro territorio como algo dado por la naturaleza. Durán D Paso Viola 3º EGB 1995 79.

Otra estrategia es el estudio de casos elegidos como representativos de fenómenos más amplios. El poblamiento de Lomas de Zamora (A 4º 1997 39-40), el de un barrio de Bahía Blanca y el de Comodoro Rivadavia K 1997 3º EGB 132/136). En todos los casos los relatos tienen referencias a los primeros inmigrantes, a descubrimientos de recursos naturales o a la instalación de fábricas, a políticas de privatización y su incidencia en los flujos de población, etc. También aparecen conceptos como el de contingencia de los emplazamientos originales y condicionamientos posteriores.

Desde el punto de vista textual, suelen incluirse historias de vida verosímiles.

Otros estudios de interés son los de las funciones de las ciudades y/o los barrios y las condiciones de vida de los pobladores. También hay un estudio del futuro, que introduce el concepto de modelos de predicción. Durán D Paso Viola 3º EGB 1995 79.

Como fuera anticipado en la categorización de variantes del género unidad didáctica, los capítulos seleccionados evidencian preocupaciones comunes por trabajar en forma integrada conceptos de los campos de la Geografía con otros de origen sociológico y apropiarse de las estrategias de la estadística. A eso puede agregarse, en ocasiones estrategias textuales de vinculación con la literatura y la comunicación social.

Para finalizar este acercamiento a la nueva cohorte de manuales de Geografía, acudo nuevamente a Pilar Comes, por la semejanza de los enfoques que se pueden inferir con las tendencias de la teoría didáctica:

“Creemos que los objetivos didácticos en torno al espacio se deberían dirigir a saber resolver problemas espaciales en este mundo de múltiples esferas espaciales. Los contextos o esferas espaciales pueden ser muy diversos pero básicamente podemos distinguir:

- *Contextos espaciales ligados a los desplazamientos físicos. Pensar el espacio supone, en estos contextos, resolver problemas de orientación, tomar decisiones sobre itinerarios, saber leer un mapa de carreteras, un esquema topológico del metro...En definitiva, aprender a pensar el espacio que vivimos.*
- *Conceptos espaciales vinculados a la comprensión de las redes espaciales de las que formamos parte, que tienen diferentes características, diferentes escalas, como es el caso de las redes de carácter eminentemente administrativo (el Municipio, la Comarca, la Comunidad Autónoma, el Estado..., las redes como un área de influencia económica...*
- *Contextos espaciales relacionados con el procesamiento de la información de los medios de comunicación. Son los pequeños retales del espacio “virtual” donde los conceptos geopolíticos son muy abundantes y reflejan “teorías explicativas” y nos plantean, además de dudas conceptuales, dilemas morales. El mundo es Norte-Sur, la Unión Europea, la ex Yugoslavia, las pruebas atómicas de Mururoa, la globalización...)* Comes P 1998, 134-135.

Conceptos y estrategias para la enseñanza de la noción de tiempo histórico

En la enseñanza de las Ciencias Sociales de los manuales de todas las épocas precedentes he identificado como objeto de enseñanza el concepto de espacio. Entre los datos que he considerado representativos de los propósitos pedagógicos hay coincidencias en demostrar que el enfoque era matemático (el “espacio concebido” de Hannoun,

1975). La cartografía era una enseñanza específica, con sus convenciones vinculadas estrechamente al enfoque de la Geografía que se enseñaba y con actividades de iniciación a la lectura técnica. Se trataba, en suma, de avanzar desde las nociones intuitivas hacia la concepción matemática, con acento en lo instrumental.

El tiempo, en cambio, era un conocimiento que formaba parte de los contenidos históricos – casi con exclusividad – y que estaba implícitamente concebido de modo semejante al de espacio: como cronología. En esa perspectiva que correspondía al enfoque más convencional de la historia – la del tiempo acontecimiento, los personajes oficialmente reconocidos – había ejercicios que iniciaban levemente en algunas diferenciaciones de épocas. Como he ejemplificado en la mayor parte de los capítulos de la disciplina, el “paisaje social” constituía una oportunidad de detener el análisis en algunos elementos que ampliaran la perspectiva del acontecimiento. Pero la concepción de paisaje también era susceptible de consolidar la orientación estática de la disciplina que se enseñaba.

La cohorte de manuales que analizo introduce importantes cambios de tendencia. Las perspectivas tienen en común algunos rasgos que autorizan a inferir que el tiempo ingresa como tópico de enseñanza.

En primer lugar, la medición del tiempo forma parte de numerosos capítulos

Desde el segundo ciclo, un breve relato que se refiere al proceso histórico de la noción de su construcción, relata casos registrados de observación de los días, las noches, las estaciones, para avanzar hacia las mediciones presentando los calendarios y la invención de los relojes. Se incorporan a las explicaciones las líneas de tiempo (E, 4º, 1997, 130-131). Siguiendo a Trepát, la medición – el tiempo astronómico o físico – aparece vinculado a la temporalidad humana. Trepát C 1998, 14.

El tiempo medido y las convenciones gráficas que se emplean para la escritura e interpretación de las líneas de tiempo aparecen en numerosas obras en los años posteriores (6º 113; E 217 a 221; 8º S 138 a 145; 8º E 164 a 175).

Entre las estrategias encontramos ejercicios para aprender a relacionar la periodización con un patrón de medida y a interpretar en gráficos estadísticos en sucesión temporal tendencias de hechos económicos, demográficos, etc. Esta coincidencia nos habla de que para los autores de Ciencias Sociales la incorporación del tema está centrada en la búsqueda de relaciones significativas entre los datos cronológicos y la vida del escolar.

La búsqueda de significatividad - en cuarto y sexto años- se relaciona con esas clases de datos, tales como invenciones tecnológicas, consumos culturales, elementos del paisaje urbano que se modifican ligados a esas mismas variables. Acuden a fotografías que se acompañan con propuestas de observación: la zona de las estaciones terminales de Retiro en 1930 y 1996; el edificio del diario la Prensa y sus rasgos de estilo; la pregunta “¿por qué en esas épocas los edificios tenían relojes?”; la observación de calles del centro de la ciudad de Buenos Aires, etc. Con frecuencia los ejercicios de comprensión que progresan hacia las nociones matemáticas y los que buscan ese tipo de relaciones constituyen buenas prácticas asociadas entre sí. Está presente, siguiendo a Trepát, cierta “recurrencia procedimental” que al articularse con el conocimiento de los hechos sociales permite acceder a las nociones abstractas. Pero también hay desaprovechamientos de las imágenes en enunciados de actividades que no trascienden el ejercicio de enumeración.

En algunas obras el enfoque se introduce mediante imágenes en composición que superponen indicios de épocas muy distantes. Pero suele ocurrir que la índole de las asociaciones que se buscan con las imágenes como las propuestas de lectura de imágenes diluyen la propuesta.¹¹

En 8º año observo un salto cualitativo muy importante con respecto al criterio de enseñanza de la noción de tiempo. Con distintas formas de encaminar a la abstracción, dos editoriales introducen conceptos de duraciones y de escuelas historiográficas. Así, una explica la distinción entre duraciones : los acontecimientos son tales para la Historia porque están vinculados con el pasado y con el futuro. (E 8º2000 165). Ejemplifica estas afirmaciones con ciertos hitos de la historia mundial que anteceden y suceden al viaje de Colón. Eso facilita incorporar, mediante las fechas, otra aproximación a las duraciones. Lo social, los conflictos de poder, son enunciados como componentes de un tejido, una trama, que hace posible “construir un relato. Como en cualquier relato, tenemos un argumento, personajes y una serie de sucesos (los acontecimientos) que se desarrollaron en el tiempo desde un principio hasta el final. Ese es un relato histórico”. (E 8º2000 167).

Dentro de la misma inclinación a las orientaciones, otra editorial diferencia entre la historia basada en los acontecimientos y personajes, la de los Annales y sus avances hacia las relaciones entre disciplinas, para terminar en las referencias a los enfoques de la microhistoria.

Encontramos, así, una transformación de la orientación general. Cabe preguntarse por las cualidades de las transposiciones didácticas para inferir posibles logros de aprendizaje.

¹¹ El tiempo, los historiadores y sus fuentes. S 6º 2000 107

Continuando con este caso, la exposición de las revisiones historiográficas retorna a abstracciones de tendencias con agentes difusos:

[a fines del siglo XIX] *“los estados construían su propia versión del pasado a través de homenajes, inauguración de monumentos, imposición de feriados, denominación de lugares públicos o calles. Naturalmente, esta visión de la historia dependía de quién tenía el poder del Estado. En el caso de nuestro país, es evidente que si los españoles hubieran ganado la guerra de independencia, nuestros próceres hoy serían otros”... (S 8º 1997 140).*

Pero hay otros intentos que indican la preocupación por la comprensión: de las transformaciones introducidas por Lucien Febvre y March Bloch *“se derivaba una propuesta: no debía estudiarse solamente a los hombres destacados, sino también a la gente común, anónima, que había vivido en el pasado”.* S 8º 1997 141.

Estas introducciones al estudio de la historia como construcción deriva en otros ejemplos potencialmente fructíferos. Uno de ellos es el de la idea de fiesta, celebración, ritual. El carnaval y algunos datos sobre sus orígenes, sus formas de festejarlo en diferentes países y el aporte de obras de arte para observar y comparar es un ejemplo de innovación destacado (E 8º 2000 170).¹²

En un estudio de la cohorte de manuales de historia que analizo, hay una observación coincidente: la innovación se da en ir de la centralidad del acontecimiento a la del proceso y también de la descripción a la explicación. Coria J 2006 312-313.

Finalmente, las explicaciones comparten el criterio de que esta tematización de la historia puede volverse accesible con ciertas metáforas. Una de ellas es la de la huella y el detective:

“Entre las múltiples actividades que realizan los hombres, hay algunas que resultan particularmente complejas, como, por ejemplo, la de los detectives y la de los historiadores. Estas dos ocupaciones, que a primera vista parecen muy distintas, tienen algo en común; porque detectives e historiadores están obligados a trabajar con huellas.

Así, el detective busca saber qué ocurrió en la escena del crimen; puede guiarse, por ejemplo, por el análisis de unas pisadas o del arma utilizada por el asesino.

En cuanto al historiador, su preocupación principal es averiguar cómo fue la vida de la gente en el pasado. Al igual que el asesinato investigado por el detective, el pasado tampoco puede ser observado directamente. Las huellas que utilizará el historiador son, entonces...: documentos importantes, canciones, pinturas, y cualquier otra evidencia de los actos humanos en el pasado. Y así como el detective llama “pistas” a las huellas que encuentra, el historiador las llama “fuentes”. Sin esas fuentes, el historiador no puede hacer su trabajo”. E 6º 2000 109.

Encuentro aquí la intención de acudir a un procedimiento discursivo que no alcanza a explotar suficientemente la referencia a lo indicial como una semejanza entre el proceder del detective y el historiador.

En Santillana las inquietudes por esclarecer las tareas del historiador se encaminan más hacia la ciencia. Así, el término elegido para dar cuenta del proceder a través de los indicios es testimonio:

“toda huella que ha dejado alguna persona y que nuestros sentidos pueden percibir” (S 8º 1997 139).

Una mirada general a esta innovación curricular, a su orientación didáctica y a sus estrategias textuales permite inferir un cambio significativo que con ciertas condiciones, puede lograr avances importantes en la formación general, en el sentido anticipado en la prescripción curricular. Uno de ellos es la consistencia entre la teorización de la disciplina y los relatos en los que se aplique. Otro es el lugar del libro de texto en la escena de enseñanza. Del primero dan cuenta las obras que analizo. Los acercamientos a las aulas necesitan de otras herramientas de investigación.

Miradas al distinto

Continuando con las elecciones temáticas de las anteriores etapas, abordaré el tema de los pueblos aborígenes y profundizaré algunos temas vinculados a la conformación de la Argentina posterior a la Constitución Nacional, con algún detenimiento en los inmigrantes

¹² Carnaval. P Brueghel. Carnaval porteño. E 8º 2000 175.

La lectura comparada de los capítulos me permitirá demostrar las diferencias entre esta cohorte de libros en relación con las que preceden a los CBC, así como la incidencia de esas normas curriculares nacionales en la producción editorial.

Los aborígenes

A diferencia de la etapa anterior, las obras tienen características comunes en el área. Una de ellas es la preocupación por las referencias espaciotemporales que sitúan los procesos. En la consideración de los pueblos originarios, el hecho de enmarcarlos en coordenadas culturales significa un cambio ideológico democratizador. Esta característica coincide con la orientación de los CBC. Pero la influencia de los CBC es más amplia: en la lectura abarcadora de los pueblos aborígenes en diferentes años del segundo y tercer ciclo, se puede advertir que las tendencias de elaboración curricular de las propuestas editoriales no fueron ajenas a las que había identificado González Muñoz. Es notorio el mayor detenimiento del análisis histórico en las perspectivas sincrónicas en desmedro de la diacronía.

La tendencia que se esboza en el tratamiento de los pueblos originarios es la de las explicaciones históricas estructurales, con aportes de la antropología, encaminadas a lograr visiones de conjunto, de carácter sincrónico.

Desde la perspectiva textual, esta tendencia es superadora de la etapa anterior, en que las presentaciones de trama descriptiva eran mucho más estáticas y carentes de expansión. En los textos de esta cohorte, sin embargo, este tipo de trama prevalece en desmedro del relato histórico. Más aún, en varios textos, aparece bajo la forma estabilizada de las tablas que – como he demostrado en el estudio de textos de etapas anteriores – permiten inferir una concepción de los aborígenes inscriptos en la naturaleza.

La reiterada caracterización “nómades y sedentarios”, “cazadores y recolectores, diferenciados de los productores, cobra mayor consistencia en las descripciones pero no profundiza en ninguna de las variables habituales (economía, vivienda, celebraciones). Esas características reiteran profundos problemas de arrastre, que tienen que ver con la enseñanza y también con los saberes que le dan origen: los pueblos originarios del territorio argentino actual carecen de identidad en la historia narrada en el ámbito escolar. Son muy escasos los relatos que contribuyan a esa construcción. Tanto la historia como los mitos están ausentes.

Una investigación exploratoria dedicada a la lecturabilidad de los textos escolares cuyo corpus fue esta misma cohorte de manuales en el tema que trato, da cuenta de que a pesar de que el contenido de los capítulos muestra notables avances desde el punto de vista científico, la comprensión textual presenta escasas modificaciones. Son muy poco frecuentes las respuestas a aquellas preguntas que evidencian diferenciación entre pueblos aborígenes. Los escenarios, las prácticas, y otros escasos testimonios culturales aparecen superpuestos, homogeneizados. Carbone G dir 2006.

La continuación de estas características, aún con el aporte de la actualización científica, muestra tendencias a la perpetuación del anonimato y la estereotipia de los pueblos originarios.

La imagen, en este mismo tema, ha logrado notables aportes desde el punto de vista estético y de sus concreciones en el soporte libro, así como en la cantidad y el espacio que se le ha adjudicado.

Sin embargo, un estudio de toda la producción editorial de ciencias sociales focalizado en las imágenes de los pueblos aborígenes aporta conclusiones coincidentes con este efecto de lectura. Los más notables son:

- Se soslaya el tratamiento de las imágenes como fuentes (con escasas excepciones), lo que produce riesgos de que las connotaciones decorativas operen en desmedro de la información.¹³ La variedad y cantidad ponen de manifiesto un notable esfuerzo editorial por mostrar la riqueza cultural del mundo americano abordado en su conjunto, pero ese tratamiento en el que convergen la presentación, su disposición en el espacio gráfico y la mirada que proponen los redactores desaprovecha los valores epistémicos de la imagen en los libros de texto.
- A diferencia del esfuerzo de los historiadores, las imágenes de los pobladores de nuestro actual territorio aparecen en el escenario de lo “natural”.
- Se da una indiferenciación de rasgos, en los escenarios, las fisonomías y aún en las actividades de los pueblos cuya localización está a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio..
- Los productos culturales – las cerámicas, los tejidos, la orfebrería -. Aparecen desvinculados del mundo de relaciones de los pobladores que los crearon y usaron. Cruder G 2006 10 a 18.¹⁴

¹³ La imposición cultural de occidente. A-Z. 3º ciclo. 1997 7

¹⁴ Indios charrúas. Los patagones. Vivienda de un cazador-Vivienda de un agricultor diaguita. Escena de una familia Selk' nam Guaranes E 4º 1997 150, 149, 135, 137.

Los mapas, a su vez, ofrecen escasas contribuciones a la diferenciación de poblaciones cuando muestran los escenarios históricos de nuestro dramático poblamiento.

Volviendo a los textos escritos, retomaré las categorías de análisis.

En cuanto a los marcos y los agentes, mi recorrida por los manuales de cuatro décadas en el tratamiento de estos temas me ha permitido demostrar que constituye uno de los puntos más débiles de la exposición histórica. Las obras que analizo muestran avances parciales.

Es oportuna una ejemplificación y algunos comentarios por su incidencia probable en la interpretación. Un ejemplo claro es la explicación de la dominación por parte de los conquistadores. En este punto los textos han ganado en precisión. La claridad de la identificación, la desigualdad de las tecnologías y sus consecuencias, la explotación y la mortandad y otros temas de la misma relevancia son abordados favoreciendo el sentido de la veracidad, lo que evidencia la democratización de la ideología. Un tema que cobra particular vigor en las argumentaciones de los autores es el del encuentro entre culturas.

Pero persisten, como anticipara, otras descripciones homogeneizadoras, esta vez con mayor solvencia teórica: los agentes son categorías sociales; en el caso de los imperios, la tendencia general es la caracterización sociológica en desmedro del relato histórico.

El problema de las visiones sincrónicas y con escasas articulaciones diacrónicas se profundiza, si tenemos en cuenta el esquematismo con que se explican los rasgos de las civilizaciones americanas. "Complejas" es el término más elegido para caracterizarlas, pero al interior de la complejidad los desarrollos son escasos o inexistentes. Los riesgos de las descripciones sin matices persisten en estos conceptos cuidadosos de la validez científica.

En estos puntos puedo anticipar dudas escépticas en cuanto a la inteligibilidad de la historia por parte de los escolares. La investigación de lecturabilidad antes mencionada muestra que las únicas respuestas- referidas a las grandes civilizaciones americanas - que evidencian comprensión de los textos son las que se refieren a fragmentos cuyo contenido pone en juego los valores y la sensibilidad de los niños: la riqueza de los imperios, los cultos sangrientos, la dominación de los aborígenes, la explotación de los negros. La complejidad social expuesta en los términos que sintetice no muestra resultados satisfactorios de comprensión. Carbone G Dir 2006.

Las imágenes de estos pueblos aparecen como representaciones de poderío y grandeza como civilizaciones.¹⁵ Sus rasgos plásticos y el emplazamiento en los libros tienen características notablemente avanzadas respecto de las cohortes anteriores de manuales. Sin embargo, el conjunto explicativo de los textos escritos, las imágenes y las propuestas didácticas de sus respectivas lecturas no arroja buenos resultados.

Finalmente, para este análisis parcial es preciso destacar la falta de narratividad en el sentido en que lo hemos conceptualizado como un rasgo prevaleciente, aunque no unánime. Este rasgo aparece revisado a la luz de la preocupación por los encuadres macrosociales que parecen prevalecer, en particular en el tercer ciclo. Los únicos esfuerzos importantes y bien logrados se dan en la presentación del denominado "encuentro" entre culturas.

El estudio de los textos comprende otras estrategias a las cuales me he referido en todos los capítulos anteriores. En este caso, constituye otro rasgo demostrativo de la elevación del valor científico del área de Ciencias Sociales. Los capítulos destinados a los pueblos originarios y a la conquista han enriquecido notablemente las explicaciones con fuentes documentales de procedencia diversa, que tienen prestigio en la disciplina por los criterios de validez y por la relevancia con que dan testimonio de los hechos y sus consecuencias. Cabe destacar que se alternan documentos históricos, literarios, testimonios, cartografía, etc. Esos criterios significan una profundización y actualización del concepto de documento de las obras convencionales.

En síntesis, el relato es elegido como opción textual para abordar momentos del drama de la conquista. Es posible reconocer una superación de las producciones anteriores, no solamente en la comprensibilidad que probablemente hayan alcanzado los textos en estos apartados, sino - lo que también es fundamental - , en la democratización de su perspectiva ideológica.

Este tipo de texto, unido a aquellas imágenes que muestran la grandiosidad de las civilizaciones americanas, más las crónicas, poemas y otras fuentes elegidas para contrastar las visiones de los mundos, son los logros más importantes en el tema que analizamos.

En lo que respecta a la iniciación a la argumentación, cabe destacar que la cantidad y variedad de textos fuentes, así como los propósitos del análisis, enfatizan este logro y elevan la propuesta pedagógica. Obrar también a favor de la propuesta la combinación de tipos de textos que ofrecen las fuentes, en una selección que guarda la pertinencia disciplinar. También, desde el punto de vista de los requerimientos de la trama argumentativa, los textos han ganado en propiedades, puesto que se explicita la postura editorial y se aportan puntos de vista contrastados.

Viaje de Colón. A 40 1997 103. La llegada de colón, grabado de Teodoro de Bry. Santillana 8º 1997 178.

¹⁵ Sacsahaman. Los incas miran a los españoles. Los españoles miran a los incas La ciudad del Cuzco. Estrada 8º El libro...196-197.

Guamán Poma. Mercado-Atahalpa. S 8º C S 1997 176. 172.

Cabe destacar, desde el punto de vista de las carencias, la insuficiencia de las referencias, en algunas fuentes escritas y en la mayor parte de las imágenes.

Los inmigrantes

El estudio de las transformaciones del país vinculadas a la inmigración constituye otro tópico de interés para analizar los géneros textuales. El tema había sido tratado muy someramente en etapas anteriores y su inclusión constituía una novedad de Editorial Santillana en la cohorte precedente. En esta oportunidad, el número de unidades de análisis se ha multiplicado. Todas las editoriales incluyeron la temática. Esta iniciativa, lejos de ser expresión de una iniciativa aislada de cada editorial, supone a mi entender la atención a la vigencia de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), que consignan el tema entre los contenidos de Historia, en el área de Ciencias Sociales. No obstante, son numerosos los capítulos de Geografía de esta generación de libros de texto que al tratar el poblamiento del territorio argentino abordan explicaciones históricas que profundizan el tema.

En una breve síntesis, en los CBC la denominación "La Argentina aluvional" está en el segundo ciclo. Se consignan también las transformaciones socioeconómicas en el ámbito urbano y rural, así como las colonias agrícolas y los ferrocarriles. En cuanto al tercer ciclo, se prescriben contenidos vinculados al elegido para analizar en los libros: la era del capitalismo, el afianzamiento de la civilización industrial y de la sociedad burguesa. También se incluyen las revoluciones modernas. Acercándonos al tema, los CBC enuncian los modos de relación entre Europa y mundos no europeos. En este punto se destaca el tratamiento de América Latina.

Los inmigrantes en los libros de texto

En primer lugar, está mucho más representado el tratamiento de la "gran inmigración" que el de las tendencias actuales. Una lectura panorámica de esta falta de balance pone en evidencia que también el énfasis ideológico difiere: en tanto el relato de la gran inmigración adquiere ciertos rasgos de heroísmo y dramaticidad, el espacio adjudicado a los inmigrantes actuales se caracteriza por la baja representación, la escasez de desarrollo y la ambigüedad de la estrategia comunicativa, lo que redundará en la ausencia de explicación inteligible y en la omisión de argumentos consistentes.

En octavo año, nombran entre las coordenadas históricas externas la Revolución Industrial. En cuanto a la delimitación del fenómeno, es variable, pero hay coincidencia en situar los hitos históricos a partir de la segunda mitad del siglo XIX, con énfasis en el período anterior a la primera guerra mundial y culminar en 1930 o en 1946.

En algunas editoriales hay registros de hechos asociados de carácter político, ya sean referidos a las presidencias, ya a ciertas características centrales de la clase hegemónica.

En síntesis, la delimitación temporal de la gran inmigración tiene coincidencias y precisión en los libros de texto de ambos ciclos. En cuanto a la referencia espacial, es variable en los libros de 6°.

En cuanto a las características del relato, se opta por la explicación por variables con mayor peso que otros posibles enfoques narrativos. Esta opción presenta características que ya he comentado al sintetizar el estudio de tendencias de González Muñoz.

Esta característica es más saliente en los capítulos de 8°, en los que también aparece – como en otros temas previamente analizados - un salto en el nivel de complejidad. Esto es comprobable en la selección y explicación del papel de las variables. Aparecen referencias al mercado internacional y al carácter complementario de la incorporación de Argentina, así como a las diferencias regionales que se profundizan.

Los capítulos coinciden en tratar las consecuencias que la gran inmigración produjo en la distribución demográfica y en la estratificación social, en vinculación con las variables económicas.

Como profundización de la coherencia con las explicaciones anteriores, los libros de texto inician en el estudio de la incipiente organización gremial y política como respuesta a las políticas socioeconómicas y también, en algunos relatos, al régimen excluyente en lo político.

A pesar de que los relatos se caracterizan por las perspectivas socioeconómicas, muestran una notable heterogeneidad en la explicitación de los agentes.

Encontramos formas elusivas como las siguientes:

"La vorágine del cambio alimentó la utopía del progreso indefinido. La ideología liberal gobernó la sociedad y condicionó la actividad política, económica y cultural". Santillana, 8°,

"Al verse cubiertas las necesidades rurales y no poder acceder a la propiedad de la tierra, [los inmigrantes] se instalaron en Buenos Aires y el Litoral." Llegaron a representar el 62% de la población. Kapelusz, 8°.

Encontramos una excepción en una editorial, limitada también al año que estamos estudiando (Aique). En este caso, hay un esfuerzo por adoptar una postura explícita, que se traduce en la precisión con que se identifican los agentes:

"la oligarquía impone...;

"los ganaderos requieren...";

"los trabajadores de la ciudad y el campo";

"grupos con gran poder económico organizaron sus economías".

Esta precisión es consistente con el tratamiento que la misma editorial presenta en Geografía de la historia del doblamiento de algunos territorios.

En síntesis, encontramos en las estrategias de caracterización de los agentes una reedición del enfoque de las grandes civilizaciones americanas. La opción por las visiones macro redundante en desplazamientos de otros enfoques más accesibles y con mayor poder explicativo.

Un acercamiento a la trama descriptiva muestra que los tópicos elegidos en forma coincidente por las editoriales han sido el paisaje urbano, las condiciones sociales y los fenómenos del intercambio.

La primera categoría alude a los aspectos físicos observables de las permanencias y las transformaciones ocasionadas por el fenómeno migratorio. La segunda, en cambio, acercándose a los relatos históricos, se dedica a algunos aspectos centrales de la dinámica económica y social que configura nuevos comportamientos sociales, políticos, etc. así como nuevas formas de asociación.

Ambas descripciones comparten el criterio de dar cabida, preferentemente, a abordajes de duración media. Esa opción es la adecuada para ofrecer datos de las velocidades de ciertas transformaciones.

Con menor frecuencia, estas descripciones de los cambios globales o sectoriales se acompañan con relatos de corta duración que permiten un acercamiento más vívido a los contrastes, los conflictos, los problemas irresueltos o agravados, Ej.: el viaje de un terrateniente (Kapelusz 6°); la crónica de la vida en un conventillo (Santillana 6°).

En síntesis, la trama descriptiva parece encaminada a facilitar la inteligibilidad del relato histórico, sustentada en coordenadas temporales y en hechos significativos desde el punto de vista social.

En forma coincidente con el tema de los aborígenes, el de los inmigrantes se caracteriza por la selección de numerosos documentos de variados orígenes, por la riqueza de información que ofrecen y por los criterios de legitimación que puede inferirse guiaron su incorporación.

En primer lugar, los autores eligen con frecuencia estadísticas en diversas presentaciones, tanto numéricas como gráficas, para propiciar estudios de la evolución demográfica, del movimiento comercial y también, con menor representatividad, de problemas crecientes de la sociedad, como el trabajo infantil.

En ambos ciclos encontramos, asimismo, algunas fuentes oficiales que dan cuenta de la situación laboral.

En segundo lugar, como expresión de cambios de criterios en la selección de fuentes, aparece con frecuencia documentación de la vida cotidiana. Son ejemplos representativos los diarios y revistas de época, algunos manuales del inmigrante, y también relatos de viajeros prestigiosos y cartas de lectores. Estos documentos dan cuenta de uno de los cambios más positivos del enfoque convencional, pues testimonian la aparición del hombre común en la historia.

En las unidades de sexto y octavo años aparece notoriamente la documentación visual. Tanto en cantidad como en la elección de los contenidos y los soportes, la imagen contribuye a la inteligibilidad de las explicaciones de la inmigración en sus dimensiones observables.¹⁶

El afán de documentar aparece jerarquizado y la elección de la fotografía da cuenta de ello. Es notoria la ayuda que como tecnología de la comunicación tuvo ese desarrollo concomitante con los hechos históricos.

Las imágenes confieren realismo a descripciones y relatos, así como posibilidad de identificación de huellas.

Hay numerosas excepciones a lo dicho: fotografías sin referencias a sus orígenes y archivos; imágenes con insuficientes huellas de tiempo o con enfoques o perspectivas que no permiten lograr el valor referencial que pretenden a través de los epígrafes o las actividades solicitadas al alumno.

¹⁶ Un patio de conventillo. A-Z 6° 1998 167.
Tranvías eléctricos. S 6° 2000 167

La imagen convencional también forma parte de los textos. Se han elegido mapas que esquematizan el crecimiento de las líneas ferroviarias y también los desplazamientos y concentraciones migratorias. Finalmente, la imagen creada por los artistas es minoritaria, casi ausente. Las dos que se registran, clásicas, expresan intención testimonial.

La argumentación

En el estudio de la Historia, encontramos que esta cohorte de libros de texto presenta diferencias importantes que valorizan la iniciación a la argumentación.

Constituyen avances:

- La cantidad y variedad de documentos. Tanto un aspecto como otro coadyuvan al aprendizaje de la argumentación: aportan elementos representativos de fuentes primarias y secundarias, con lo cual preparan el camino de los aprendizajes metodológicos disciplinares; presentan criterios superadores del dogmatismo de la historia convencional en cuanto al valor testimonial de las fuentes y también porque proponen experiencias de comparación entre posturas divergentes.
- Ciertos desarrollos académicos que se destacan por cuidar la veracidad, la presentación de los elementos fácticos que sustentan las posturas.
- El equilibrio entre posturas asumidas que no dejen dudas al alumno en cuanto a los valores, pero distantes de la rigidez y la prescripción carente de reflexión.

Lamentablemente, estos rasgos son elocuentes en aquellos temas que por su distancia temporal parecen estar exentos de riesgos. Un ejemplo claro es el de la inmigración: en la larga duración las perspectivas de análisis son ricas; los temas de actualidad son omitidos o tratados con ambigüedad.

Algunas características comunes a la propuesta didáctica y a la estrategia comunicativa de Ciencias Sociales

Las actividades más logradas han cambiado su enfoque, de manera acorde con el aporte de fuentes para enriquecer las perspectivas de la comunicación didáctica. Alternan la demanda de producciones reproductivas que tienen similitudes con las de la anterior etapa, aunque con frecuencia los enunciados de las consignas son más pertinentes, con otras productivas, divergentes. Del conjunto se puede inferir que los autores se han esmerado en convertir la propuesta del manual en una obra que opere como plataforma de trabajos de carácter más elevado en sus expectativas.

Cabe también destacar, como aportes ganados a la calidad de las propuestas, que los libros de texto, en general, han dado muestras de intenciones superadoras de la autosuficiencia del manual convencional. En algunos casos, han sabido incorporar precedentes valiosos de iniciación en los quehaceres de la investigación y en el manejo de sus herramientas para la producción de conocimientos.

Sin embargo, hay rasgos que por lo reiterativos deben ser señalados:

- Son numerosas las propuestas de producciones poco significativas y que descuidan la relación adecuada y pertinente entre lo abstracto y lo concreto.
- En otras oportunidades, también, se advierte escasa reflexión sobre el interlocutor alumno. Son ejemplos elocuentes: buscar referencias y diferenciar hechos puntuales y procesos generales (Santillana 6º); entrevistar a algún inmigrante y comparar sus respuestas con los testimonios que brinda la unidad (A-Z 6º). En el primer caso, se espera un nivel desmesurado de metacognición por parte de los alumnos, que no es compatible ni con el nivel de escolaridad ni con el saber logrado en el mejor de los casos con el estudio del curso de Historia. Se supone además que esa distinción interesa al alumno. En el segundo caso, el contraste entre los datos a obtener, suponiendo que pueda realizar la entrevista, sugiere que es posible poner en el mismo nivel de confiabilidad los datos obtenidos de una fuente respecto de las generalizaciones aportadas por el libro.

- Son también numerosos los casos de ausencia de criterios fundados acerca del tratamiento adecuado del saber espontáneo y académico de los alumnos en un proceso de aprendizaje.
- Como estrategia de redacción, las editoriales adoptan un formato carta, según el cual hay un permanente diálogo con el alumno. Esto puede ser considerado una convención de los libros de texto. Pero lo que distingue la propuesta de actividades que analizamos es que el supuesto diálogo llega a ciertas preguntas, cuyo nivel de detalle, tanto en cuanto a los datos que solicitan como a la índole de las reflexiones que reclaman del alumno, solamente tienen sentido en una auténtica comunicación entre autores y lectores. A manera de ejemplos: contestar si hay un club en la localidad, averiguar qué actividades económicas se realizan en el lugar donde vive, etc.
- Otras falencias son los supuestos debates, en ciertos textos que conservan el carácter de autosuficientes. En estos casos, es preciso estar atento a la autenticidad del intercambio propuesto y a la naturaleza de las producciones. Difícilmente un debate sustentado en texto único puede ser auténtico.

Imagen

La sociedad, el Estado, los derechos y los deberes (Formación Ética y Ciudadana) en los libros de texto

La elección de estos temas se relaciona con otros de títulos semejantes analizados a lo largo de las cohortes de manuales. La lectura de los capítulos de Formación Ética y Ciudadana me permitirá verificar los cambios y transformaciones de las áreas que conforman esta asignatura escolar, así como la consistencia interna de los proyectos editoriales. Teniendo en cuenta las argumentaciones de la norma curricular y los estudios comparados incluidos más arriba, prevaleció el criterio de elección de algunos temas que trascendieran lo disciplinar y tuvieran importancia en los aspectos formativos.

I. La sociedad y el Estado

En cuarto grado, la iniciación al tema tiene explicaciones como ésta:

“desde los tiempos remotos, los hombres se reunían en grupos para obtener alimentos y defenderse de los peligros. Sumaron sus esfuerzos para resolver los problemas de la subsistencia y aprendieron a comunicarse entre sí.” E 4º 1997 87.

Las explicaciones de lo social incluyen los grupos primarios y secundarios, así como otras categorías. Los autores acuden a entrevistas a especialistas que aportan explicaciones claras sobre este tema (familia, grupos primarios y secundarios). Se trata de una novedad en la incorporación de fuentes de autoridad, que en este caso agrega a sus logros la claridad del lenguaje coloquial.

Las relaciones sociales no están exentas de conflictos. Estos son fuentes de tensión y expresión de diversidad. Algunos ejemplos históricos, como los de las mujeres que en la década de los cincuenta reivindicaron sus derechos políticos o los jubilados en los noventa.

Se puede advertir que tanto el tratamiento de los temas como su perspectiva son pluridisciplinarios.

En 6º año, la misma editorial aborda los temas que analizo, desde el jefe del clan hasta el Estado actual. La exposición es mínima, sin historizar ninguno de los términos. Aportan ejemplos cotidianos sobre relaciones con el Estado. Algunos de ellos son las normas de higiene y salubridad, el subsidio de desempleo. Hay también abstracciones: el Estado es una “organización compleja”.

“Es una organización política con autoridad para administrar los asuntos públicos de una sociedad en un determinado territorio.” E 6º 2000 97.

Hay otros ejemplos de que el propósito de abordar la noción de conflicto, requiere de nuevos esfuerzos para llegar a buen término:

“Si los conflictos son el motor de la vida social, la política se ocupa de manejar el volante: sin una buena orientación política, el motor nos puede llevar a cualquier lado”. Estrada, 6º. 2000 91.

Para sortear la dificultad del concepto los autores han acudido a la metáfora, probablemente con el propósito de contextualizarlo. Pero en este caso, la metáfora no es trabajada y los agentes de la política han permanecido ausentes.

Los grupos primarios y secundarios, sus diferencias, otras categorías sociales son estudiados y se justifica la utilidad de su conocimiento en asuntos educativos y comerciales. Además, hay aporte de ejemplos de sociedades diversas que tienen formas de organización que las distinguen, como zulúes, madrileños, chinos, indios. Apelan a estos pueblos para mostrar no sólo diferencias de costumbres sino también de leyes que regulan sus vidas. E 6º. 2000 87.

Hay un desarrollo de 8º año en que el aporte pluridisciplinar enriquece el enfoque. A partir de un ejemplo único – el público en un espectáculo- los autores introducen el concepto de familia, amigos o vecinos, público, categorías étareas, de género, etc. También exponen acerca de la complejidad de sociedades compuestas de millones de personas que ejercen actividades similares, como votar, cambiar de elección de partido, trabajar, sin conocerse. La progresión avanza a la comparación entre aldeas y sociedades masivas. Se diferencian por los modos de considerar y valorar los miembros que pertenecen y los extraños, de reconocerles derechos y adjudicarles deberes, por la naturaleza de los lazos que vinculan a los miembros en las diferentes sociedades, etc. E 8º 2000 22-23.

Pero el salto en la dificultad a veces muestra también un retroceso en las preocupaciones pedagógicas y un retorno al enfoque convencional:

Persona: *"un grupo de personas que comparten una cultura constituye una sociedad. Pero así como no hay sociedad sin personas, las personas también se definen por su pertenencia a la sociedad"*. S 8º 1997.

Roles: *"En todas las culturas existen posiciones sociales institucionalizadas. Esto significa que se espera que la persona que se ubica en determinada posición social la desempeñe de determinada manera"*. S, 8º 1997.

II. La democracia, los derechos y deberes

En algunos tópicos, los textos reiteran las formas enunciativas, descriptivas que caracterizaron otras cohortes de manuales. Pero hay variantes de tratamiento al encarar comparaciones potencialmente significativas para los alumnos de formación en valores:

- Contrastes entre enunciados de derechos, como los de la Convención internacional de los Derechos del Niño y la imagen acompañada de referencias del trabajo infantil; la poesía de un niño yugoslavo en plena guerra, apelando a la paz. Estrada, 6º. 2000 93.
- Los derechos incorporados a la Constitución Nacional de 1994 y los derechos de los discapacitados a gozar del turismo en igualdad de condiciones;
- Las luchas femeninas por los derechos desde la revolución francesa.

En este punto, hay un despliegue de iniciativas acerca de los derechos humanos en todo lo que diferencia a los seres humanos: géneros, etnias, edades. La composición multiétnica de la sociedad argentina es explicitada en numerosos libros. Una de las obras se caracteriza por precisar la postura en términos académicos e ideológicos:

"En una sociedad no existen sólo grupos diferentes por razones económicas. La población que integra una sociedad no es homogénea y suele presentar grandes diferencias en cuanto a su origen o el de sus antepasados. Estas diferencias se expresan en las costumbres, la lengua, las creencias y hasta en la alimentación o la vestimenta. Es decir, en su cultura. A estos grupos sociales que presentan importantes diferencias culturales se los denomina grupos étnicos.

Muchas veces se ha querido establecer estas diferencias como si fueran el resultado de la naturaleza, sosteniendo que se deben a la raza. Pero las diferencias entre los grupos étnicos no provienen de la biología, sino de la cultura, pues pertenecer a un grupo étnico es integrarse a una red de relaciones sociales y culturales que identifican a la persona con el grupo." E 8º 2000 34.

Los cambios en las valoraciones son abordados en numerosos temas sociales, entre los cuales el de las diferencias sociales está presente. Las explicaciones, desde 4º hasta 8º, coinciden en ser atribuidas a factores socioculturales, pero rara vez el texto avanza más allá de lo enunciativo.

En 8º año, los textos exponen diferencias de concepciones sobre los estratos sociales, el acceso al consumo y la posesión de bienes, empresarios y asalariados, etc. También presentan caracterizaciones de la estratificación social en distintos momentos históricos en oriente y occidente. E 8º 2000 30 a 36.

Finalmente, otra diferencia importante de los enfoques anteriores se da en el concepto de nación. En este caso, las connotaciones de pertenencia y patrimonio común se matizan con las de conflicto, intentando superar una concepción lineal. E 8º 2000 55.

III. La organización del Estado

Para caracterizar este tópico, debemos recordar que es uno de los que se han caracterizado por el enfoque monodisciplinar, con convenciones arraigadas acerca de las tramas textuales con que se expone el conocimiento. Lo ejemplificaré con algunos conceptos. Lo más representativo es la lectura de algunas definiciones.

Gabinete: *"...es el conjunto de los ministros que ayudan al Presidente...un jefe de gobierno tiene a su cargo la administración general del país". A 6º 1997.*

Se puede observar un vacío conceptual, que aleja al alumno del saber técnico, y también lo despoja de conocimientos cotidianos suministrados por los contactos informales y por la exposición a los medios. Seguramente, el alumno de 6º año estará en condiciones de explicar con mayor precisión que el libro de texto en qué consiste la "ayuda" que brinda un ministro de un área determinada al presidente.

En octavo año, estos temas ofrecen saltos en la abstracción:

Normas jurídicas: *"Son impuestas por la sociedad a cada persona mediante la autoridad de otras. Su incumplimiento trae como consecuencia la posibilidad de una sanción, establecida en un código y graduada racionalmente, de acuerdo con la gravedad de la contravención. Entre las normas jurídicas distinguimos la Constitución, las leyes y los decretos. A diferencia de los usos y costumbres, las normas jurídicas deben guardar coherencia lógica unas con otras y son dictadas en un momento determinado." S 8º 1997.*

"El conjunto de normas jurídicas reglamentadas constituyen el Derecho, por el cual se ordena la vida social y política de una sociedad. Para que exista el Derecho es necesaria una forma de organización política que imponga, interprete y refuerce el sistema de reglas que rige las relaciones sociales." S 8º 1997.

A diferencia de la estrategia expositiva del ciclo precedente, en 8º estos autores han abandonado el presunto vínculo con lo cotidiano y han expuesto en lenguaje formal. Tal vez el salto cualitativo exprese una interpretación de la forma expositiva que corresponde a un lector alumno de un ciclo superior.

En el conjunto de las definiciones se destaca el formalismo del lenguaje; además, su contenido conceptual que aparece despojado de todo saber sustantivo. Cabe la presunción de que las exposiciones no son comprensibles.

Los acercamientos aportados por la historia, referidos a hechos políticos importantes para la institucionalidad o sus rupturas, o a hitos de la historia de los derechos, operan ya como anclajes cronológicos; ya como marcos de interpretación. Los avances logrados son importantes, pero persiste la necesidad de probar la inteligibilidad de los conceptos centrales de la asignatura para los jóvenes lectores. También es importante destacar que la fuerza del sesgo preceptivo aparece muy atenuada en los tópicos que se refieren a la sociedad y a los derechos sociales.

En cuanto a las producciones solicitadas, comparten los rasgos de las analizadas con anterioridad.

En primer lugar, en lo que se refiere a la base referencial, predominan las que ofrece el libro de texto. Con nuevos intentos de seleccionar documentos de valor histórico, se eligen fuentes filosóficas y literarias, además de las específicas de la asignatura. En estos casos, es precaria la historicidad de la interpretación que se propone al alumno.

Otras fuentes, externas al libro de texto, son ejemplos de buenos intentos de analizar lo distinto. Un ejemplo es el análisis de películas que abordan conflictos, de índole cultural y con profunda incidencia en la vida de las personas.

En cuanto a la naturaleza de las producciones solicitadas al alumno, caben consideraciones similares. En primer lugar, están las propuestas de indagación, sea en el medio empírico de la cotidianidad, sea en la bibliografía. Los hechos de la institucionalidad y sus rupturas son casos frecuentes de estudio. En otros casos, que son más

frecuentes, las actividades se diluyen en formalismos sin contenidos sustantivos que constituyan oportunidades de interés:

- Explicar qué significa para el alumno vivir en democracia, ser iguales ante la ley, Nación, Constitución. A 6° 1997.
- Buscar en diarios información sobre leyes aprobadas, modificadas o derogadas. Reconocer sus temas y juzgar su importancia. A 6° 1997.
- Analizar afirmaciones sobre el consumismo, el descreimiento, los valores justos y las diferentes concepciones. S 8° 1997.
- Responder a interrogantes iniciales tales como: *¿Quiénes gobiernan la sociedad? ¿Quién toma las decisiones importantes? ¿Cómo hacen quienes gobiernan para lograr que todos obedezcan sus decisiones?* E 6° 2000 95.

En otras oportunidades, las preguntas tienen el sesgo del deber ser que caracteriza la historia de la asignatura, pero con lenguajes más cercanos: *“¿Alguna vez te discriminaron? ¿Por qué? ¿Alguna vez discriminaste a alguien? ¿Volverías a hacerlo?”* E 4° 1997 107.

Otras actividades se acercan a los proyectos, con las mismas limitaciones de la homogeneidad observadas en otras áreas: Realizar una encuesta sobre el estado de las plazas y entrevistar a algún funcionario; observar etiquetas de productos y verificar si hay datos para reclamar. E 6° 1997 120 y 93.

Con cierta frecuencia, se entabla el falso diálogo con el lector: *“¿cuáles son los problemas de tu localidad? ¿qué conflictos entre grupos y situaciones sin resolver preocupan a la gente?”* E 6° 1997 93.

En algunas oportunidades, los documentos incorporados y las propuestas tienen mayor vinculación con problemas vigentes. Un ejemplo es las ilustraciones de la publicidad en diversas épocas, la propuesta de buscar textos publicitarios en los medios gráficos y analizar sus mensajes verbales e icónicos. E 6° 1997 201.

Las imágenes de Formación Ética y Ciudadana presentan mayores variantes que en las cohortes anteriores. Son numerosas las elecciones con valor documental, aportadas por fotografías. Aparecen espacios frecuentados por gente diversa, publicidades- como anticipara – que conectan con diversas valoraciones de la belleza y del consumo, imágenes que presentan etnias distintas. La búsqueda de contrastes es frecuente, como estímulo al pensamiento. En algunas oportunidades el equipo editorial acude a las artes plásticas, para aunar el mensaje estético al social. Una editorial presenta algunas obras de Berni – E 4° 1997 97, 104 y 105 -, aptas y bien ubicadas para representar los problemas que explica.¹⁷ Pero con frecuencia falla la calidad de las propuestas de lectura. Con el encabezamiento “preguntas a la imagen” parecen superar la lectura enumerativa característica de los libros de otras épocas. Sin embargo, la reflexión que proponen no levanta vuelo. El ejemplo de la fotografía de una terminal de ómnibus y las preguntas que la acompañan es representativo de numerosos ejercicios de esas lecturas:

“¿Qué tienen en común las personas que se ven en la fotografía? ¿Qué tienen de diferente? ¿Te parece que se conocen entre sí?” E 6° 1997 85. Ante una fotografía de la Plaza de Mayo: *“¿A quiénes le reclamarán los manifestantes?”* E 6° 1997 95.

Las transposiciones mediáticas

Ya he comentado que esta serie de libros de texto ha reducido a su mínima expresión las transposiciones mediáticas. Por otra parte, las opciones por la imagen se han caracterizado por la pertinencia disciplinar, con una acentuación de las funciones de documentación, o bien por la elección de estrategias de comunicación productos de las nuevas tecnologías. También he destacado las limitaciones de los enfoques didácticos de imágenes potencialmente ricas en documentación y en otros valores.

¹⁷ Escuelita rural. Berni. E 4° 1997 96.

Algunos capítulos de esta asignatura emplean la imitación del comic para ilustrar ciertos tópicos. Aparecen, por ejemplo, el relato de un campamento para ejemplificar la importancia de la cooperación y la organización; otra escena escolar sobre niños que discriminan a otros por su etnia, o bien otros que tienen capacidad de diálogo.¹⁸ Numéricamente no son representativos de la estrategia comunicacional de las editoriales. Desde el punto de vista del género, se proponen ejemplificar o bien reforzar una preceptiva. No emplean los recursos plásticos ni lingüísticos de la historieta, pero su presencia en los textos es inocua.

Otro ejemplo es el que pretende ejemplificar los pasos para la sanción, promulgación de una ley y los efectos que corresponden.¹⁹ En este ejemplo, la pobreza de acepciones de las normas y el sesgo en la ilustración de las consecuencias autoriza a pensar que es una mala estrategia de transposición, con función apelativa. La falta de contexto histórico en el conjunto de las obras que analizo, sin embargo, no me autorizan a asimilarla con las transposiciones de la etapa autoritaria.

La Lengua en los CBC

En la fundamentación, se destaca el papel decisivo que el lenguaje desempeña en la estructuración de la sociedad, así como en su desenvolvimiento histórico y en la constitución de su identidad.

Como medio privilegiado de comunicación, en el texto aparecen destacadas algunas dimensiones:

"A través de su dimensión representativa, el lenguaje permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos. En tal sentido, el lenguaje posibilita la planificación de las acciones, la organización de las ideas, el análisis de los propios procesos de pensamiento, el registro, la fijación y la memoria de los mismos". Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 5.

La participación, entendida en diversas facetas de su complejidad, es otra de las dimensiones consideradas, y las competencias comunicativas son estimadas indispensables para afianzar la participación.

En Lengua también aparece jerarquizada la democratización del conocimiento y de su empleo:

"Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que el ciudadano y la ciudadana logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar de los procesos de circulación y producción de conocimiento. Esto constituye un derecho humano inalienable de toda persona." Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 5.

Entre las consideraciones acerca de la democratización del conocimiento en la que participa la Lengua, hay un espacio para la reflexión sobre el bilingüismo, en el que se destaca la necesidad de prever las mediaciones pedagógicas para que los niños accedan a la lengua estándar. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 7.

Las consideraciones del patrimonio cultural del que el lenguaje es portador y creador, y de las especificidades comunicativas de las ciencias y las tecnologías amplían el espectro de facetas educativas en las consideraciones introductorias. Esto culmina en la afirmación de que el lenguaje debe ser enseñado también en su perspectiva reflexiva y sistemática, como objeto de estudio y reflexión. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 6.

Uno de los bloques se titula Lengua Oral. Su justificación acude a las diversas exigencias de la vida democrática, en la comunicación directa y en la mediatizada. Esos espacios requieren competencias para las diversas formas del intercambio – *"la conversación, la exposición, la argumentación, la entrevista, el debate"* –, así como la reflexión sistemática sobre dichas formas. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 9.

El bloque de lengua escrita expone su orientación en forma consistente con el anterior, acentuando el valor de los propósitos de los sujetos de la comunicación así como las dimensiones significativas y pragmáticas de la comunicación escrita. La complementariedad y diferenciación entre lectura y escritura convergen en jerarquizar como contenidos las estructuras textuales. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 11.

En el marco de este enfoque comunicativo, el texto presenta la justificación de las dimensiones sintácticas y normativas del lenguaje:

¹⁸ Somos muchos y distintos. Normas para convivir. E 4º 1997 92 y 98.

¹⁹ El camino de la ley. E 6º EGB 2000 107.

"Sin duda, el aprendizaje de la escritura exige la apropiación de un código gráfico lingüístico, con sus distintas unidades (texto, párrafo, oración, palabra, sílaba, letra) y atender a la normativa ortográfica y gramatical. Desde su inicio en el primer Ciclo de la EGB, la escritura supone la posibilidad de comunicar por escrito mensajes significativos y coherentes, adecuados a determinados contextos." Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 13.

Al explicar en qué consiste la reflexión acerca de los hechos del lenguaje los autores de la norma orientan hacia un enfoque:

"... consiste en la capacidad de conceptualizar el propio lenguaje, observar sus características, inducir sus regularidades y sistematizarlas. Esas características y regularidades se refieren a distintas cuestiones que dan cuenta de la complejidad del lenguaje." Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 15.

El espectro de la reflexión es tan amplio como los tópicos que comprende el enfoque. Se jerarquizan las variantes lingüísticas regionales, generacionales, sociales y de género. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 15.

En cuanto a la literatura, aparece justificada como patrimonio cultural diferenciado, como aporte a la construcción de identidad y como oportunidad de reflexión sobre el lenguaje. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 17.

La enseñanza de las lenguas extranjeras es propuesta a partir del reconocimiento del mundo plurilingüe en que vivimos y se recomienda una oferta variada y multicultural. Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 19.

En la iniciación a la síntesis de los CBC destacó que su redacción era concebida como la base normativa a partir de la cual se elaborarían los documentos jurisdiccionales. La realización efectiva de esa fase fue una oportunidad para formular críticas a los CBC, tanto en intercambios de diversas clases como en informes que precedían a las decisiones de las provincias.

Un informe de una jurisdicción, que evaluaba los CBC de Lengua para elaborar los "documentos curriculares compatibles" presentaba coincidencias con otros que se conocían en la época: la complejidad creciente ofrecía dificultades de interpretación, porque la mención de los contenidos era igual o muy semejante para cada ciclo. Calás de Clark, M R, 1996.

En el mismo documento se expresa la dificultad para diferenciar lo procedimental de la formulación de objetivos. Este rasgo es coincidente con el solapamiento señalado más arriba entre contenidos procedimentales y competencias. Carbone G, 1996.

La Lengua en los libros de texto

Los contenidos de Lengua se publican, como los de las restantes asignaturas, en tomos independientes o como parte de manuales que los agrupan.

En cuanto a portadores, las obras comparten los rasgos ya comentados de una transformación notable, en procura del atractivo estético y del menor peso. El diseño representa un aporte destacado, mediante las formas de innovación en la concepción del espacio gráfico, de las relaciones entre figura y fondo, las elecciones de colores y de fuentes, así como en la selección y el empleo de las imágenes. En general, las miradas a las páginas reconocen un cuidado por evitar la sobrecarga de información y por atraer al alumno a partir del portador. Aparecen también algunas marcas de obras – guardas, íconos para reconocer cierto tipo de actividades o de textos – que cumplen funciones decorativas y pedagógicas.

Para ejemplificar el abordaje curricular de Lengua, me concentraré en algunos capítulos de Literatura dedicados a la narración escrita de ficción y a los medios de comunicación social en función informativa.

En cuanto a la narrativa, se puede encontrar en forma constante buenas elecciones de fuentes – completas o en fragmentos – que varían en cuanto a su ubicación histórica y de nacionalidad, pero que coinciden en el atractivo como exponentes del género. Autores clásicos de los manuales como Baldomero Fernández Moreno y Juan Ramón Jiménez, anónimos, de relatos populares y leyendas alternan con Julio Cortázar, Marco Denevi, Jean Cocteau y Naguib Mahfuz. (S 7º 1997, A-Z 6º 1998, entre otros).

Los autores acuden a las imágenes para iniciar a los lectores en la narrativa. Se encuentran variadas elecciones. Algunos optan por ensamblar

figuras extraídas de la épica y trasplantadas a las páginas del libro, coexistiendo con imágenes de los cuentos tradicionales dibujadas, o copias de tapas de novelas clásicas conjuntamente con fotografías de jóvenes lectores agrupados (S 8° 1997 64). Con frecuencia, aparecen paisajes a dos páginas que operan como ambientación de un cuento o leyenda, en los que se superponen dibujos de animales fantásticos que evocan la estética de la animación (S 4° 1996 8).

En las selecciones de fuentes, entonces, prevalecen criterios literarios y en muy escasas oportunidades encontramos algún resabio de lecturas ejemplarizadoras. Otra característica es la variedad de géneros literarios y, a medida que los libros avanzan en la escolaridad, aparecen variados tipos del género narrativo que comento, el cuento. Algunas veces, ilustrados con textos completos y otras, con fragmentos que no siempre resultan suficientes. La enseñanza de la superestructura del texto demuestra en todos los casos la adhesión a la norma curricular. El cambio de enfoque es preciso respecto de las cohortes anteriores. La redacción empleada para explicar conceptos como personajes, acciones, núcleos narrativos, tiempo, espacio, narrador, suele ser más expandida que en otras obras. El aumento de tópicos para analizar el tipo textual se da a lo largo de los años escolares.

Una estrategia a veces empleada es la explicación aspectos del género con ejemplos breves, así como propuestas de actividades de identificación de elementos o guías de escritura (A 4° 1998). En otras obras, la elaboración del estudio de textos aparece en forma de definiciones, pero más adelante se expande para abarcar el reconocimiento de los componentes con mayor profundidad (S 8° 1998).

Cabe destacar que la relación entre las fuentes documentales y el análisis en este plano suele guardar coherencia. En cambio, las propuestas de actividades y de ciertas producciones se disocian de lo presentado y aún del estilo adoptado para la estrategia comunicacional. Ocurre que propuestas como la de entrevistar a la protagonista de un cuento (A-Z 6° 1997), o partir de un cuento de habitantes de un bosque para derivar a la ecología resulten artificiales y probablemente decepcionantes, pese a las intenciones que se pueden inferir de relacionar disciplinas en asuntos formativos (E 6° 1996). Otro exponente de artificialidad es prescribir la elección de componentes de un cuento – como el espacio – y narrar una historia (A-Z 6° 1997).

En algunas obras, la disociación se presenta en la introducción de la narración. Como en este ejemplo:

“¿Qué leyenda conocen?

Pidan en casa que les cuenten alguna leyenda. Traten de recordarla para compartirla con sus compañeros.

Hagan una lista de personajes típicos de leyendas. Conversen entre todos acerca de cómo suelen ser esos personajes. ¿Cuáles son siempre buenos y cuáles malvados?

¿Qué les parece que va a suceder entre las víboras de la imagen?” S 4° 1996 8-9.

En este texto, se da la conjunción de la homogeneización, la falsa comunicación y la propuesta de interpretaciones obvias de la lectura de imágenes. Asuntos que dan indicios de trabajos de autoría poco compartidos o escasamente consensuados, porque la fragilidad de la propuesta parece sentar divisorias de aguas entre tópicos disciplinares y actividades.

Esa misma obra presenta un intento logrado de articular el relato con los orígenes históricos de los protagonistas: los mapuches. Se encuentra en la información un breve diccionario mapuche.

Para mencionar otro contraste con las prácticas escolarizantes, una obra pone en clima con la siguiente introducción:

“¿Dejaremos de contar historias alguna vez? ¿Cómo sería un mundo sin relatos? Desde los tiempos más remotos el hombre viene contando historias. Inventadas o reales. Para explicar el mundo. Para transmitir creencias. Para decir la verdad o mentir. Para excusarse de algo (“No, lo que pasa es que...”), para entrar en contacto (“no sabés lo que me pasó”); para mantener el contacto (“como te iba diciendo”), y también por puro placer”. S 8° 1997.

Otro tipo de aprendizajes es la reflexión y sistematización del lenguaje, en progresión a medida que se avanza en la escolaridad. En relación con manuales de otras épocas, se nota un avance en la explicación o descripción de tópicos de la gramática que ayudan a la comprensión. Las prácticas son más restringidas que en aquellas obras. Suelen acudir a fragmentos de los textos leídos, aunque no en forma generalizada. La preceptiva presenta características similares. Estas características muestran notables revisiones de la tradición disciplinar y pueden considerarse que propician la reflexión metacognitiva, a diferencia del carácter algorítmico de los manuales de tantas épocas.

En la comunicación con el alumno es casi unánime la oralización del lenguaje, con los rasgos del voseo que nos caracteriza, o la adopción del plural con un tono prescriptivo: “comenten, escuchen”, etc. Cabe destacar que en

cuanto a lo primero las variantes lingüísticas se incluyen en la enseñanza gramatical, como por ejemplo en los verbos.

En síntesis, la enseñanza de este género literario que elegí como representativo de Lengua, tiene semejanzas con los de otras disciplinas en haber adoptado la unidad didáctica como género textual. Como tal, las explicaciones se articulan con actividades de reconocimiento y producción que tienen bases autorreferenciales y también documentos incorporados a los libros como fuentes primarias o a modo de ampliación.

La calidad de esas fuentes, su variedad, potencial interés, así como las cualidades de las explicaciones disciplinares culminan en una propuesta muy superior. Sin embargo, es probable que la enseñanza de la literatura se mantenga limitada en sus potencialidades por el efecto de achatamiento que produce la inclusión de textos creados para la fruición – breves o fragmentarios- y textos informativos en un mismo soporte. Esa tendencia, analizada en dos investigaciones sobre la iniciación literaria en los manuales, parece extenderse a la muestra estudiada. Coduras L y Martinelli S, 2001 y 2006.

El texto periodístico en los manuales

El tratamiento de este tema – en particular, el periodismo gráfico – cuenta con numerosos espacios en los libros de lengua. Es una confirmación de la respuesta de las editoriales a la vigencia de los CBC, a la vez que una de las manifestaciones de la relevancia que el enfoque comunicativo de la lengua había cobrado en el curriculum

En cuarto grado aparecen las noticias y las crónicas periodísticas como objetos de estudio. Este será el género textual más representado en distintos años, si bien no el único.

Una evaluación general del tratamiento del periodismo muestra el predominio de los enfoques instrumentales sobre otros que jerarquicen la justificación de su conocimiento, el surgimiento histórico, las condiciones de la producción, circulación y recepción de la información periodística y su variedad de portadores.

En cuarto año, es muy frecuente la utilización de documentos originales o adaptados – noticias o crónicas - , cuyo análisis va acompasado con el estudio técnico de los componentes. Lo más corriente en este punto es: las preguntas canónicas para identificar si es una noticia, los elementos paratextuales que se han establecido para su presentación, y algunos criterios de contenido, veracidad y vigencia que aproximen el enfoque de la noticia como construcción social destinada a la comunicación.

La índole de las noticias elegidas como ejemplos paradigmáticos es variada: hay catástrofes y accidentes, desapariciones misteriosas, delitos descubiertos o no, cuya presencia reiterada puede consolidar los estereotipos vigentes acerca de la noticia. Pero también aparecen otros documentos en los que la solidaridad es el núcleo de la información – rescates, cuidado de la higiene ambiental - , protagonizada por seres humanos o por animales. Ciertos hitos de la tecnología mundial también son ejemplos de noticias, o bien ceremonias de pueblos originarios como los mapuches, acontecimientos de deportes competitivos, etc. A 4º 1998 47 a 66 y E 6º 1997 76 a 90. K 6º 1998 3 a 19. S 7º 1998 50 a 63.

La crónica está menos representada que la noticia. Un caso testimonia la importancia que se le adjudica. La principal diferenciación está en la estrategia comunicativa:

“La crónica se caracteriza por ser una narración extensa y minuciosa sobre un hecho en que el periodista ha sido testigo presencial o del que ha reunido suficiente información y registra sus impresiones. Además de informar, la crónica pretende recrear la “atmósfera” en que se produce un determinado suceso. Se trata de una noticia ampliada y comentada ya que incluye información detallada e interpretación al mismo tiempo”. S 5º 1998 56.

La naturaleza de la diferenciación va acompañada de un enfoque didáctico similar: mientras que en las actividades de reconocimiento y de producción vinculadas a la noticia está sobrerrepresentado el criterio instrumental y formal, en la crónica aparecen otros abordajes. Así, las cinco preguntas clásicas para identificar los componentes de la noticia suelen ser la norma general. Los requisitos de validez para reconocerla como tal son apenas enunciados y no están presentes en las obras las condiciones de su producción. Si se enuncian las empresas periodísticas, la índole de su vinculación con las agencias, con la publicidad y el estatus del periodismo no aparece tratado, ni aun en los libros del final de la EGB.

La crónica, en cambio, con escaso lugar en los manuales, aparece más cuidada; tanto en las condiciones históricas en que los sucesos aparecen como en los requisitos de verificación, presencia de testigos, opiniones controversiales, etc. S 5º 1998.

En las pocas oportunidades en que se abordan los editoriales, hay vinculaciones entre el tipo textual y la argumentación. Hay casos notables: uno aborda documentalmente temas muy alejados en el tiempo, como los

acontecimientos del retorno de Perón en 1973 y la seguridad en los aeropuertos en 1998, a raíz de un trágico accidente.

El abordaje es respetuoso del sentido de la posición que adopta un medio de comunicación o un autor individual; el detenimiento en los hechos que originan la reflexión y una postura acerca de la argumentación:

- los enunciados que guían la lectura sobre la presentación del problema y planteo de la posición;
- los hechos que motivan el editorial;
- los argumentos que sostienen la opinión;
- la conclusión encaminada a orientar la conducta del lector.

Los criterios sintetizados constituyen guías de interpretación y de práctica que valorizan el significado de estos textos. Todo el capítulo se destaca por la vinculación estrecha entre problema, enfoque y estrategia de comunicación. Aique 6° 1997 184 a 189.

Otras editoriales relacionan los artículos de opinión con la argumentación, pero sus propuestas no diferencian suficientemente las intenciones de persuasión de las posturas y sus requerimientos de prueba y fundamentación. Además, suelen presentar prácticas triviales y carentes de reflexión sobre los efectos del ejercicio de la discusión sin fundamentos ni pruebas. A-Z 6° 1998 81 a 91.

Hay libros en los que el estudio técnico del texto periodístico en sus variantes de trama aparece tratado con extensión y reflexión. Se incorporan notas sobre el contexto histórico de surgimiento de los diarios masivos y sobre la importancia de la comunicación en el mundo actual. Un ejemplo es Santillana 8° 22 a 31.

En la mayor parte de los casos recorridos, las prácticas presentan muy escasas variantes: la noticia es una superestructura vacía cuyos elementos hay que reconocer y reproducir de diversas maneras.

El aporte de la imagen es pertinente a los contenidos que se tratan. Muchas veces el contenido es introducido con imágenes representativas de los escenarios en que se produce o circula la información: oficinas de redacción, quioscos, la calle, los interiores donde se lee.

La documentación es satisfactoria dentro de los límites de enfoque que he evaluado. Casi siempre los textos son auténticos y han dejado de ser monocordes en cuanto a los ejes temáticos elegidos, con respecto a etapas anteriores.

Las transposiciones, en consecuencia, aparecen emplazadas con pertinencia en los libros de texto. Los documentos son totalmente reconocibles en su especificidad.

La excepción encontrada tiene que ver con un formato: la revista. En este caso, toda la unidad didáctica se ha transpuesto en formato revista de entretenimiento, con pérdida total de autonomía entre los géneros periodísticos y recreativos que documenta y el portador libro de texto. La tarea que resta en este caso, lejos de ser la de análisis, producción y reflexión sobre ambas actividades para dominios críticos y creativos de los géneros, parece ser la de la mera fruición. El portador revista de consumo se ha trasplantado al libro y se ha diluido toda diferenciación, tanto material como de funciones comunicativas.²⁰

En líneas generales, podemos encontrar una etapa de tensión entre abordajes posibles de los textos periodísticos que evocan las tradiciones positivista e interpretativa que aún están vigentes como enfoques polémicos. El escaso tiempo de incorporación del enfoque comunicativo de la Lengua tal vez tenga su peso también para que esas concepciones contrastantes no se resuelvan satisfactoriamente. Sin embargo, puede observarse que algunos aspectos del enfoque de lengua ya comentado y que representa un avance está presente también en estas unidades: se trata de la elección de temas de reflexión y sistematización que tienen vinculación pertinente con el periodismo. Entre ellos, oraciones unimembres y bimembres, voz activa y pasiva, conectores, son los más destacados.

Matemática en los CBC

La justificación de la enseñanza de la Matemática se sostiene en el documento en los valores adjudicados históricamente, así como en su valor social *"por cuanto la matemática, desde su lenguaje y desde su método, se ha constituido en un medio de comprensión y mejoramiento del mundo científico, industrial y tecnológico en que vivimos."* Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 45.

A partir de esas consideraciones, su enseñanza se justifica por la comprensión conceptual, el gusto, las habilidades para resolver problemas, la funcionalidad debida a su conexión con el mundo real y otras ciencias, su potencial para construir modelos de problemas de otras disciplinas a partir de su lógica y su lenguaje. A estas características se

²⁰ A-Z 3° ciclo 8° 107 a 124.

añade una reflexión sobre las posibilidades de profundizar aprendizajes experimentales y constructivos a partir de las nuevas tecnologías. Ministerio de Cultura y Educación, 1994,46.

Se justifica la especificidad de los conjuntos numéricos como objeto de estudio y se los diferencia de las operaciones. En la presentación de éstas, a su vez, los autores destacan que hay que diferenciar la comprensión de los conceptos y relaciones involucrados de las formas y técnicas de cálculo de sus resultados. Las relaciones con la naturaleza del problema es un criterio para anticipar la razonabilidad de los resultados del cálculo, pero no puede obviarse que los procedimientos del cálculo tienen especificidades debidas a la naturaleza de los números, del sistema posicional y de las operaciones. La traducción del lenguaje escrito a los símbolos específicos de la disciplina es otro de los tópicos abordados. Una reflexión representativa del enfoque es la que sigue:

“Comprender el significado convencional de los signos, que no están unívocamente relacionados a un solo tipo de problemas, y las formas de escritura aritméticas facilitará al alumno y alumna pasar del problema a su simbolización matemática, operar sobre ella y obtener un resultado que volverá a contextualizar dentro de las condiciones del problema para analizar si es realmente lo esperado. A este proceso se lo reconoce con el nombre de ‘modelización matemática’.” Ministerio de Cultura y Educación, 1994,51.

La construcción de algoritmos es considerada un aprendizaje con valores específicos, que debe ser ponderada por el docente. A su vez, la inclusión de las tecnologías es considerada una oportunidad de liberación de esos esfuerzos para destinar el tiempo a los aprendizajes más desafiantes del razonamiento y la discusión. Ministerio de Cultura y Educación, 1994,52.

La enseñanza de la Geometría requiere el trabajo de las capacidades lógicas y perceptuales, para avanzar desde el egocentrismo y la intuición hacia las inferencias y deducciones y lograr el rigor de las representaciones y del lenguaje. La demostración deductiva es una meta a lograr. Ministerio de Cultura y Educación, 1994,58.

Estos lineamientos sintetizados perfilan un enfoque que diferencia criterios para orientar la actividad constructiva del alumno del empleo mecánico de algoritmos, así como la progresión desde conceptos cualitativos hacia formalizaciones.

La incorporación de la Estadística está sustentada en la necesidad de desarrollar el pensamiento probabilístico para la comprensión del mundo actual y el conocimiento en sus diversas áreas. También se prevé su explotación para evaluar información de los medios masivos. Ministerio de Cultura y Educación, 1994,62.

La evaluación curricular citada más arriba especificaba un amplio margen de coincidencias con el curriculum nacional. Sin embargo, indicaba en numerosos tópicos de todos los bloques la necesidad de mayores precisiones en la secuenciación. Sosa de Jesús, M A y Di Doi de Quiroga, A I, 1996.

La Matemática en los libros de texto

La presentación de los libros de matemática en la cohorte de manuales que analizo comparte las características de otras asignaturas: libro independiente o parte de una obra mayor, importantes modificaciones para volver más liviano el libro, incorporación de imágenes a dos páginas o a página entera al introducir los temas. Esas imágenes comparten valores simbólicos y funciones de información. Como ejemplos: el firmamento nocturno, el contador, etc. (Aique 4° 1998 291- 292; A-Z 6° 1997 20).

El diseño de páginas también favorece la lectura, incorporando fondos en contrastes suaves, columnas en disposiciones variadas, imágenes de humor, textos complementarios, entre otras innovaciones.

La elección del curriculum responde a los CBC tanto en los temas que éste prescribe por ciclos como en el enfoque. A título de ejemplos, el tema de los números es tratado a partir de una justificación que tiene aportes históricos y referentes concretos para lograr la interpretación. Además, la redacción presenta diferencias notorias con dos tradiciones:

- la de la escasez de textos explicativos con profusos ejercicios algorítmicos;
- la de las explicaciones verbales y la generalización de la teoría de conjuntos.

En estas obras es notoria la presencia de explicaciones verbales, con argumentaciones y expansiones desconocidas en otras cohortes de manuales. Además, la preceptiva implícita en la profusión de fórmulas, operaciones con reglas y otras actividades mecánicas es reemplazada por numerosos ejercicios de ingenio, algunos lúdicos, planteos de problemas que apelan al razonamiento y a la búsqueda de lo implícito, etc. Son ejemplos de estas formas de tratar los conceptos matemáticos los capítulos dedicados a los sistemas de numeración (A 4° 1998 y A-Z 6° 1998 20 a 35); números naturales (S 4° 1996 10 a 15); potenciación y radicación (A 6° 1996 329 a 342); números enteros (S 8° 1997 10 a 25).

Enseñar a leer los problemas, reconocer los datos y de qué clase son – fechas, longitudes, superficies- , plantear que no todos los problemas que se plantean tienen números, que hay problemas que no tienen solución forma parte de las explicaciones.

Otra forma frecuente de tratar los conceptos es plantear sus relaciones con otras disciplinas – los mapas, la orientación en las calles, las líneas de tiempo, ciertos conocimientos científicos – como otros caminos de validación del conocimiento.

La estimación anticipada de resultados de ciertos cálculos es valorada expresamente; las operaciones que deben ser automatizadas tienen explicaciones. Ej: el diagrama de árbol (A 6° 1996 329 a 342).

Los capítulos de geometría acentúan la tendencia observada en obras anteriores de contar con las referencias espaciales concretas. Son frecuentes las presentaciones de fotografías, las reflexiones acerca de las diferencias entre los objetos en el espacio y su representación en el plano. Las mediciones de espacios cotidianos, los ejercicios de orientación forman parte de los problemas de la disciplina. Los instrumentos de medición se introducen mediante esos ejercicios. (A 4° 1996 16 y 6° 1996 357). Con el mismo criterio, se incorporan problemas de diseño de muebles y aparatos; las operaciones aparecen desglosadas en pasos y las definiciones son posteriores a las prácticas. S 8° 1997 38 a 53.

Los temas de estadística se introducen tempranamente. Siempre van precedidos de ejemplos en los que su utilidad está demostrada: recuentos de horas libres coincidentes para organizar el entrenamiento de un equipo, su registro y organización en tablas; calificaciones de los alumnos de un curso y formas de tratar los datos, son ejemplos que llevan a las operaciones y sus representaciones gráficas. El azar y sus referentes habituales están presentes en numerosos capítulos. A 4° 1996 54 a 59 y A 6° 423.

Avanzando en la escolaridad, las explicaciones son más técnicas: [aunque no nos da seguridad, la probabilidad estadística] "nos permite conducirnos bien aun con incertidumbre". S 8° 1997 100 a 113.

También hallamos definiciones:

"En Matemática las igualdades donde aparecen incógnitas reciben el nombre de ecuaciones. Resolver una ecuación significa hallar el o los valores que puede tomar la incógnita para que la igualdad sea verdadera". A-Z 6° 1997.

"La probabilidad de que ocurra un suceso aleatorio se puede calcular como el cociente entre los casos favorables y los casos posibles, si es que éstos son igualmente posibles". S 8° 1997, 100 a 113.

Hacia el final de la EGB, los ejemplos que se introducen tienen que ver con conocimientos científicos: un ejemplo de casos a ser tratados como emergencias médicas, experimentos, muestras, etc. Se introducen definiciones de los términos de la disciplina: probabilidad, variable, muestra, entre otros.

En síntesis, la Matemática ha sido objeto de tratamientos curriculares muy contrastantes respecto de los períodos anteriores, entre los cuales expuse solamente un cambio radical (12+1, 1992). En esta etapa, uno de los aspectos llamativos – que acompaña la elevación generalizada del nivel académico - es la incorporación de la explicación verbal en el mismo nivel de importancia que en otras asignaturas. Los problemas que desafían la anticipación y el manejo de conocimientos implícitos, con connotaciones de juego, son otras notas distintivas.

Caben algunos interrogantes a partir de las notorias diferencias de la disciplina en el manual. Algunos son: ¿a quién se adjudica el protagonismo de la explicación en la estrategia de los autores? ¿al manual o al maestro?; ¿qué respuestas obtienen de parte de los alumnos los cambios de estrategia didáctica unidos a los que se dan en la comunicación, como es el fortalecimiento de la explicación escrita?; ¿qué efectos produce el cambio de concepción didáctica que es el pasaje de los algoritmos a la reflexión?. Preguntas que necesitan de otras estrategias de indagación, pero que se basan en comprobaciones de la marcha desacompañada entre las transformaciones del currículum y la propuesta editorial por una parte y la de las condiciones de las escuelas, por otra.

Otro asunto que se presta a la reflexión – a diferencia de las Ciencias Sociales y de la Lengua – es la consistencia interna entre la progresión de los contenidos y las propuestas de actividades. Esta observación se diferencia de la que hice previamente sobre la estimación del nivel de dificultad de las obras de Matemática, para poner el acento en la mayor homogeneidad del equipo de redacción.

Ciencias Naturales en los CBC

La fundamentación del área es coincidente con las analizadas más arriba en lo atinente a la significatividad social de los conocimientos: lejos de ser fines en sí mismos, su empleo es indispensable para participar en la vida social, evaluar problemas, tomar decisiones, prever las consecuencias de éstas y de hechos ocurridos o factibles de

ocurrir, discernir los que es compatible con el bien común, etc. En virtud de esas razones, los autores de los CBC proponen denominar los logros de estos aprendizajes sistematizados "alfabetización científica".

"En términos amplios, la alfabetización científica debería incluir una concepción de la estructura y dinámica del universo natural, capacidades de indagación exploratorias y experimentales, y el uso de sus específicas representaciones simbólicas. Lo que identifica a quienes la poseen es su capacidad y disposición para diseñar cursos de acción adecuados en el momento de enfrentar un problema o tomar una decisión. La ciencia puede y debe enseñarse de manera que los alumnos y alumnas puedan emplearla en su vida diaria y extenderla en una dimensión social." Ministerio de Cultura y Educación, 1994, 89 y 90.

Las disciplinas comprendidas en Ciencias Naturales son Física, Química, Geología y Biología.

El estudio de la vida – según se explicita – no se propone agotar cada grupo taxonómico, sino comenzar por "la arquitectura de los seres vivos", progresar en el análisis de las funciones básicas en los niveles y sistemas de órganos en el segundo ciclo y reconocer los animales vertebrados e invertebrados. El tercer ciclo se propone profundizar el estudio de los niveles microscópicos. El estudio del organismo humano lleva a la práctica criterios semejantes de complejidad, con la especificidad que le es inherente de ocuparse de la educación para la salud y de profundizar el estudio de los sistemas en el tercer ciclo. Los CBC prevén relaciones entre el estudio de la sexualidad, el amor, la familia, los conflictos, de forma relacionada. Ministerio de Cultura y Educación, 1994,94.

El estudio del mundo físico se inicia con un abordaje fenomenológico y cualitativo, que trata las fuerzas y el movimiento. En el tercer ciclo se avanza hacia estudios experimentales para aproximarse a conceptualizaciones. Entre los conceptos de ese ciclo, se encuentran los de movimiento ondulatorio, intercambio, conversión y transporte de energía.

Como criterio general, "los conocimientos científicos apuntan a mostrar patrones dinámicos comunes en procesos muy diferentes, a construir esquemas conceptuales básicos que articulen la construcción científica respecto del mundo físico." Ministerio de Cultura y Educación, 1994,100 y 101.

Los estudios del bloque de transformaciones químicas evidencian criterios semejantes en cuanto a progresión. En cuanto a la iniciación a los recursos naturales y el ambiente, se vinculan con el estudio del planeta y con la valoración de la actividad del hombre y sus consecuencias. Ministerio de Cultura y Educación, 1994,106 a 108.

El bloque dedicado a los procedimientos en las Ciencias Naturales tiene especificidad metodológica del campo. "Estos procedimientos, si bien toman como referente a los procedimientos científicos, forman parte de una "ciencia escolar" que intenta ser coherente con la de los científicos, pero que no se identifica con ella sin más. No se pretende formar científicos en miniatura, sino poner al alcance de los niños y de las niñas algunos procedimientos que les permitan construir conocimientos de un modo cada vez más riguroso y creativo." Ministerio de Cultura y Educación, 1994,114. A continuación, se presentan sintéticamente las etapas de una investigación, sostenidas por reflexiones acerca de la iniciación en ese quehacer en los distintos ciclos.

El informe de evaluación recordado más arriba, que formó parte de un proceso de gestión curricular, al referirse a Ciencias Naturales valoró positivamente las vinculaciones entre ciencias logradas en algunos bloques, como biología y estudio del mundo físico. Las autoras consideraron que la falta de ejes de los bloques incidió favorablemente en la interpretación y formulación del diseño provincial. Las expectativas de logros fueron consideradas como base de la adaptación curricular en los dos primeros ciclos y en el bloque de procedimientos. En cuanto al tercer ciclo, fueron consideradas de una exigencia muy alta. Andrada De Luraschi, M J y Coronel de Arias, MV. 1996.

Las Ciencias Naturales en los libros de texto

La serie de libros de texto que se publicaron inmediatamente después de la sanción de los CBC presenta características muy similares a las de las obras de otras asignaturas y áreas. Se produjo una renovación de toda la producción, que aunó las innovaciones tanto en los aspectos académicos y curriculares como en los de la producción editorial

Con mucha frecuencia, continuó la tendencia a separar los libros por área o por disciplina. Las presentaciones, tienen características similares, de una gama cuyos matices probablemente estén relacionados a los presupuestos que a los criterios pedagógicos. Se puede decir que hay continuidades respecto de la producción altamente innovadora explicada en la etapa anterior, así como un perfeccionamiento de las mejores producciones que caracterizaron a otras series.

Los libros ganan en legibilidad y atractivo, debido a los diseños gráficos. Se diferencian nítidamente los márgenes de los espacios de texto, que a su vez cobran formas diferentes según el propósito: explicar, añadir comentarios o datos complementarios, graficar, ilustrar con diversos tipos de imágenes. El color interviene decisivamente para diferenciar zonas de las páginas y destacar, por contraste, los tipos de información. Los títulos y subtítulos ayudan a organizar la lectura y a espaciar los textos. Al finalizar las unidades, algunos libros presentan signos de diferenciación, tales como colores y efectos de texturas en las páginas. (E 4° 1997).

Dentro de esos criterios generales, hay obras que se caracterizan por presentar espacios fragmentados y estrategias de elección de imágenes de discutible valor estético o humorístico.

Una forma de presentación frecuente es la de los capítulos o unidades. Las imágenes representativas – desde paisajes tomados desde perspectivas aéreas hasta espacios en primer plano que muestran seres vivos, o bien composiciones de diversas imágenes-, ocupan una o dos páginas iniciales y se complementan con textos que proponen preguntas.

Las progresiones de la información se caracterizan por los interrogantes iniciales, que vinculan aspectos de la vida cotidiana. Complementariamente, proponen considerar sus temas como problemas que los seres de la naturaleza han tenido que resolver. Ej.:

“...las aves deben resolver algunos inconvenientes para desplazarse en el aire...

El impulso necesario para despegar de la superficie requiere un gran esfuerzo: las alas, muy extensas y movidas por fuertes músculos, les permiten hincar vuelo y dirigir sus movimientos.

También es necesario reducir el peso del cuerpo. Los huesos de las aves tienen aire en su interior; por eso se dice que son neumáticos....” E 4° 1997 63.

Otras estrategias didácticas con propósitos similares son las de orientar la auto- observación: los movimientos, sus interpretaciones y las explicaciones posteriores sobre la coordinación de sistemas, por ej. A-Z 4° 1997 99 a 108. Otras preguntas semejantes son las del sentido común del niño:

“¿por dónde va la comida?, ¿porqué nos enfermamos?, ¿por qué se nos pone la piel de gallina?, ¿por qué al correr sentimos calor y nos agitamos?” K 4° 1997 105.

A estos ejercicios iniciales les suelen seguir explicaciones sobre sistemas, precisos, económicos en texto, claros y ceñidos a los interrogantes. Suelen establecer comparaciones con otras especies animales. La jerarquización de las relaciones entre estructuras y funciones opera favorablemente en la inteligibilidad.

En ciertos textos aparecen definiciones con alto grado de abstracción, como la de ciencia. Una estrategia que modera la dificultad es explicar cómo pueden vincularse las disciplinas en temas que tienen cierta familiaridad para el lector:

La siembra.

La biología podría intervenir analizando las características de las semillas, para averiguar cuál es el tipo y variedad conveniente.

La física podría intervenir ocupándose de encontrar la mejor forma de extraer agua para regar los plantíos.

Las ciencias de la Tierra podrían intervenir estudiando el tipo de suelo.

La química podría intervenir para encontrar la forma de modificar la acidez del suelo o para investigar la necesidad de fertilizantes específicos”. Vidarte L 3° ciclo 1997 17.

Las relaciones entre lo concreto y lo abstracto también se proponen a través de experiencias que luego se interpretan. A título de ejemplos:

- fabricar yogur y a partir de los pasos de la preparación explicar las características del producto según distintos criterios de clasificación (producto natural con elaboración; producto artesanal; producto industrial) etc. El punto de partida es un instructivo, al que le acompaña una conceptualización de las etapas cumplidas y las técnicas. Vidarte L 3° ciclo 1997 35.
- experimentos simples, descritos con economía acerca de la polaridad entre partículas de diversos materiales, como el agua y la manteca, ésta y el querosén, etc. Reiteran la estrategia en experimentos con jabón y detergente. Estas experiencias culminan con definiciones de términos tales como mezclas, suspensiones, emulsiones, soluciones. A-Z 8° Q 1997 12 a 19.

En este caso, también los autores proponen “conexiones” con tópicos de otras disciplinas.

Otros tópicos adoptan secuencias de enciclopedia, como las "fichas" que organizan datos de características morfológicas, fisiológicas y de relación de los animales. A-Z 4º 1997 65.

La progresión temática combina estrategias comunicativas innovadoras, como son las entrevistas a especialistas. Aparecen así, dialogando, en director de un museo de ciencias naturales, un profesor de educación física, etc. Los temas de consulta tienen que ver con tópicos significativos, como la salud y el ambiente. E 4º 1997.

Hay algunas analogías entre los sistemas, los órganos, que ayudan a la interpretación. "La piel, nuestro traje". La comparación entre la naturaleza y el diseño industrial, etc. K 4º 1997.

Las actividades muestran variantes, desde las de evocación hasta las de integración. Son numerosas las oportunidades en que los autores buscan extender lo aprendido a nuevas aplicaciones. Siguiendo la tónica de la significatividad, un ejemplo ilustrativo es el experimento para observar la presencia de microorganismos en los alimentos que consumimos, o bien los estudios del agua que consumimos. S 8º 1997 109. Vidarte I 3º ciclo 64.

Algunos libros culminan el currículum que han desarrollado con "proyectos". Se propuesta es significativa en relación con éste, pero mantiene las características convencionales que he observado en otras disciplinas. Ej.: ¡ A conocer los árboles! E 4º 1997 176. "Proyecto de estudio de un bioma regional" K 4º 1997 146.

Las imágenes, como esbozo al referirse a la presentación, despliegan recursos de las nuevas tecnologías. En sus funciones representativas, se caracterizan por la variedad para proponer ejercicios de observación, tanto de los paisajes como de mundos más pequeños. Suelen estar relacionadas con los textos y las preguntas tienen pertinencia con lo icónico y con el tema a desarrollar. Los valores estéticos en ciertas oportunidades desplazan los informativos, sin adular el género. En ocasiones, se sobreimprimen imágenes inspiradas en la animación para producir efectos de humor o de sorpresa. K 4º 1997 32.

Los esquemas que proponen modelos de interpretación utilizan técnicas gráficas avanzadas. Otros evocan las imágenes de los manuales tradicionales. A veces, en forma adaptada, introducen en dimensiones de análisis muy difíciles de lograr sin esos medios.²¹ También son empleadas para proponer modelos de interpretación.

Son escasas las transposiciones mediáticas. En una que se caracteriza por su despliegue a lo largo de toda la obra, el comic aparece adaptado para introducir relatos que motivan a la reflexión sobre temas que se desarrollan acudiendo a los más diversos tipos textuales.²² También cumplen funciones de ejemplificación.

Hay estrategias textuales que intentan fortalecer el carácter de la ciencia como construcción. En estos casos, acuden a la historia de la ciencia para sintetizar hitos decisivos de sus logros o para proponer a los alumnos interpretaciones hipotéticas que se ajusten a las teorías de distintos científicos. Vidarte L 3º ciclo 1997 36, 50 y 51. E 8º 1997 29 38 y 39.

Otras estrategias ampliación de la información es la de documentar con textos de divulgación o del periodismo de masas los contenidos que se enseñan. En general, se emplean los textos originales, con cita de sus fuentes. Esas bases documentales incorporadas a los capítulos son utilizadas para actividades de aplicación o de reflexión integradora.

En líneas generales, la alta calidad de estos textos muestra coherencia entre el desarrollo curricular y las propuestas de comunicación con el lector alumno.

Comentarios

CBC, Libros de texto y red de formación docente

La re-centralización curricular fue una decisión política cuyas estrategias de implementación en las escuelas fue organizada y consistente.

En el enfoque político de la gestión, recordemos, la tensión se daba entre dos orientaciones:

- una, definida como *dispositivos curriculares de alta densidad y baja flexibilidad desde los espacios centrales de conducción de las políticas educativas;*
- otra, era la concepción de contenidos que por su relevancia y enfoques se organizaran según criterios que potenciaran la formación de competencias.

Ese criterio fue la opción política. Aunque sus logros fueron heterogéneos en los diversos bloques, fue particularmente productivo en el plano del desarrollo de la propuesta editorial, puesto que favoreció iniciativas

²¹ Orígenes de la tierra E 8º 1997 33.

²² Vidarte L. 3º ciclo 1997 66-67.

curriculares respetuosas de la orientación, generalizables a las escuelas de todo el territorio, voluminosas en cuanto a contenidos, elevadas en su dificultad, pero no compulsivas en cuanto a la necesidad de su recorrido literal.

La gestión de los diseños curriculares compatibles, a su vez, transcurrió en el cruce de numerosas iniciativas:

- los marcos de los debates de equipos técnicos provinciales en reuniones nacionales de gran convocatoria;
- numerosas variantes de asesoramiento y control de los documentos de las jurisdicciones;
- ofertas constantes de cursos de capacitación que eran bien recibidos por las gestiones provinciales y que proponían las lecturas de los CBC.

Estos ejes de la política estaban fortalecidos a su vez por las de entrega de libros de texto a las escuelas, equipamiento tecnológico, otras colecciones de libros y producciones audiovisuales de valor cultural, profesional y didáctico para el conjunto de la comunidad escolar.

La unión de estos dispositivos de la transformación curricular y otros que no describiré para preservar la pertinencia de esta mirada final, configuran las condiciones de producción, circulación y recepción exitosa de manuales en el nivel EGB de todo el país.

El nivel institucional de las decisiones de fortalecimiento de la función docente de las escuelas – particularmente en la formación de los docentes en ejercicio – era escasamente propicio al ensayo de proyectos y estrategias que conjugaran

- el fortalecimiento académico de manera sostenida
- la profundización del conocimiento de la singularidad de poblaciones tan diversas en lo socioeducativo y cultural, sin excluir de esta caracterización a los docentes
- la formación de nuevas competencias para la transposición situada de los saberes, resultante de las dos formaciones enunciadas previamente.

Entonces, es posible que una amalgama tan exitosa entre los textos normativos y los de la propuesta editorial hayan generado condiciones de recepción dependiente de esos dispositivos curriculares. Los “consumos”, contrapuestos a los “usos activos” (Carbone G 2003) son las modalidades de empleo de los libros de texto en las que las condiciones institucionales y profesionales son débiles para sostener la singularidad de los procesos de enseñanza sin eludir las expectativas de logro que deberían ser equivalentes, aún bajo la vigencia de los “diseños curriculares compatibles.”

La construcción del sujeto lector que se infiere de las producciones editoriales

Los alumnos de la educación general básica habían sido sujetos de investigación diagnóstica escasos y de enfoques disímiles. Desde el punto de vista socioeducativo, era un saber superficial pero difundido que la desigualdad marcaba trayectorias educativas profundamente diferenciadas. En este territorio de acción, los libros de texto fueron el andamiaje más sólido de implementación de los CBC. Tal vez sea esa estimación de su emplazamiento en la política curricular la que fortalece la idea de re-crear la concepción fundacional del libro como traductor de la norma curricular, lo que implícitamente lo convierte en andamiaje para otro sujeto educativo: el docente. Con frecuencia, las redacciones de los contenidos y de las propuestas me han estimulado a imaginar el papel del docente como moderador de intercambios concebidos en otro lugar. Las relaciones asimétricas entre docentes y alumnos suelen desplazarse a otros intercambios en los que el conocimiento académico no desempeña un lugar central.

Es importante meditar acerca de las cualidades inéditas de esta amalgama entre la gestión de la norma curricular y la de los libros de texto:

- Un currículum caudaloso en cada área, que por su modo de elaboración potencia numerosas variantes de diseño y desarrollo en distintos niveles de gestión, incluida la escuela.
- La relación entre los saberes y las estrategias que forman competencias tienen más posibilidades de realizarse, porque ha sido desplazada la “alta densidad y baja flexibilidad” en la concepción de origen.
- Los sujetos educativos quedan liberados de las enumeraciones taxativas porque los alcances de los ciclos son difusos y dan espacio a las normas provinciales para algunos ajustes.
- La concepción de las categorías de contenidos, a su vez, estimula la “recurrencia procedimental” por su valor para formar competencias reflexivamente: el aprendizaje para la autonomía.

La implementación de la propuesta encuentra sus límites en las condiciones del currículum real.

En cuanto a las propuestas de las editoriales en sí mismas, productos de equipos de redacción, presentan algunas características inéditas y otras profundizadas desde la cohorte anterior. La diversidad de perfiles profesionales tiene entre sus efectos la disminución del poder de decisión del autor o especialista de contenidos (de Amézola G, 2006).

Este rasgo es más notable en las obras de Ciencias Sociales y de Lengua. Es decir, aquellas áreas del currículum en que el conocimiento es representado socialmente como más debatible. También son las áreas en que con más frecuencia encuentro propuestas que desvían de los valores intrínsecos de los contenidos, y en esto me refiero también a los realmente publicados. Las debilidades más encontradas han sido la falta de autenticidad en la comunicación autor-alumno, los rasgos genéricos en los pasos de las actividades superadoras del apego al libro de texto y la obviedad de la orientación de la mirada en aquellas propuestas que literalmente renuevan el manual con sus aportes documentales y estéticos. Una vez más, cabe esperar un espacio de reflexión compartida en la escuela para que los valores de esas obras, que se han ganado legítimamente un lugar en el currículum vigente, generen otras condiciones de recepción encaminadas a la autonomía y el enriquecimiento cultural.

Finalmente, me parece necesario destacar el esfuerzo de crear a través del libro de texto currículum para el fortalecimiento de la vida en democracia. Esfuerzo notable en los textos de las más diversas obras, y compartido aún por aquella disciplina de tradición más lúbil en la enseñanza de esos valores, que es la hoy denominada Formación Ética y Ciudadana.

QUINTA ETAPA- GENEROS TEXTUALES

Características

Editoriales Características	Lengua	Cs Soc	CN	MAT
Perspectiva curricular				
Selección				
Coherencia con CBC	X	X	X	X
Temarios diferentes	X	X	X	X
Organización	X	X	X	
Unidades didácticas	X	Según asignatura	X	X
Diseños que jerarquizan competencias	X		X	X
Autosuficiencia	X	X	X	
Otras fuentes	X	X	X	X
Presentaciones		Según temas	Según temas	
Actividades genuinas	X	X	X	X
Actividades formales	X	X		X
Comunicación ilusoria				
Consistencia relativa entre orientaciones y contenidos	X	X	X	X
Perspectiva textual	X	Hist	X	
Mayor pertinencia de tipos textuales		X		
Elevada complejidad	X		X	X
Presencia de otras fuentes en el portador	X	F. Ética y Ciud		Problemas Textos
Transposiciones mediáticas	X		X	
Historieta	X		X	X
Función ejemplificadora	X		X	
Humor	X			
Función productiva				
Periodismo				
Función productiva			X	X
Ejemplificadora				

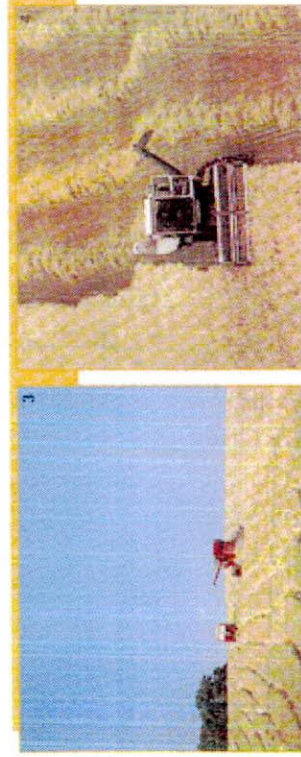
Paisajes similares, distintos lugares

Si bien cada lugar tiene un paisaje característico, existen muchos lugares cuyos paisajes son parecidos, tal como podemos apreciar en las fotografías de esta página.

En algunos casos, los paisajes son similares porque las condiciones naturales de esos lugares también lo son. Esto es lo que sucede, por ejemplo, con los paisajes de montañas altas cubiertas de vegetación y nieve de dos lugares muy distantes entre sí: la Sierra Nevada en América del Norte, y los Andes patagónicos en la Argentina.

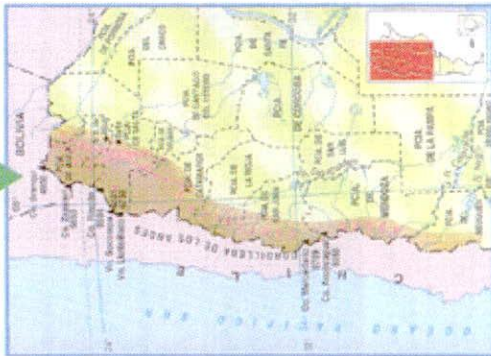
En otros casos, las similitudes se deben, además, a que en distintos lugares se realizan actividades parecidas. El cultivo de cereales, por ejemplo, se realiza de modo similar en muchos lugares, ya que se aprovechan las tierras fértiles de las grandes llanuras y se utilizan máquinas y herramientas también similares. Las fotografías de esta página nos muestran las semejanzas que existen entre los paisajes de lugares muy distantes entre sí.

1. Sierra Nevada en los Estados Unidos.
2. Andes Patagónicos en la provincia de Mendoza.
3. Llanura pampeana en la Argentina.
4. Llanura en Canadá.



Comparación paisajes S 6° 1997 14

ARGENTINA. ALTA CORDILLERA Y PUNA



1. El frío y la nieve alimentan la vida cordillera andina.

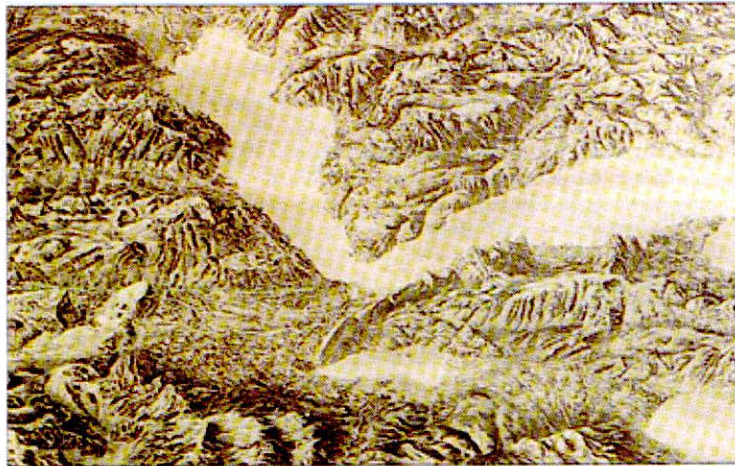
2. Los paisajes del altiplano que rodean a los valles de subsistencia no propician actividades agrícolas, sino de ceba para los labreros argentinos, ya que se dispone de recursos naturales para aprovechar en sus explotaciones. Por este motivo la explotación suele ser muy ligera.



¿En qué zona del mapa ubicarías cada foto? ¿Que elementos naturales destacan en cada una de ellas? ¿Que elementos hablan de la acción humana en estos paisajes?

La puna Aique 3° c 1997 85

En su historia, el hombre ha comenzado conociendo solo porciones del planeta: las sociedades aisladas solo conocían sus territorios y algunos los representaban en mapas. A lo largo de su historia, el mundo se ha unificado y, paralelamente, las sociedades que se expandieron fueron conociendo mayores superficies del planeta y elaborando mejores representaciones cartográficas y más variadas, según el uso que se les quería dar.



Antes de que se resolvieran los problemas que planteaba la representación de alturas en el mapa, hubo intentos de construir mapas que reprodujeran los paisajes de un modo realista. Aquí podés ver un sector del **Relieve pintoresco de las tierras clásicas de Suiza**, realizado hacia 1830 por Friedrich W. Deakelkamp. Más que un verdadero mapa se trata de un dibujo del paisaje en el cual los elementos se representan como si se los mirara directamente y no a través de signos.

La imagen muestra una visión que hoy podemos tener del planeta merced a la tecnología. Esta es una fotografía de un sector de la costa atlántica argentina. En ella reconocemos la bahía de Samborombán, en la costa de la provincia de Buenos Aires. Si la calculamos tendríamos un principio de mapa. Pero esta posibilidad de observar y cartografiar la superficie terrestre con información que brindan los satélites, es reciente. La historia del conocimiento del planeta y de su representación es muy larga. El primer mapa del que tenemos noticia es una tabletta de arcilla babilónica de hace unos 4300 años, en la que se representa una vivienda. Si bien conservamos restos de mapas de sociedades que vivieron hace muchísimo tiempo, para poder hacer un mapa con la precisión de los actuales hubo que resolver diversos problemas.



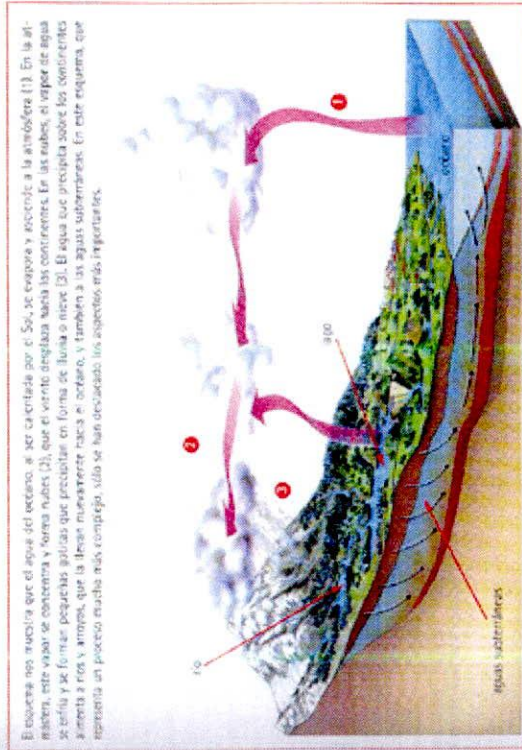
La representación del espacio

**herramientas
para trabajar**

Trabajamos con esquemas: el ciclo del agua

Cuando tenemos que estudiar fenómenos complejos, muchas veces nos ayudamos con esquemas. Los esquemas son dibujos simplificados de un fenómeno, que incluyen sólo aquellos aspectos de la realidad que se necesita estudiar.

En este capítulo estudiamos un recurso fundamental: el agua. Sabemos que llega a los continentes gracias a las precipitaciones, y que desde los continentes va hacia el mar. La evaporación del agua permite que vuelva a comenzar este ciclo. Este proceso, denominado ciclo del agua, se produce incesantemente. Para comprenderlo mejor, podemos utilizar un esquema.



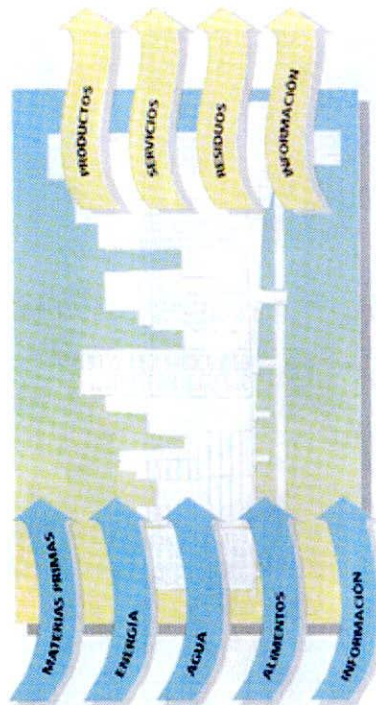
Practicemos

- Indiquen si las afirmaciones siguientes son verdaderas (V) o falsas (F):
- Las nubes llevan el agua de los océanos hacia los continentes. V F
 - El agua escurre desde los océanos hacia las montañas. V F
 - El agua que penetra en el suelo alimenta las aguas subterráneas. V F

El ciclo del agua S 6º 2000 31

La ciudad como sistema

¿Cómo funciona una ciudad? Como un sistema: recibe del exterior (el campo, otras ciudades) materias primas, energía, agua, alimentos e información, y provee al exterior (otras ciudades, el campo) productos, servicios, residuos e información.



¿Cómo crece una ciudad?

El crecimiento de una ciudad crea un conjunto de sectores bien diferenciados. El centro histórico, donde generalmente se desarrollan las actividades de gestión, administrativas y comerciales, está rodeado por un sector residencial. A continuación hay un cinturón industrial, seguido de áreas residenciales más recientes y también pueden localizarse ciudades satélites con sus propios centros, áreas residenciales e industriales unidas a la ciudad principal por vías de circulación.

Este crecimiento de la ciudad se conoce con el nombre de **urbanización**.

El proceso de urbanización en la Argentina se refleja en el total de población urbana que ha aumentado notablemente en las últimas décadas hasta alcanzar los 30 millones de habitantes. Estos representaron

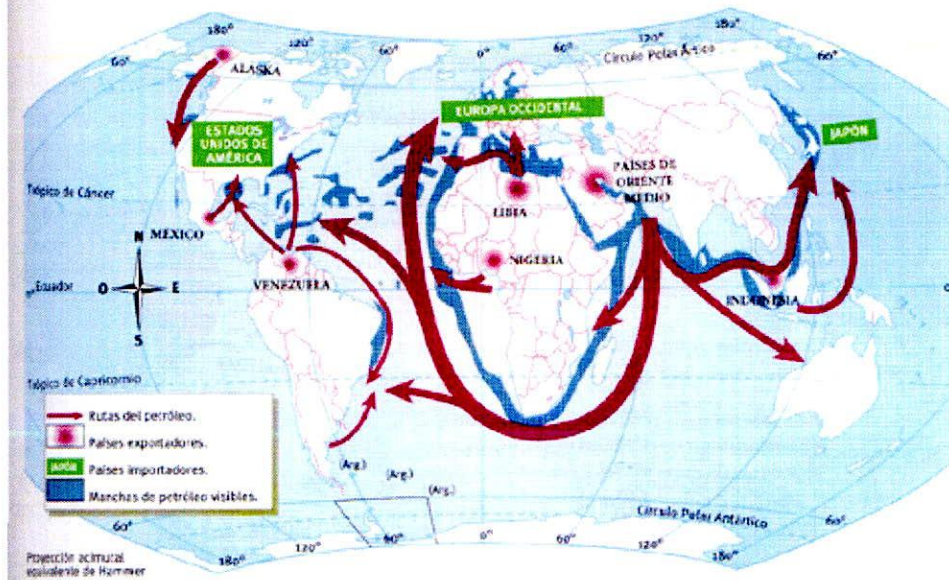
Ciudades satélites:

Ciudades periféricas con relación a otra principal de la cual dependen.

Urbanización:

Proceso de crecimiento de los centros urbanos debido a factores de "atracción" más empleo, mejor remuneración, muchos servicios, etc. / que motivan a las personas a vivir en ellos.

La ciudad como sistema E Durán 3º c 1996 30



■ ESTE ES UN MAPA DE FLUJOS.
LAS FLECHAS VIOLETAS SEÑALAN LAS PRINCIPALES RUTAS DE TRANSPORTE DEL PETRÓLEO. LAS MÁS GROSAS INDICAN MAYOR VOLUMEN DE PETRÓLEO EXPORTADO.

EL PETRÓLEO EN EL MUNDO

Los países industrializados necesitan mucho petróleo para el transporte, la calefacción y especialmente para producir energía.

Existe un movimiento constante de petróleo entre las regiones que lo producen y las que lo consumen en mucha cantidad.

Áreas como Venezuela y Oriente Medio son importantes productores de petróleo, mientras que los países más industrializados como los del oeste de Europa, Japón y los Estados Unidos son los principales consumidores. La explotación y comercialización del petróleo está a cargo de grandes empresas que operan en la mayor parte de las áreas productoras del planeta. Las compañías multinacionales y transnacionales invierten mucho capital y tecnología en la explotación del petróleo. Algunas de esas empresas también trabajan en la Argentina, como, por ejemplo, Mobil, Pluspetrol Energy S. A. y Texaco.

OBSERVÁ EL MAPA DE LAS RUTAS DE COMERCIALIZACIÓN DEL PETRÓLEO Y RESPONDE:

- ▶ ¿QUÉ ZONAS SON LAS PRINCIPALES PRODUCTORAS?
- ▶ ¿QUÉ PAÍSES SON LOS GRANDES CONSUMIDORES?
- ▶ ¿A QUIÉN LE VENDE PETRÓLEO EL ORIENTE MEDIO?
- ▶ ¿A QUIÉN LE COMPRAN PETRÓLEO LOS ESTADOS UNIDOS?
- ▶ ¿A QUIÉN LE COMPRO PETRÓLEO EL JAPÓN?

TÉCNICAS
EN GEOGRAFÍA

Esquema síntesis de un paisaje argentino

Los esquemas sintéticos representan paisajes naturales y humanos que corresponden a distintos conjuntos cartografiados a mayor o menor escala. Son modelos de paisajes que incluyen las características relevantes de los paisajes reales.

1. Una utilización muy extensiva del suelo en la Argentina con predominio de la actividad ganadera. Un paisaje dominado por los pastos de un paisaje pastoril. El espacio está dividido en vastas propiedades: las estancias. La tierra está parcelada en potreros por medio de alambrados. En ellos se practican distintas actividades: por ejemplo, se implantan pasturas artificiales para el engorde del ganado antes de ser vendido a las ciudades. Las familias rurales viven en pequeñas localidades en las cercanías de rutas de tierra o pavimentadas o en las mismas estancias, en terrenos que el estanciero les provee con algunas parcelas dedicadas a la subsistencia.

2. Una utilización más intensiva del suelo en la Argentina se registra en las áreas de cultivos industriales como el azúcar en Tucumán, el tabaco en el norte de Corrientes, el algodón en Chaco, etc. El espacio disponible se utiliza para cultivos con una mayor división del espacio. Los pobladores rurales viven en sus pequeñas propiedades. Algunos terrenos se hallan erosionados por la explotación irracional. A orillas de los ríos se extienden bosques en galería. Al borde de la ruta se localizan centros urbanos que se dedican a las actividades terciarias (servicios).

3. Grandes plantaciones arborícolas.

4. Pequeñas explotaciones o minifundios. En los sectores ocupados por las grandes plantaciones se ven pequeñas explotaciones que se dedican a cultivos comerciales. El hábitat es disperso. La erosión es muy activa.



Esquema síntesis de un paisaje argentino E Durán 3º 1995 220

nes. A la vez, la alta humedad de la atmósfera en las zonas bajas produce gran cantidad de neblinas. En el frío y en la lluvia, las altas tasas de condensación producen gran humedad y gran nubosidad. Los picos más elevados son raras vegetación y la nieve se presenta desmenuada con huecos por el viento y quehelos. Por debajo de la línea de nieves eternas se hallan las pendientes escarpadas y con grandes pendientes. En las áreas montañosas se encuentran en forma intermitente las montañas más bajas, presentando climas menos tajantes. La temperatura y la humedad son los factores determinantes de la zona boscosa.

En las cumbres y adirós pedregosos y rocosos se espesan los árboles, reduciéndose a matohones. Los líquenes de gran crecimiento son verdaderos exventos, porque la vegetación desaparece con gran rapidez. En cambio, en las depresiones, donde pueden acumularse los ríos y aguas, se forman lagos con pastos y gramíneas.

Esquema síntesis de una montaña en pisos.

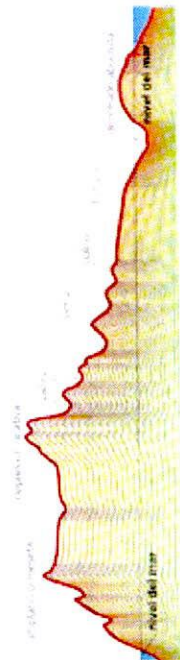


Paisaje síntesis montaña E Durán 1995 42

Además existen depresiones, defladas, que son lagos en forma de relieve por debajo de los fondos continentales pero casi todos del tipo de cráter por encima del nivel del mar. Si el fondo no tiene depresiones, se encuentra por debajo del nivel del mar se denominan lagos salinos, abisales, etc.

Los volcanes son depresiones, en forma de conos, entre las montañas, a menudo, generalmente reconocidas por sus cráteres.

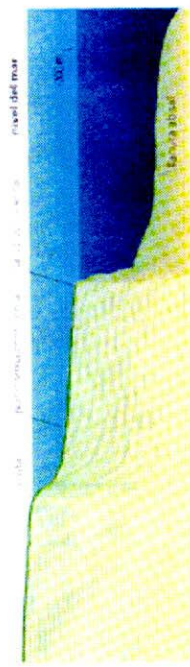
En la zona de transición entre el relieve continental y el submarino se extiende el relieve costero, las costas, se destacan por su aspecto en alturas y bajos.



Perfil del relieve continental.

Formas del relieve submarino

A partir de la costa, la primera superficie es debajo del mar hasta los 200 metros se denomina plataforma continental. Desde allí el relieve desciende abruptamente y se denomina faja continental. Luego se forma una granica, la faja abisal. Se pueden observar cordilleras subterráneas, que se forman en zonas más profundas, como las de las abisales, que se forman en forma de rías, las fosas, como acci-dentes submarinos de mayor envergadura, son depresiones alargadas y de gran profundidad que pueden alcanzar los 11.000 metros.



Perfil del relieve submarino.

Perfiles continental y mar E Durán 1996 125

**El tiempo,
los historiadores y sus fuentes** **10**



NACION ARGENTINA
BUENOS AIRES, VIERNES 31 DE DICIEMBRE DE 1869

¿Qué sabemos sobre el tema?

Mientras viven, los hombres y las mujeres realizan múltiples actividades: escriben cartas, hacen dibujos, toman fotografías, publican libros, pintan cuadros, construyen edificios, fabrican armas y utensilios, etc. Muchas de estas cosas perduran en el tiempo y se transforman en huellas o rastros de la vida de las personas en el pasado. Gracias a esas huellas, cada generación puede reconstruir la historia de sus antepasados.

1. Escriban los nombres de los objetos que se observan en las imágenes.
2. En la medida de sus conocimientos, traten de establecer aproximadamente de qué época son.
3. ¿Qué información sobre el pasado nos proporciona cada uno de ellos?

Trabajo práctico del capítulo 10:
páginas 247 y 248

El tiempo edición S 6° 2000 107

MIRAR UN CUADRO



- ¿Cómo aparece representado el "Carnaval"?
 - ¿Cómo aparece representada la "Cuarema"?
- Fíjate qué cada uno de los personajes a su vez sigue de sus partidarios.
- Describe a los partidarios del "Carnaval" y a los partidarios de la "Cuarema".
 - Describe la actividad en la plaza y en la iglesia.

Es una pintura del siglo XVII que lleva por nombre **LUCHA DEL CARNAVAL CONTRA LA CUAREMA**.

Esta pintura pertenece al holandés Pieter Brueghel, el viejo (1535-1644) y representa el fin de la estación del carnaval.

Sobre un bamlí podrás ver al personaje "Carnaval" en lucha contra la "Cuarema".

Resonda qué esta última simbolizaba los tiempos de ayuno que comenzaban el Martes de Ceniza y finalizaban con la Pascua.

El artista es el flamenco Pieter Brueghel el Viejo.

Carnaval 1 E 8° 2000 175

LECTURA DE DOCUMENTOS

1 Los carnavales también se festejaban en Buenos Aires. Un festín que vivió en la ciudad entre 1810 y 1825 dejó sus improntas sobre la fiesta.

... Llegado el carnaval, se pone en práctica una desagradable costumbre: en vez de misa, cálices y bollos, la gente se divierte amojenado cubos y borbales con agua desde las balcones y ventanas o los transeúntes y persiguiéndose unos a otros de casa en casa. Se emplean huevas vaciadas y llenas de agua que se venden en las calles. A la salida del teatro, en contravía, el público es acudido con una lluvia de esos huevas. Los festejos duran tres días y mucha gente abandona la ciudad en este tiempo, pues es casi imposible caminar por las calles sin recibir un baño. Los obreros no encuentran misericordia, y también para la merced, pues toman una activa participación en el juego. Más de una vez, al pasar frente a un grupo de ellos, he recibido un huevo de agua en el medio del pecho. Cuarenta por sus ocupaciones deben transitar por la calle saliendo resignados a soportar el baño. También se divierten los extranjeros. Un armador inglés, recién llegado, fue saludado con un cubo de agua. No teniendo noticias de la costumbre, el hombre recogió una botella y para que no dijieran un huevo sobre en la cabeza fue difícil apagarlo. Muchas personas se han enfermado gravemente de resultas de este juego. Los obreros y la nobleza han tratado de reprimir estos excesos sin obtener mayores éxitos. No obstante, el entusiasmo es algo mayor. Se dice que es una vejez protética del país y, como otros atributos, morde de muerte natural. Los obreros abandonaron este juego si supieran cuán poco se conviene con el carácter femenino.

Un inglés. Cinco años en Buenos Aires. 1820-1825.



2 Un investigador nos cuenta el carnaval en Buenos Aires en la década de 1870:

... Ni los más empujados hombres públicos lograban salvarse de las bromas como las moscas. Por aquellos años (1870) recuerdo los congos un grupo de inmigrantes de diversas procedencias, torcidos del brazo, marchaban saludando a diestra y siniestra. Se veía concentrados a figuras de prestigio en el orden nacional, entre ellos Sarmentti, Vélez, Urquiza y Vélez Sarsfield. Ni su condición de primer mandatario de la Nación salvó a Sarmentti de volar traseros. En 1873, el centro los habitantes de la Luna folgueros salieron que fueron los Conquistador le obsequió una medallita bufolesca con su apellido, hecha de estero, obsequiándole el título de "Emperador de los Micoscaras", que el Lunero aceptó con orgullo por cierto muy complacido, siguiendo la brama.

Enrique Puccio. Breve historia del carnaval porteño.

Los congos y los bucos de carnaval fueron típicos en el Argentina.

Compara estos documentos con el texto sobre el carnaval en la Edad Media y el Renacimiento, con las imágenes y con el carnaval que vos conocés.

- ¿Qué permitieron?
- ¿Qué ha cambiado?

Carnaval porteño E 8EGB 2000 175

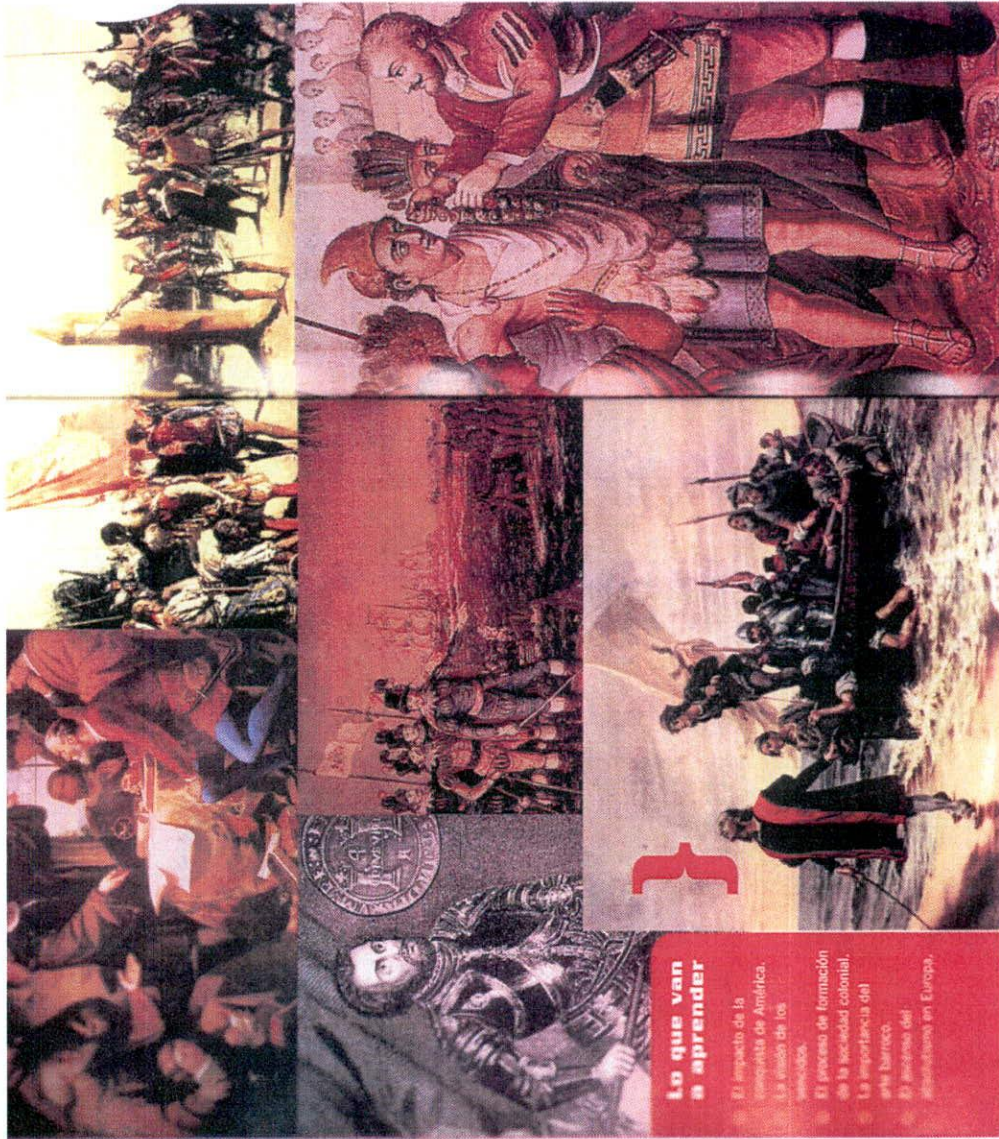
Unidad 1

LA IMPOSICIÓN CULTURAL DE OCCIDENTE

Durante el siglo XVI, la Corona española consolidó su dominio en América e impuso en el vasto continente una nueva sociedad. El proceso tuvo un doble impacto: por un lado, modificó radicalmente las concepciones de los europeos acerca del mundo y por el otro, significó el fin del desarrollo original de las culturas autóctonas americanas, que desde entonces no dejaron de realizar enormes esfuerzos para preservar parte de su identidad.

A lo largo del siglo XVII, la crisis del imperio español, su paulatino ocaso y el ascenso de Francia como primera potencia europea generaron cambios en las ideas de la sociedad colonial.

7



La imposición cultural de occidente

¿ERA REALMENTE UN NUEVO MUNDO?

Los viajeros y los escritores, en sus comentarios y relatos de viajes, empezaron a referirse al continente americano como el Nuevo Mundo. Aun hoy, mucha gente suele llamar a estas tierras de la misma manera. Pero ¿era realmente un Nuevo Mundo? Quizá sí lo era para los europeos porque, antes de que Colón llegara a América, ellos desconocían su existencia.

Sin embargo, este continente no estaba deshabitado. Quienes vivían en él conocían muy bien sus ríos y montañas, el canto de sus pájaros y el andar de sus animales. Para ellos, los "nuevos" y "raros" eran los europeos, que se vestían de forma extraña, tenían largas barbas, se alimentaban con productos exóticos y mostraban costumbres muy difíciles de entender.

La convivencia entre los españoles y los indios — como se llamó a los habitantes del continente americano — fue cambiando a lo largo del tiempo. Algunas veces fue pacífica y de ayuda mutua. En otras oportunidades fue muy violenta. En varias ocasiones estallaron guerras sangrientas, como resultado de la necesidad de los indígenas de defender sus tierras.

Esa lucha fue desigual, ya que las armas y la forma de pelear eran muy distintas. Los españoles se defendían con armas de fuego, espadas, escudos de metal y andaban a caballo. Los indígenas, en cambio, peleaban con piedras, lanzas, arcos y flechas y simples escudos de cuero.

■ INDIOS CHARRÚAS A PRINCIPIOS DEL SIGLO XVI.



■ GABARDO DE UN CONQUISTADOR.

- LEE EN "EL OBSERVATORIO" (PÁGINA 154), LA CARTA DEL DESCUBRIMIENTO DE CRISTÓBAL COLÓN, EL DIARIO DE VIAJE Y LOS COMENTARIOS DE ÁLVAR NUÑEZ.
- BUSCA UN TÍTULO QUE SINTETICE LOS SENTIMIENTOS DE LOS EUROPEOS EN RELACIÓN CON LA NATURALEZA.
- SIGUIENDO LAS DESCRIPCIONES, DIBUJA LOS PAISAJES Y PROTAGONISTAS.
- EXPRESA TU OPINIÓN: ¿QUÉ FUE LO QUE MÁS IMPRESIONÓ DE LAS NUEVAS TIERRAS A LOS EXPLORADORES Y CONQUISTADORES?

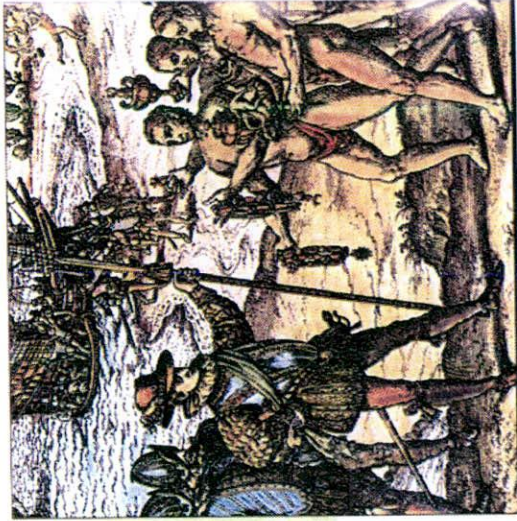


La llegada de Cristóbal Colón a América, grabado incluido en los grandes viajeros, de Theodore de By (1599).

P PARA ENTRAR EN TEMA

- ◆ Imaginen que tienen un sorpresivo encuentro con seres de "otro mundo", desconocidos y muy distintos a nosotros.
 - ¿Qué reacción imaginan que tendrían? ¿Se asombrarían? ¿Se asustarían? ¿Tratarían de ponerse en contacto con ellos?
 - Si tuvieran la oportunidad de comunicarse con esos seres, ¿qué les preguntarían?
 - ¿Cómo creen que reaccionarían si esas "extrínsecas criaturas" se mostraran amistosas y les hicieran regalos? ¿Y si en cambio los atacaran e intentaran dominarlos?
 - ◆ Luego de leer el capítulo traten de ponerse en el lugar de un indígena americano y piensen cómo habrían reaccionado frente a la actitud de los conquistadores.

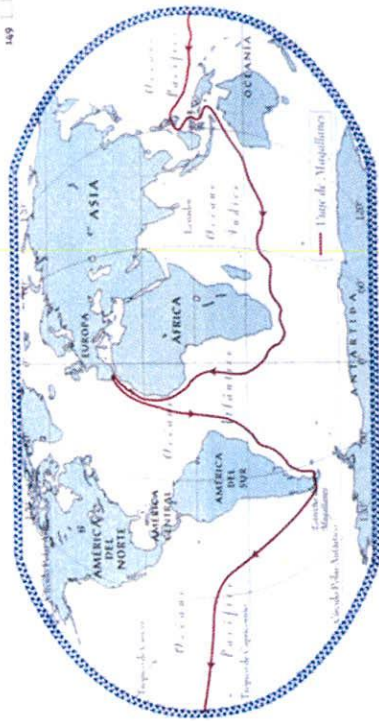
19 Encuentro y conquista



- ◆ En el primer encuentro entre los nativos y los españoles, todo fue asombro. Colón trataba de conquistar el favor de esas "extrínsecas criaturas", hombres de un color un poco más oscuro que los europeos y sin barba en el rostro, de largos pelos negros y de una "impudica desnudez". Les daba bonetes y collares de vidrio para ganar su amistad. Lo que le interesaba era que se convirtieran al catolicismo.
- ◆ Aunque no tenemos testimonios escritos, es posible imaginar el asombro que los europeos produjeron en los americanos. Seguramente, se habrán sorprendido de sus rostros pálidos y
- ◆ peludos, de sus cabellos claros y de sus vestimentas demasiado pesadas para el calor caribeño.
- ◆ Pero el asombro europeo duró poco. Colón rápidamente advirtió que los indígenas podían ser útiles a España como trabajadores y no solo como flechas criamos. Los españoles pensaban que de manera compulsiiva los indígenas llegarían a aprender sus costumbres y dejarían atrás las propias, poco civilizadas, de los europeos. Ese fue el finero de la idea de conquista y colonización: la imposición de una cultura sobre otra en un proceso con mayor fuerza violenta según los casos.

Encuentros y conquista

¿Era realmente un nuevo mundo?



LOS EXPLORADORES

Si se trataba de un nuevo mundo, entonces había miles de cosas por descubrir y grandes posibilidades de hacer fortuna. Así, comenzaron a organizarse expediciones para averiguar qué animales y plantas existían y qué tesoros había por encontrar.

La conquista y exploración de América se realizó en tres etapas: primero, América Central y México; luego, los actuales territorios de Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia y, por último, el actual territorio argentino. Este, en parte, ya era conocido gracias a las expediciones que buscaban un canal que comunicara el océano Atlántico con el Pacífico.

Para buscar el paso que permitiera llegar a las Indias por mar, partió Solís desde España. Si bien no encontró el paso interoceánico, descubrió el Río de la Plata, en 1516, y lo llamó "Mar Dulce" por el sabor dulce de sus aguas y el ancho que lo hacía parecer un mar.

En 1519, partió de España otra expedición encabezada por Magallanes. Este llegó hasta el río descubierto por Solís, pero comprobó que ese no era el pasaje buscado; entonces, siguió navegando a lo largo de toda la costa hacia el sur. Magallanes descubrió el estrecho que une el océano Atlántico con el Pacífico, que en su honor se llama "de Magallanes".

■ RUTA SEGUIDA POR MAGALLANES Y SUS MARINEROS. FUERON LOS PRIMEROS HOMBRES EN DAR LA VUELTA AL MUNDO. EL VIAJE DURÓ DOS AÑOS.

■ IMAGEN DE UNO PATAGÓN DIBUJADA POR EL ARTISTA OFICIAL DEL BARCO "BEAGLE", QUE LLEGÓ A LAS COSTAS PATAGÓNICAS CON DARWIN, EN EL AÑO 1832.



LOS PATAGONES

Cuando Magallanes encontró a los tehuelches, en el extremo sur de nuestro país, los llamó "patagones", porque los comparó con un personaje monstruoso, común en los relatos europeos, llamado patagón. Este tenía pies enormes y rostro de perro.

Los exploradores



LOS INDÍGENAS DE LA ARGENTINA

LOS CAZADORES Y RECOLECTORES

Algunos de los pueblos que habitaron en nuestro país cazaban animales y recolectaban vegetales para comer. Eran nómadas, caminaban largas distancias para conseguir sus alimentos. Pero estos recorridos no eran caprichosos, conocían muy bien el ambiente en el que vivían: sabían dónde encontrar a los animales y en qué época del año podían juntar frutos, semillas y raíces. Sus casas eran fáciles de armar y desarmar porque vivían un tiempo en cada lugar.

Durante sus viajes transportaban muy pocas cosas: los hombres, las armas, y las mujeres cargaban a los bebés. Formaban grupos pequeños de pocas familias para no agotar los recursos de un solo lugar. Cuando los alimentos se terminaban, levantaban el campamento y se trasladaban hacia otro sitio.

En nuestro país, vivieron varios grupos de cazadores-recolectores. En este tema vas a conocer a los **yámanas**, los **selk'nam**, los **tehuéliches**, los **guaycurúes** y los **wichi**.



■ VIVIENDA DE UN CAZADOR.

LOS AGRICULTORES

Los pueblos agricultores cultivaban la tierra para conseguir parte de sus alimentos. Eran sedentarios, es decir, vivían en forma permanente en un mismo lugar para cuidar los cultivos. En algunos casos, también criaban animales que guardaban en corrales y recolectaban plantas silvestres. Construyeron viviendas estables y formaron grandes aldeas, ya que no necesitaban trasladarse de un sitio a otro en búsqueda de alimentos.

En cada aldea vivían muchas familias porque la agricultura requería la cooperación de varias personas para limpiar el terreno, sembrar y recoger la cosecha.

Los pueblos agricultores habitaron en el centro y norte de nuestro país. En este tema vas a conocer a los **guaraníes** y a los **diaguitas**.



■ VIVIENDA DE UN AGRICULTOR DIAGUITA EN EL PUCARÁ DE CATAMARCA.

- OBSERVÁ LAS FOTOS DE LAS CASAS.
- CONTÁ LO QUE VES Y EXPLICA LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS MATERIALES DE CONSTRUCCIÓN, LA FORMA Y SU RESISTENCIA.

Los indígenas de la Argentina



LOS SELK'NAM: CAZADORES DEL EXTREMO SUR

Habitaban en el centro y norte de la actual provincia de Tierra del Fuego. Eran vecinos de los yamanas, pero vivían de forma diferente.

Cazaban guanacos, roedores y aves. Utilizaban trampas, arcos y flechas para atraparlos. Eran nómadas; se mudaban a menudo en búsqueda de los animales que se desplazaban continuamente por el territorio. A veces, se acercaban a la costa para juntar mejillones y para cazar lobos marinos en la playa, ya que, a diferencia de sus vecinos, no sabían navegar. Cuando encontraban alguna ballena encallada en la costa, era un festín. Prendían fuego para avisarles a otras familias porque había mucha carne para compartir.

A la hora de comer, todo era muy sencillo. Hacían un fogón, clavaban un palo en el piso y pinchaban en él la comida. Cuando estaba lista, comían directamente con las manos.

Tenían dos tipos de casas: una para el invierno y otra para el verano. En invierno clavaban palos inclinados en el piso formando un círculo, después los cubrían con cueros de guanacos cosidos. En el techo siempre quedaba una abertura. ¿Para qué? Para que saliera el humo del fogón que hacían dentro de la casa. En el verano, la vivienda era más abierta. Cuando se mudaban enrollaban los cueros alrededor de los palos y se llevaban la casa con ellos.

Viajaban varias familias juntas guiadas por un jefe. Los selk'nam y los yamanas a veces intercambiaban cosas: los selk'nam les daban arcos y flechas y a cambio recibían pieles de lobo marino.



■ **¿CÓMO ENCENDIÁN EL FUEGO?**
JUNTABAN MUSGO SECO Y FROTABAN UNA PIEDRA Y UN MIRRAL QUE SE LLAMA PIERTA PARA SACAR CHISPAS. SOPLABAN SUAVEMENTE Y ARREGABAN DESPUÉS MÁS RAMAS PARA AVIVAR EL FUEGO.



■ **ESCENA DE UNA FAMILIA SELK'NAM.**

AGREDUDA PAGA LA SAIPIA PAI MIMO
VIVIERA
FOGÓN
PIEL DE GUANACO
ZAPALTO DE CUERO

TODO ENROLADO PARA MUDARSE

Los Selk'nam: Cazadores del extremo sur



■ **GUARANÍES ORGANIZANDO LA TALA DE ARBOLES PARA CULTIVAR.**



■ **VIVIENDA GUARANÍ LLAMADA MALOCA.**

LOS GUARANÍES: AGRICULTORES DE LA SELVA

Habitaban en el litoral y, a diferencia de los pueblos que vivían hasta ahora, los guaraníes eran agricultores. Vivían en la selva, por eso para cultivar inventaron una técnica llamada de *roza y quema*.

Eran sedentarios; establecieron viviendas fijas junto a los campos de cultivo para cuidarlos. Construían sus chozas con troncos, hojas y barro. Tenían el techo a dos aguas y a veces medían 50 metros de largo. Cada aldea estaba formada por varias chozas rodeadas por un cerco. Dormían en hamacas hechas con fibras vegetales que colgaban del techo de sus viviendas para que los animales no los molestaran.

Se alimentaban de las plantas que cultivaban: maíz, zapallo, porotos, batata, maní y yerba mate. También pescaban en los ríos y navegaban con canoas para desplazarse más rápido.

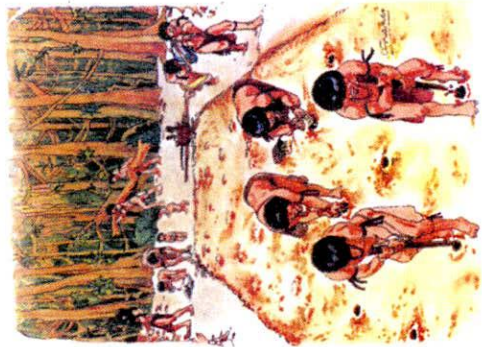
Guardaban sus alimentos en vasijas de cerámica. Para decorarlas hundían sus dedos cuando la arcilla aún estaba fresca. También hacían cestas con hojas de palmera o tallos de entredadera.

Cada aldea tenía un jefe o cacique que tomaba las decisiones sobre los matrimonios y la guerra. La gente del pueblo tenía que trabajar la tierra y construir la vivienda del cacique. A veces, cuando había problemas, se reunían los caciques de varias aldeas y consultaban a los hombres más ancianos. Cuando el jefe moría, su hijo tomaba su lugar.



■ **¿CÓMO CULTIVABAN LOS GUARANÍES?**

PRIMERO, LOS HOMBRES LIMPIABAN UN SECTOR DE LA SELVA, TALABAN LOS ARBOLES E INCENDIABAN LAS MALEZAS. LUEGO, CON UN PALO DE MADERA HACÍAN UN HUYO EN EL PISO DONDE LAS MUJERES PLANTABAN LAS SEMILLAS. DESPUÉS DE CINCO O SEIS AÑOS LA TIERRA SE AGOTABA, ENTONCES LEGIAN OTRO SECTOR DE LA SELVA PARA VOLVER A SEMBRAR.



Los Guaraníes: Agricultores de la selva

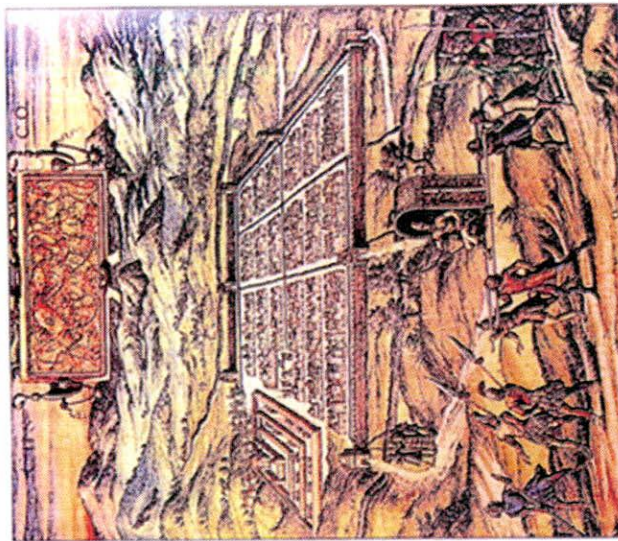
La conquista del Perú

Los españoles eran pocos, solo cincuenta y ocho hombres frente a los miles de guerreros que acompañaban a Atahualpa. Pero mientras el inca aguardaba la emboscada, los españoles comenzaron a separar sus armas de fuego, causando gran conmoción y muchas muertes entre los indígenas. Pizarro tomó prisionero a Atahualpa. Este, sabiendo que los conquistadores buscaban metales preciosos, le propuso el siguiente trato: llenaría una habitación de oro y plata a cambio de que los españoles lo dejaran en libertad. Y eso fue lo que acordaron.

Durante el resto del año y parte del siguiente, los incas reunieron metales preciosos que provenían de todas partes del territorio, incluidos los valiosos adornos de algunos templos. Aun en cautiverio, Atahualpa mantenía su poder de mundo y desde su prisión ordenó la ejecución de Huáscar, su hermano y rival. De esta manera, él quedaba como el único sucesor de Huayna-Cápac. Tomando en cuenta esta circunstancia, y una vez que llegaron los refuerzos que aguardaba, Pizarro decidió la ejecución del inca Atahualpa, en julio de 1533.

Después de la ejecución del inca Atahualpa, en julio de 1533, Pizarro decidió la ejecución del inca Atahualpa, en julio de 1533, para poder conquistar más fácilmente sus vastos dominios. Con esta medida, el territorio incaico no tendría otro gobernante que el conquistador español. Una vez ejecutado Atahualpa, Pizarro partió con su ejército hacia el Cuzco, la capital incaica, y legaron a esa ciudad en 1533 y la ocuparon casi sin resistencia.

Pero la conquista no les resultó tan fácil a los españoles les tomó cuarenta años más controlar todo el territorio que habían dominado los incas. En 1536, Manco Inca, otro hijo de Huayna-Cápac, comenzó una resistencia armada. Desde la ciudad de Vilcabamba, en las selvas orientales, Manco organizó una rebelión en 1539 convocando a otros grupos rebeldes, que fue apoyada por los españoles. Entonces, Manco se refugió en Vilcabamba, adonde los españoles no podían llegar. Recién en 1572, el verrey Toledo derrotó a las tropas de Tupac Amaru I, descendiente de Manco Inca.



Esta pintura data de 1556 y representa la ciudad de Cuzco, capital del Reino del Perú.

Pedro Sancho, el secretario de Pizarro, describió así la ciudad de Cuzco:

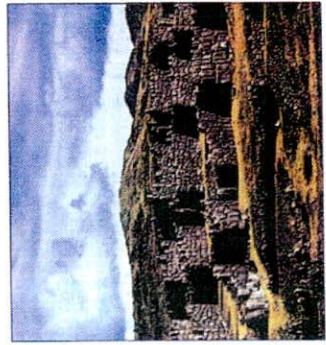
“La mayor parte de los edificios están contruidos en piedra y los demás tienen de piedra la mitad de lo fachado. Hay muchas casas de adobe, levantadas con muy buen orden, flanqueando calles rectas, dispuestas en cruz y todas pavimentadas; por el medio de ellas pasa una acequia contruida en piedra. El defecto que tienen estas calles es el de ser muy estrechas ya que solo pueden pasar dos caballos a la vez, uno a cada lado de la acequia”.

Los españoles llegan a los Andes: la conquista de los incas

Una vez instalados en América Central, los españoles emprendieron viajes y exploraciones hacia el Sur. En el año 1522, aquellos que estaban en Panamá oyeron hablar sobre las maravillas del reino del Birú (lo que hoy es Perú) con su magnífica arquitectura en piedra, sus solemnes gobernantes, sus poderosos ejércitos, sus finas vestimentas y sus trabajos en metales preciosos. Los conquistadores, ávidos de hallar nuevos reinos que les dieran riquezas como la confederación azteca, prepararon la expedición para someter a los incas. En el año 1529, Francisco Pizarro obtuvo una capitulación, es decir, un permiso del rey que lo autorizaba a emprender la conquista del Perú.

La situación de los incas

Para la época en que Francisco Pizarro llegó al territorio incaico, este se hallaba conmocionado por una sangrienta guerra civil. Alrededor del año 1526 había muerto el inca Huayna-Cápac y dos de sus hijos —Huáscar y Atahualpa— estaban enfrentados compitiendo por la sucesión en el gobierno. Poco tiempo antes de la llegada de Pizarro, Atahualpa estaba a punto de derrotar a Huáscar. Pizarro estaba al tanto de esos conflictos internos y trató de aprovecharlos en beneficio propio. Por eso, su primer paso fue ganarse la confianza de Atahualpa. En noviembre de 1532, Atahualpa y Pizarro acordaron un encuentro en la ciudad de Cajamarca, en el norte del Perú.



Fortaleza de Saclhuaman (Perú)



LOS INCAS MIRAN A LOS ESPAÑOLES

Tiú Cusi Yupanqui, gobernante incaico, relató cómo sus antepasados vieron a los conquistadores. Veamos un fragmento:

“...Decían que habían visto llegar a su tierra ciertas personas muy diferentes de nuestro habla y traje, que parecían viracochas, que es el nombre con el cual nosotros llamamos antiguamente al Creador de todas las cosas diciéndolo Ica. Huurocochán, que quiere decir principio, hacedor de todos, y nombraron de esta manera a aquellos personas que habían visto lo uno porque diferencian mucho nuestro traje y semblante y lo otro porque veían que andaban en unas armaduras muy grandes, las cuales tenían los pies de plata; y esto decían por el relieve de las herraduras...”.

Viracocha era una divinidad muy importante entre los pueblos andinos. Según contaba su historia, este dios creador había partido rumbo al Oriente y todos esperaban su regreso. Como los españoles habían llegado a América desde el Este, algunos interpretaron que era el regreso de Viracocha.

LOS ESPAÑOLES MIRAN A LOS INCAS

Miguel de Estete, un soldado que presenció esos acontecimientos, describió a Atahualpa y a su séquito de la siguiente manera:

“...en una llera muy rica, los cubos de los mozones, o bienca de plata, venía la persona de Atahualpa, la cual traía ochenta señores en hombros, todos vestidos de llera azul muy rica, y el vestido de persona muy ricamente con su corona en la cabeza y al cuello un collar de merollos grandes, y sentado en la llera en una silla muy pequeña un cojin muy rico”.

Los españoles

Las culturas aborígenes 18 de América

AMÉRICA ENTRE
LOS SIGLOS
XV Y XVIII

INDICE

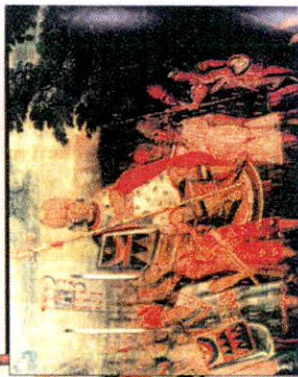
18 Las culturas
aborígenes de
América

19 Encuentro y
conquista

20 Los imperios
coloniales en
América

1. "El mercado de
Tehuacán".
Francisco de Zurbarán.
Museo Nacional de Antropología
y Etnología (México).

2. "Atahualpa".
Pintura colonial.
Quito, Ecuador.
Almudena de Al.
Una vez año por
los conquistadores.



PARA ENTRAR EN TEMA

- Apoyándose en los conocimientos adquiridos en años anteriores, realicen las siguientes actividades:
 - Armen entre todos una lista que incluya a todas las culturas aborígenes de América que recuerden.
 - Indiquen en la misma lista cuáles de esas culturas eran nomadas y cuáles sedentarias.
 - Subrayen los nombres de aquellos pueblos que producían sus propios alimentos. ¿En que zonas o regiones del continente vivió cada uno de ellos?
 - Usa vez leda este capítulo, revisen, corrijan y completen la lista

◆ Cuando los europeos comenzaron a llegar a América, a partir del año 1492, el continente estaba poblado por sociedades con diferente grado de desarrollo cultural. Aztecas, mayas e incas eran los pueblos más avanzados. En la base de estas sociedades muy jerarquizadas, existía un campesinado que trabajaba la tierra para la subsistencia de su familia y la de sus parientes, a la vez que una parte de la producción se destinaba al mantenimiento de los sectores dominantes: reyes y jefes locales, sacerdotes y guerreros.

◆ De las tres sociedades, los aztecas y los incas alcanzaron el mayor grado de centralización política. Desde Tenochtitlan, capital de los aztecas, y el Cuzco, capital de los incas, los gobernantes

controlaban las tareas de desecantamiento de lagos y la construcción de canales; además de cultivos, supervisaban el trabajo rotativo de los campesinos para el imperio, y organizaban campañas militares para incorporar nuevas tierras poblacionales.

◆ Estas sociedades productoras de alimentos no eran mayoritarias en América. Gran parte del continente estaba habitada por sociedades de cazadores-recolectores que aún llevaban una vida similar a la de los primeros pobladores del continente. Estos grupos estaban adaptados a las diversas condiciones de su medio ambiente, por lo que algunos de ellos se especializaban también en pesca y la recolección de especies marinas.

Caja de herramientas

Trabajamos con imágenes indígenas

Guamán Poma fue un indígena de los Andes que vivió en el Perú a fines del siglo xvi y a comienzos del siglo xvii. En 1614, escribió un libro titulado *Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*. El libro era una larga carta al rey de España en la que relataba como era la vida y el gobierno de los indígenas de los Andes antes de la conquista española y también se refería a los padecimientos que sufrieron estos pueblos después de la conquista. Parte del libro está escrito en castellano y parte en quechua. Lo más interesante de esta obra son los dibujos que hizo Guamán Poma, que reflejan su visión de la sociedad andina.



Practicamos

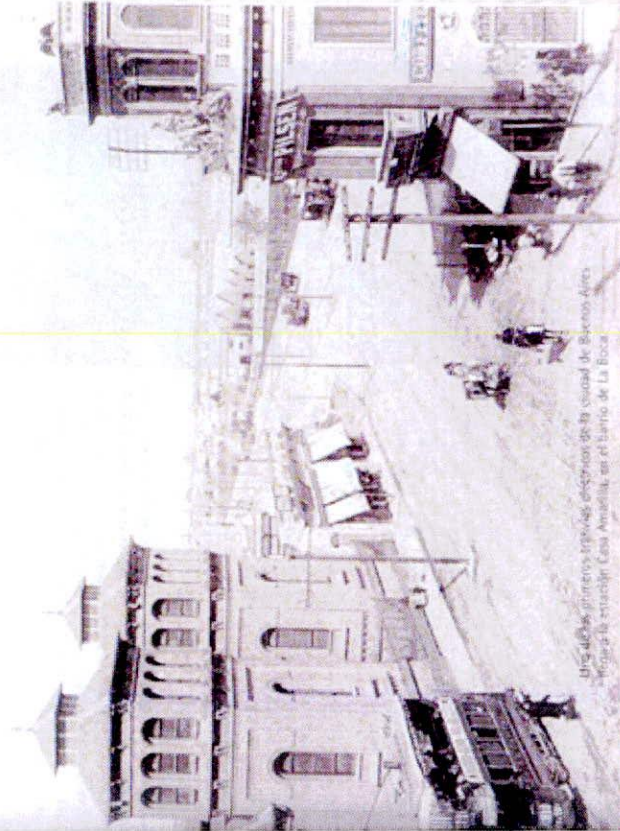
- ◆ Observen los dibujos:
 - ¿Quiénes son los que aparecen en ellos?
 - ¿Qué actividades están realizando?
 - ¿Cómo están vestidos?
 - ¿Qué instrumentos utilizan?
 - ¿Por qué aparecen el sol y la luna en forma destacada?

Imágenes indígena

Las culturas aborígenes de América

La formación de la Argentina moderna

15



¿Qué sabemos sobre el tema?

Los proyectos en el capítulo anterior, la Constitución Nacional sancionada en 1853 estableció los rasgos básicos sobre los cuales se definiría el país. En la Constitución de 1853 también se elaboraron los proyectos que se llevaron a cabo entre 1860 y 1916 para modernizar la economía argentina.

Los inmigrantes eran las principales fuentes de mano de obra para la construcción de la ciudad de 1853. También en ese año se introdujeron modificaciones al texto constitucional. Que otros países nacionales había adoptado el Poder Ejecutivo.

¿Qué artículo 67 inciso 18 de la Constitución de 1853 que resultó ser importante al definir la personalidad del país?

Trabajo práctico de capítulo 15, páginas 261 a 264

- U
- N
- I
- D
- A
- D
- 7

La vida cotidiana en la ciudad

En las ciudades que sufrieron el impacto migratorio se forjó una sociedad cosmopolita. La falta de medios económicos obligó a los inmigrantes a concentrarse en un tipo de vivienda muy particular, el conventillo, que predominó sobre todo en el centro de la ciudad de Buenos Aires.

El conventillo era, en realidad, lo que quedaba de las antiguas casas abandonadas por los miembros ricos de la sociedad porteña después de la epidemia de fiebre amarilla de 1871. Hasta ese momento, los grupos dirigentes vivían en el lado sur de la Plaza de Mayo, en el actual barrio de San Telmo. Luego de la epidemia, abandonaron esta zona más baja de la ciudad y se trasladaron hacia el norte, construyeron nuevas viviendas y dejaron las anteriores en alquiler. Los nuevos inquilinos no eran otros que los inmigrantes recién llegados al puerto, que necesitaban techo y comida hasta encontrar un trabajo digno. Para ellos, vivir en el centro de la ciudad-puerto era fundamental, pues allí estaban las oportunidades de subsistencia.

La falta de viviendas obligó a los inmigrantes a compartir con sus familias las habitaciones de estas antiguas residencias, que por lo general no medían más de 3 metros de largo por 4 de ancho. Así nació el conventillo, un lugar de amontonamiento inevitable. Con el tiempo, el negocio del alquiler fue aprovechado por muchos propietarios que construyeron más viviendas precarias sin servicios sanitarios, ni agua potable y con poco aire y luz.



Un típico patio de conventillo. ▶ Al centro, un vendedor ambulante de verduras.

Conventillo A-Z 6º CS 1998 167



SOMOS MUCHOS Y DISTINTOS

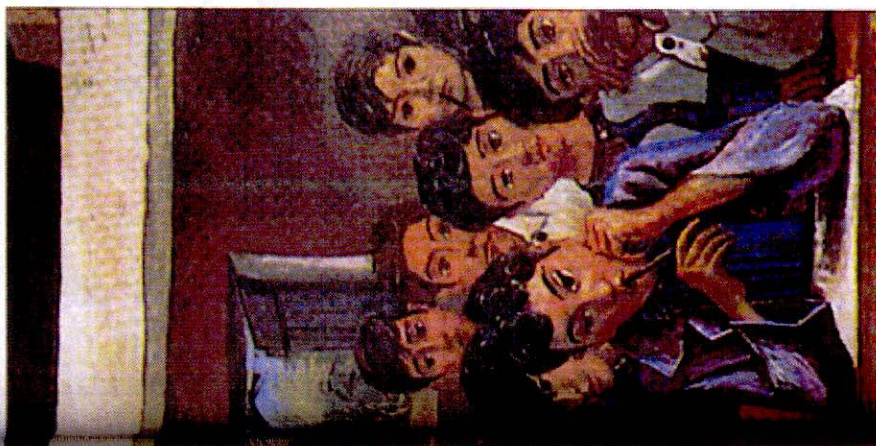
97

EN LA ARGENTINA VIVE GENTE DE DISTINTAS NACIONALIDADES, RELIGIONES, RAZAS E IDEAS. POR SER TAN DIFERENTES, A VECES ES DIFÍCIL CONVIVIR Y SE ORIGINAN CONFLICTOS.

PERO, A ACEPTAR LAS DIFERENCIAS SE APRENDE. PARA SER ES IMPORTANTE CONOCER LAS DIVERSAS COMUNIDADES DE NUESTRO PAÍS Y SU HISTORIA.

PREGUNTAS A LA IMAGEN.
OBSERVÁ LOS PERSONAJES DEL CUADRO.

- ¿QUÉ HAY DE DISTINTO EN CADA UNO QUE LO HACE SER PARTICULAR?
- ¿POR QUÉ ESTÁN SENTADOS ASÍ?
- COMPARÁ ESTA IMAGEN CON LA SITUACIÓN EN TU CURSO. ¿ES PARECIDA O DIFERENTE?



Somos muchos y distintos E 4 EGB 1997 96-97

¿CÓMO SE DISTRIBUYEN LOS TRES PODERES EN EL CAMINO DE UNA LEY?

Generalmente, la propuesta surge en el Poder Ejecutivo o en el Poder Legislativo. Sin embargo, cualquier ciudadano o grupo de ciudadanos puede presentar un proyecto de ley a través de los diputados o senadores, cada vez son más las personas que acercan sus propuestas al Congreso Nacional.

Los que discuten si es conveniente aprobarla o no son los representantes del pueblo, que están en el Congreso Nacional o Parlamento (lugar donde se "para" —se habla, se discute— para argumentar a favor o en contra de un proyecto de ley). Cuando la ley es aprobada por las dos cámaras (la de diputados y la de senadores), queda sancionada.

El Presidente de la Nación no participa de los debates para sancionar la ley, pero tiene la posibilidad de vetarla. Esto significa que desaprueba la ley en forma total o parcial. Tras la sanción del Congreso, puede volver a aprobarla, pero necesita mayoría calificada de votos. Si el Presidente no ve la ley, la promulga, es decir, la hace pública a través del Boletín Oficial. A

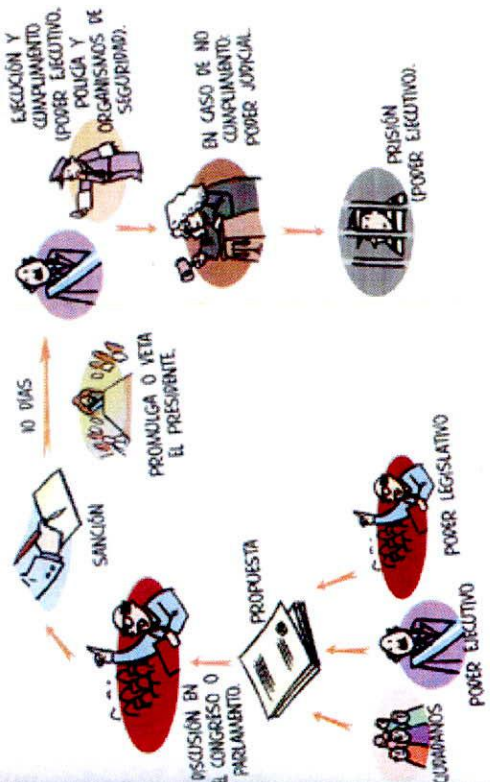
veces, la ley es muy general y necesita aclaraciones o un detalle sobre cómo será aplicada. En esos casos, el Presidente la reglamenta a través de un decreto presidencial.

Es el Poder Ejecutivo el que tiene que "ejecutar" o llevar a cabo lo que dice la ley, o sea, el Presidente con la ayuda de sus ministros y secretarías. A veces, es una ley que todos o algunos ciudadanos deben poner en práctica y el Estado solo debe garantizar que la cumplan.

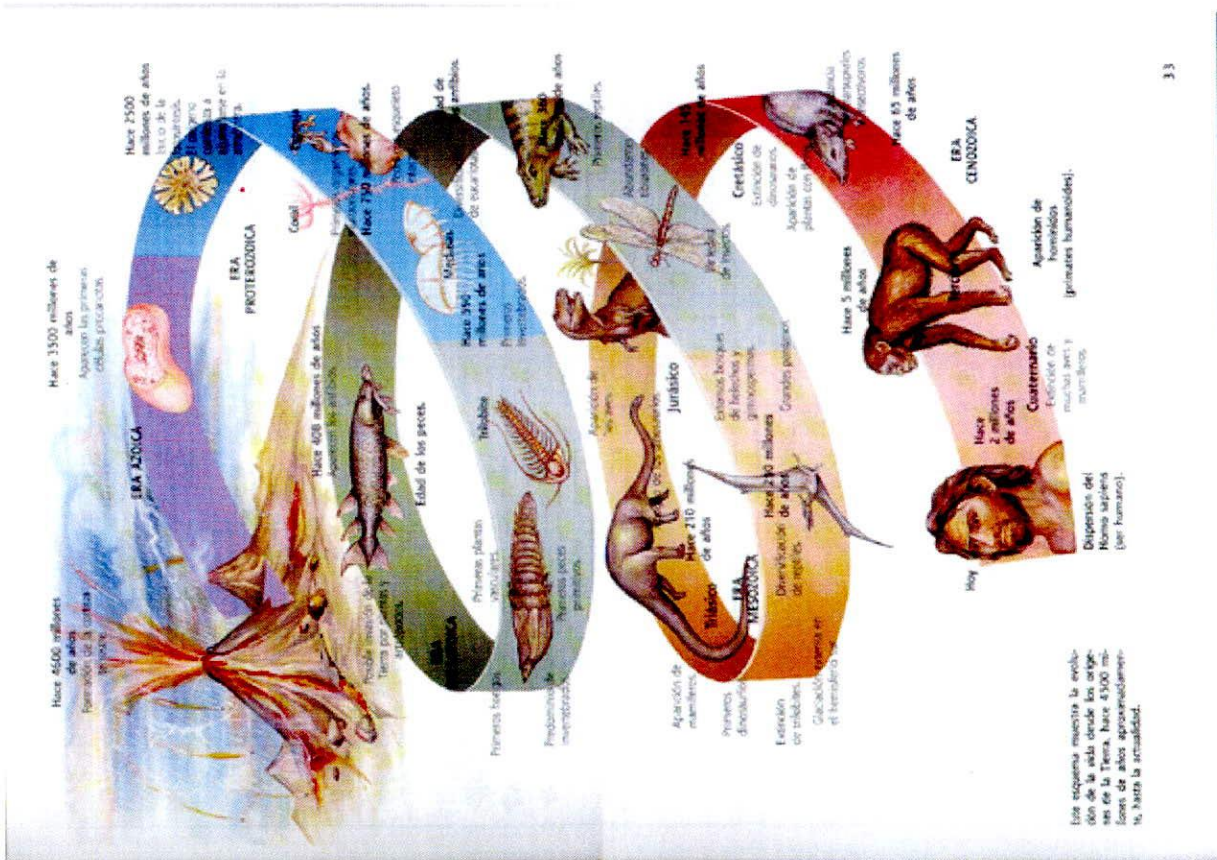
También en este caso es tarea del Poder Ejecutivo controlar su cumplimiento, por ejemplo, a través de la policía y los organismos de seguridad. Si alguien no cumple con la ley, deben llevarlo ante los jueces del Poder Judicial.

El Poder Judicial determina si efectivamente la persona denunciada ha obrado en contra de la ley y, si así lo hizo, qué pena le corresponde.

Cuando alguien es condenado a prisión, también es responsabilidad del Poder Ejecutivo que la cárcel sea segura y las condiciones, dignas.

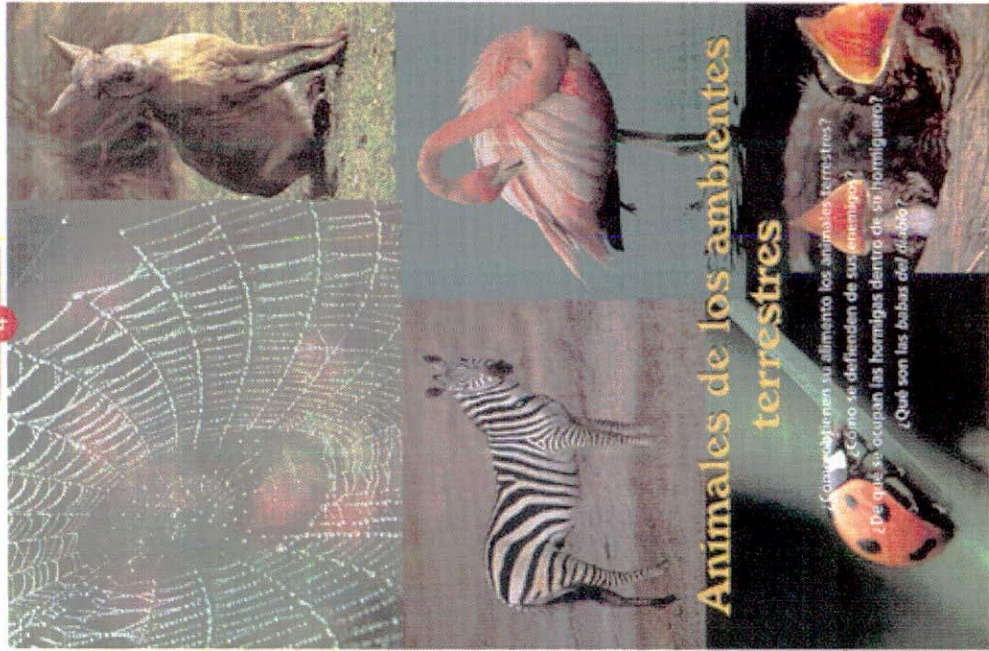


El camino de la ley E 6 EGB 2000 107



Historia de la tierra E 8º 1997 33

UNIDAD 4



Animales de los ambientes terrestres A-Z 4º 1998 63

En una región como la patagónica, el viento, la falta de agua y de humedad en el aire, y el suelo pobre en humus, determinan la escasez de plantas. Las que se adaptan a este lugar son bajas por la acción del viento y de hojas pequeñas para disminuir la cantidad de agua que eliminan al transpirar. Las espumas evitan en parte que sean comidas por los animales.

En la selva, en cambio, el problema es el espacio y la falta de luz. Los árboles crecen en altura buscando la luz. Muchas plantas crecen sobre las ramas de los árboles y las que se ubican cerca del suelo se adaptan a ambientes más oscuros.

Algunos sobreviven mucho tiempo sin beber agua y la que necesitan la obtienen de los alimentos que consumen.



Chicos migran cuando los días comienzan a hacerse más cortos, bajan las temperaturas o escasea el alimento.

¡Alerta: onda verde!

Mucho se habla sobre la necesidad de "cuidar la ecología" y de tener "una actitud ecológica". Existe una variedad de "productos ecológicos" y propuestas sobre "ecoturismo". Contesten en grupos: ¿Qué significan para ustedes estas frases? También pueden consultar con sus padres o amigos.

Los temas relacionados con la Ecología son lo suficientemente importantes como para que nos detengamos a reflexionar sobre ellos.



Onda verde K 4º 1997 78

Otros ambientes de nuestro país

A continuación, les presentamos las imágenes de otros ambientes de nuestro país.



En la ilustración pueden observar el suelo pedregoso y arenoso de nuestra Patagonia, las matas de pastos duros y algunos animales como ñandúes, maras patagónicas, aguiluchos, guanacos, arañas, escorpiones, víboras, zorro.

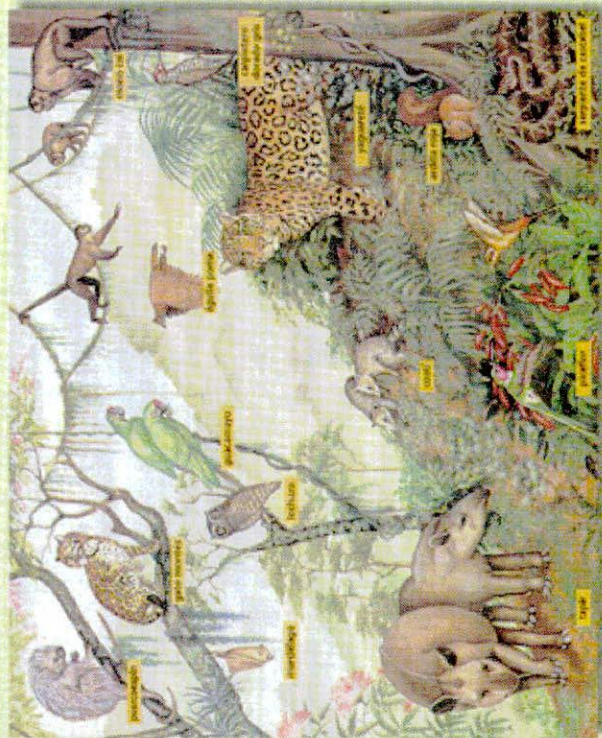
En la estepa patagónica, la temperatura es muy baja en invierno y de templada a cálida en el verano.

Los vientos son muy fuertes y llueve poco.

Otros ambientes A-Z 4º 1997 59

Los vertebrados que aparecen en las ilustraciones de estas páginas están clasificados en el siguiente cuadro:

grupo	ambiente	patrimonio patagónico	subespecie
especies		felis yonaki	lagartija, serpiente de cascabel
aves		florula, motacilla, león, canchales comensal, guanaco y guanaco y guanaco y guanaco	carabimero dorado gris, gracamaya, picablor, lechuza, aguilucho
mamíferos		mufla, vicuña, león marino, conejo de las pampas, delfín de las pampas	mono caí, jaguar, gato montés, araña, escorpión, víbora, zorro, marabú



Vertebrados E 4º 1997 61

Sistemas heterogéneos y homogéneos

El estudio de la composición de los sistemas materiales se realiza prescindiendo de todos los otros materiales que los rodean, incluso del recipiente que los contiene. Por ejemplo, en uno de los frascos de la figura de la página anterior hay un gas de color que se está investigando: el sistema material es solamente el gas.

Algunos sistemas materiales, a simple vista, constituyen **mezclas**. Un buen diccionario, sacando las acepciones no vinculadas con el tema, dice:

Mezcla Acción y efecto de mezclar.

Mezclar Juntar o incorporar una cosa con otra. Juntar o unir varias cosas.

En los sistemas materiales ilustrados en la página anterior, el que corresponde al agua de río es una mezcla. En efecto, en él se ven hojitas y un depósito que parece tierra, lo que permite asegurar que posee varios componentes que se observan a simple vista. Y en el suelo, ¿qué te parece?



A Micaela se le ocurrió aplicar lo aprendido sobre sistemas materiales a ejemplos concretos de su cocina.



La enciclopedia en hipertexto

LA ENCICLOPEDIA EN HIPERTEXTO.
CONTINUIDADES, ADAPTACIONES, RUPTURAS DEL GÉNERO
El caso Encarta¹

La enciclopedia elegida tiene como sustento la comprobación de su gran alcance en dos sentidos: usuarios y contenidos. En la primera referencia, se trata de un mediador de conocimientos muy difundido y accesible, que también suele estar incluido en la documentación de las escuelas. En cuanto a la referencia de los contenidos que abarca, se trata de una enciclopedia general, es decir, la más cercana en sus propósitos de difusión de conocimientos a los manuales de la tradición curricular argentina. Esa amplitud facilita el análisis.

Una introducción al campo desde la perspectiva específica de la Tecnología Educativa facilitará la tarea posterior de análisis, que continuará centrada en las características de los géneros textuales.

El material didáctico en soporte digital que analizaré pertenece a la categoría de los editores de hipertextos, es decir, *"herramientas informáticas que permiten elaborar organizaciones de datos en redes a través de conjuntos de nodos interrelacionados"*. Estas herramientas comparten características con otras del mismo soporte, y emplean elementos específicos, denominados *"hipervínculos, que permiten construir las relaciones de procedencia entre los nodos. Los nodos pueden estar contenidos dentro del mismo archivo o en archivos diferentes, ya sean de texto, gráfico, video, un programa ejecutable, o una emisión sonora."* Muraro S, 2005, 85-86.

Es indispensable tener en cuenta que los criterios y las realizaciones efectivas de la programación de las conexiones sustentan las posteriores navegaciones del usuario. *"El autor es el que determina las funciones de los nodos y los motivos de encadenamiento: expandir conceptos, proponer alternativas de presentación, presentar analogías o diferencias, etc."*

La metodología de producción de un hipertexto plantea diseñar la totalidad de la red determinando previamente el sentido y contenido de cada nodo y el sentido y la forma de relacionarlos (por procedencias lineales o no lineales) antes de editarlo en la computadora. De esta forma, la totalidad del texto se desagrega en una secuencia no lineal de nodos y la sensación de libertad de recorrido que otorga al lector se logra a través de la multiplicidad de vinculaciones que el autor anticipó y construyó. El autor se enfrenta a la necesidad de identificar los núcleos conceptuales del tema a tratar y sus dependencias conceptuales. La cantidad de información, el tipo de organización interna de los nodos y el sistema de codificación empleado, favorecen o limitan las posibilidades de lectura." Muraro S, 2005, 86.

Es importante destacar que, en el análisis de Muraro acerca de las características de las enciclopedias en hipertexto como subcategoría de los editores de hipertextos, los desafíos educativos que plantean a los alumnos provienen básicamente de los contenidos disciplinares que abordan, en tanto que las estrategias provenientes de la tecnología tienen un espectro muy reducido de complejidad. Se trata de programas educativos cerrados, desde la perspectiva de su programación. Como tales,

" tienen encerrado en su lógica los contenidos de la disciplina, los modos de interacción con el contenido, limitándose las posibilidades de recrear diferentes modalidades de trabajo, como variar las formas de acceso, crear otros tipos de estrategias de trabajo o incorporar datos o quitar contenidos...."

Las dificultades de empleo escolar no provienen de la lógica informática del programa sino de la estructuración de los contenidos, sus formas de presentación y las modalidades didácticas que tienen incorporados...." Muraro S, 2005, 107.

Finalmente, otro criterio de clasificación de las enciclopedias informáticas que es relevante para este contexto proviene del empleo y relación con los contenidos. Dos grandes posibilidades se despliegan en el territorio de los materiales educativos informáticos, en el análisis de Muraro:

a) como herramientas de producción, útiles para organizar, sistematizar, transformar o producir conocimiento disciplinar;

¹ 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.

b) como mediadores instrumentales de contenidos, cuyas posibilidades derivan tanto de las herramientas como de las fuentes seleccionadas para organizarlas y disponerlas para que los usuarios tengan acceso a aquellos. Las enciclopedias multimedia pertenecen a esta según da categoría. Muraro S, 2005, 101 y 109.

Intentaré continuar los ejes de los estudios anteriores, en torno a los géneros textuales. El análisis tendrá como objeto de problematización la Enciclopedia Encarta versión 2004.

Si bien me propongo reflexionar sobre las características que identifican la enciclopedia en este soporte, en forma diferenciada, mis puntos de partida continuarán siendo los tópicos del currículum elegidos, estudiados y comparados en los manuales.

Me ocuparé de los accesos con que cuenta el usuario a esa información, empezando por aquellas puertas de las que se infieren los criterios de su organización. Esa primera constatación constituirá un puente para inferir algunas características de la enciclopedia en hipertexto y multimedia. Algunos avances son:

- los modos de organización de la comunicación entre el usuario-lector y la información;
- las jerarquías implícitas en la selección de la información;
- los posicionamientos y sus estrategias de selección y de comunicación;
- los aportes de las herramientas multimedia a los aprendizajes que forman parte del currículum clásico;
- la tensión entre coherencia y fragmentación de la información resultante de la organización en hipertexto.

Los accesos, sus variedades y algunas interpretaciones

Los tópicos elegidos son accesibles a través de las denominaciones que empleamos habitualmente (Geografía, Biología, Historia de América). Me refiero a disciplinas estabilizadas como tales y a su alcance a temas que pueden considerarse de valor estándar para un uso general, vinculados a los centros geográfico-culturales de irradiación que tienen reconocimiento general. Para referirme a las restricciones, ilustraré que contenidos como "Historia Argentina" remiten a través del buscador a otras posibilidades en las que las intersecciones entre palabras propuestas nos aproximan: Una de ellas es "*elementos que contienen palabras Historia Argentina*". Es decir, esta historia no está incluida en los cánones de la enciclopedia como tal, sino que se construye a partir de otras entradas. Sin embargo, los resultados de esta consulta ponen al usuario en contacto con referencias de grandes historiadores de la Argentina, clásicos y contemporáneos. La segunda entrada es también disciplinar, a partir de la categorización – en Geografía – de los países. En este caso se trata de "*Argentina-república*."

En cuanto a la organización disciplinar, adopta la forma jerárquica conocida de la enciclopedia, combinada con los criterios de las relaciones hipertextuadas que responden a varios criterios de establecimiento de enlaces, no jerárquicos.

La organización jerárquica, que aparece en títulos como los que ejemplifiqué, se vuelve observable a través de índices como los subrayados que indican orientaciones para la lectura general, los avances y retrocesos y las elecciones de tópicos. Siguiendo con las versiones de texto impreso de los manuales clásicos, estas enciclopedias muestran la dominancia de la trama descriptiva y los relatos situados y cronológicamente precisos en sus explicaciones. Así, la Geografía progresa a partir de los tópicos de ubicación, los mapas físico- naturales, para continuar las caracterizaciones con títulos como demografía, economía, administración, gobierno, historia. Las relaciones entre los textos escritos en forma de artículos, los mapas y sus posibilidades en multimedia puestas en funciones de documentación enriquecen estas posibilidades resumidas.

En Historia puedo observar el equilibrio entre los relatos ordenados cronológicamente y los marcos interpretativos que dan lugar al despliegue de "áreas culturales". En éstas se pueden abordar apretados resúmenes en categorías de estudio tales como lenguas, artes, regímenes de gobierno. Estas categorías se han desplegado en las exposiciones de los indios de América y presentan semejanzas con las de los manuales de la generación de los noventa.

Continúo con algunos datos de este artículo sobre indígenas de América, porque me permite dar indicios de la jerarquización de conocimientos anunciada. Los tópicos progresan desde los aborígenes de América del norte hasta América del sur. Son considerados aquellos pueblos pre-colombinos que conocemos como grandes civilizaciones. Al llegar al sur, encontramos detenimiento de los textos en los pueblos originarios de los Andes del sur: los araucanos y extensiones hacia la Pampa. También es evocada la Patagonia y Tierra del Fuego y pueblos como los tehuelches, onas y alcalufe.

Sin embargo, la falta de referencias históricas a pueblos como los diaguitas o los guaraníes autoriza algunas inferencias. El desconocimiento de la antigüedad de los asentamientos originarios de los pueblos del noroeste argentino y su carácter dependiente del imperio inca en el momento de la conquista puede haber empalidecido la importancia de esos grupos ante la mirada de los redactores de la enciclopedia o de los autores que les sirvieron de fuente.

El usuario de la enciclopedia puede hallar los nombres de pueblos tales como guaraníes, calchaquies, diaguitas, pampas, acudiendo a otra entrada: las palabras en el diccionario. En esos casos, encontrará su ubicación originaria en el territorio y una referencia a la lengua que hablaban.

De esta presentación en coexistencia de pueblos originarios podemos inferir una jerarquización de aquellos que difiere de los criterios actualmente compartidos por los historiadores de Argentina que han redactado los manuales de la última cohorte analizada.

Un dato adicional puede contribuir a sustentar esta interpretación: la historia de Argentina (que, como anticipara, se localiza en "Argentina-república"), comienza con los primeros asentamientos, que son los de la colonización a partir de Juan Díaz de Solís.

Los posicionamientos

La información escrita es presentada con criterios complementarios que dan idea de intenciones de avanzar desde lo básico hacia las profundizaciones. Aparecen, así – para todos los tópicos importantes -, artículos, lecturas ampliatorias, lecturas adicionales, fuentes históricas, direcciones de sitios web, nóminas bibliográficas de libros impresos². A estas categorías informativas se suman los numerosos enlaces dentro de los textos a partir de palabras, que remiten a glosarios, nóminas de próceres, etc. Las referencias de fuentes son precisas, tanto en los textos escritos como en todas las variedades de imagen y sonido, las fuentes históricas y las obras de las que han sido extraídos los fragmentos.

La elaboración de los artículos se propone presentar características de objetividad, acentuada por el modo de enunciación, en tercera persona. Las referencias abundantes confirman que los propósitos de este mediador de conocimientos supera la autosuficiencia, a pesar de su poderosa capacidad de almacenar información, y remite al lector a libros, es decir, obras publicadas haciendo uso de tecnologías clásicas y a sitios de Internet.

Las formas de presencia de las ideas en contraste merecen un detenimiento. En primer lugar, pueden aparecer en las lecturas adicionales. Así, aparece un fragmento de la historia de América Latina editada por L Bethell Barcelona, 1991, Crítica). Al referirse a la independencia, la forma de los enunciados opera de modo de relativizar las causas esgrimidas por los criollos. Un ejemplo de lo que observo es atribuir a la debilidad del monopolio las oportunidades del contrabando como apertura al mundo. La difusión de las universidades, el papel cultural y educativo de los jesuitas, son factores de peso en la larga duración, que distinguen de la coyuntura, en las argumentaciones brevemente enunciadas por los autores. Es decir, implícitamente, la energía de la emancipación proviene de la portentosa herencia cultural española que ha fructificado en los actores sociales en pugna.

En términos de amplitud del arco ideológico, es interesante también consignar uno de los extremos, presentes en los artículos de esta historia y en sus modos de documentarla: se trata de la evocación de la "leyenda negra de España".

Bajo ese título, encuentro la evocación de la "Brevisima relación de la destrucción de las Indias "de Fray Bartolomé de las Casas (escrita en 1539 y publicada en 1554) y la siguiente explicación:

"Denuncia el hecho, por los españoles en la encomienda, institución en la cual las Casas no ve sino una auténtica esclavitud de la población sometida. Aportando en algunos casos datos poco creíbles aunque incluidos como parte de una trama expositiva convincente, el fraile obtuvo en 1542 la firma regia de las llamadas Leyes nuevas, que trataron de reducir la explotación de los indígenas por los conquistadores y colonos. La Brevisima relación fue el trabajo más divulgado de Las Casas, por ello también el más controvertido y, debido a que su traducción a casi todas las lenguas europeas sirvió como base fundamental para el nacimiento de lo que se dio en llamar la leyenda negra contra la monarquía Hispánica, en especial en lo referido a su actuación en el continente americano".

Es preciso, entonces, acudir a otro acceso a la información. Mediante el buscador el diccionario nos brinda la definición de encomienda americana:

"Institución característica de la colonización española en América, que, jurídicamente, era un derecho otorgado por el monarca a favor de un súbdito español (encomendero) con el objeto de que éste percibiera los tributos o los trabajos que los súbditos indios debían a la monarquía y, a cambio, el encomendero debía cuidar del bienestar de los indígenas en lo espiritual y en lo terrenal, asegurando su mantenimiento y su protección, así como su adoctrinamiento cristiano....En la práctica, la encomienda fue el subterfugio legal que enmascaraba los abusos cometidos por los conquistadores con los indios".

² Esta clasificación de las categorías de información es constante en la obra.

Esta exposición, enlazada con un artículo, consta de bibliografía y tiene como lectura adicional un fragmento de la Brevisima relación de fray Bartolomé de las Casas.

Considero necesaria otra información acerca de los posicionamientos en esta categoría de textos, para anticipar algunas estrategias de uso al situar el manejo en las aulas. Se trata de aquella interpretación de la conquista que ha venido llamándose "Encuentro de dos mundos". El título fue avalado por la UNESCO en 1988. Bajo la firma de Miguel León Portilla, leemos:

"Encuentro: coincidencia en un lugar, desde los contactos entre Colón y su gente con los indios arawak hasta las ulteriores luchas y enfrentamientos, así como a los intercambios culturales, el mestizaje y la fusión de los pueblos."

Con motivo del quinto centenario, la institución invita a los Estados miembros a unirse en un espíritu de genuina universalidad a la conmemoración.

Acompañan estas definiciones y exposiciones de principios numerosas lecturas adicionales: del cronista F López de Gómara (s XVI), un fragmento del diario de a bordo De C Colón, en Crónicas de América, tomo 9. Madrid. Edición De Luis Amanz. Historia 16. 1985. A continuación, hay enlaces a sitios web.

He resumido las variantes interpretativas de hechos históricos muy sensibles a nuestra formación como ciudadanos y muy jerarquizada en las revisiones del currículum de los CBC y de los libros de texto. El acceso de los usuarios a esta enciclopedia los pone en contacto con esta complejidad:

- versiones descriptivas
- comentarios breves sobre los conflictos que desencadenan los procesos emancipatorios
- posiciones negadoras de la explotación indígena
- definiciones del régimen de la encomienda
- posiciones oficiales presuntamente conciliadoras.

Contamos, además, para cada hito de este derrotero ideológico, con fuentes complementarias provistas por la herramienta y externas a la misma. Esta complejidad de posturas yuxtapuestas sugiere un posicionamiento pedagógico: cuál es el papel del educador en las aulas, si una enciclopedia general de estas características es incorporada en su repertorio de recursos. Esta es una de las respuestas que constituirán las conclusiones sobre la segunda hipótesis complementaria de esta tesis.

Aproximaciones a la organización específica de la enciclopedia multimedia y sus efectos en los sujetos educativos. Es preciso recordar que en el plan de tesis he evocado autores que afirmaban que la integración de lenguajes característica de estas obras desestabilizaba los géneros clásicos y ponía a los soportados en las TICs en continua movilidad (Raventós Santamaría y Rodríguez Illera, 1998). Me detendré en algunos rasgos de la enciclopedia en este portador relacionadas con esa afirmación.

Algunas aproximaciones al concepto de multimedia coinciden en referirse a un soporte comunicativo basado en la integración de medios digitales para crear documentos que desde el punto de vista de su producción son multilingüaje y desde el de la recepción son multisensoriales. A Gutiérrez Martín, 1997, 25, 26 y 41.

La reunión en un mismo soporte de los lenguajes y de las fuentes proponen también otras reflexiones: el sujeto debe abordar estas cuestiones en su complejidad. B Devanchelle, 1999.

La mediación de estos soportes, circunscripta en este punto exclusivamente a la integración de fuentes y lenguajes, da lugar a una interacción multisensorial.

"Se dice de ella, entonces, que es multimodal si pone en juego simultáneamente y en convergencia, varias modalidades sensoriales y motrices del ser humano (o modos de comunicación: visión-palabra, interpretada o producida; gesto (movimiento, designación, escritura, dibujo, etc) y que hay necesidad de comprender los diferentes canales de entrada-salida. Una interacción eficaz no se obtiene yuxtaponiendo simplemente varios modos independientes los unos de los otros en una máquina cuya arquitectura lógica no ha sido pensada para la composición de los modos entre sí. Esto genera un problema de resolución de referencia espacial y temporal intermodal que pasa por una interpretación compleja de acontecimientos multimodales".

Los objetos o eventos son relativamente independientes entre sí, y los puntos de entrada y de salida están ligados y organizados en estructuras no lineales. J Caelen, 1996, 12.

A partir de estas características, surgen cuestionamientos específicos de la organización de la diversidad de textos, aparentemente contradictoria pero concurrente:

La tendencia a una "inflación documental", que es susceptible de tentar a los alumnos a prácticas conocidas de seleccionar, copiar bloques, unir e imprimir. Manifestaciones que ponen en evidencia los usos aleatorios de las posibilidades de estos mediadores. B Devauchelle, 1999.

La enciclopedia "ramificada" puede ser valorada de manera inversa a sus posibilidades de contactar indefinidamente conocimientos o informaciones: el riesgo de lo hiperfragmentario: fuera de contexto, información no unificada en el discurso, período o relato. A Gutiérrez Martín, 1997, 48.

"La hipertextualidad desplaza la secuencia lineal. La linealidad del relato, es decir su existencia en la dimensión histórica, se pierde. Con el hipertexto, el documento es compuesto de fragmentos que el usuario puede acercar libremente, a voluntad, a la manera de una enciclopedia o un diccionario. La estructura del discurso debe estar construida para el usuario en función de su proyecto. ...Es grande el riesgo de ver en la yuxtaposición de textos fragmentarios la eliminación de la representación sistémica ...". B Devauchelle, 1999, 21.

"Saber en relatos, saber en migajas. Con los hipertextos, hipermedia, parece que el saber está de más en más reducido a unidades elementales autónomas. Contrariamente al relato que introduce las relaciones, el hipertexto deja al usuario la posibilidad de esos lazos. La superficie de la pantalla, análoga al comienzo a la página de un libro adquiere relieve en los medios hipermedia ...¿El alumno puede construir la globalidad si no está más que en presencia de unidades elementales? Las nociones de causalidad, las referencias múltiples, las implicaciones no arriesgan borrar y también favorecer la pérdida de la percepción de la complejidad sistémica de las situaciones estudiadas? ¿Qué acaecerá con la formación del razonamiento, el rol del educador y sus competencias para lograr que el alumno aprenda a establecer relaciones?" Devauchelle B, 1999, 22.

Esta breve exposición de la especificidad de los documentos multimedia, entre los cuales se incluyen las enciclopedias generales, nos informan acerca de la transformación que las TICs han producido en el género de más larga permanencia en mi estudio de los libros de texto. Transformaciones que forman parte de otros documentos elaborados en los mismos soportes, de alcances más reducidos y de mayor profundidad. Transformaciones que apenas avizoramos en las reducidas aperturas a Internet que ofrecen estas enciclopedias.

Para culminar esta exploración me queda detenerme en las otras entradas que ofrece el menú, a la luz del marco teórico de la investigación, de los hallazgos de las diversas unidades textuales seleccionadas para construir este relato histórico y de la consideración de las posibilidades específicas de estos programas.

En primer lugar, en Encarta, el empleo de los multilingües y la recepción multisensorial ha mostrado un predominio notable de las funciones de información, aunque variando sus dimensiones. Así, el empleo de la imagen fija – notorio en las fotografías, las reproducciones plásticas- así como de la imagen cinemática predominantemente acompañada del sonido, ha contribuido a documentar, a ampliar referencias, a complementar datos. Tal vez los mejores logros se hayan presentado en la imagen fija, puesto que se ha preservado la unidad de significado de esa clase de texto. Además, este tipo de documentación ha unido la definición y el cuidado por la perspectiva estética a selecciones puestas en una configuración aportada por los artículos que en ciertas entradas a la información han ampliado el conocimiento. Cabe preguntarse, también en esta oportunidad, por los criterios hegemónicos que han prevalecido en la presentación de los paisajes de un país, como la Argentina, que tal vez incrementen los riesgos antes identificados por los autores con el de la propensión a favorecer representaciones estereotipadas de los lugares y las culturas.

La imagen cinemática y los documentos sonoros – música y textos orales – comparten esa tensión entre el contacto con realidades más ricas y la pérdida de coherencia global, dado que las selecciones son mínimas.

Estas posibilidades de iniciación a ciertos conocimientos o de complementación con las fuentes presentan enormes riquezas parceladas y tienen en común la función de documentar sectores de la realidad. Otras creaciones de estos programas aparecen brindando nuevas posibilidades que recogen y re-crean antiguas preocupaciones pedagógicas. Me refiero al empleo de la animación para crear realidades y proponer la iniciación a conceptos difíciles por su grado de abstracción o por las dificultades que presentan a la percepción cotidiana. En los estudios realizados, la construcción de modelos en ciencias, la esquematización de los efectos del ozono, del efecto invernadero, la representación del movimiento muscular son ejemplos comprobables de estas creaciones a través de las herramientas informáticas. Asimismo, contenidos que permiten sospechar su alta complejidad para la comprensión

infantil, como los eclipses o las fases de la luna, la formación de volcanes, son otras explotaciones de estos programas en funciones de mediación de conocimientos.

Sin ánimo de comunicar que he recorrido las posibilidades de la enciclopedia multimedia y sus continuidades y rupturas con los géneros de la comunicación de los libros de texto, finalizo retomando los complejos problemas de la construcción de las nociones de espacio y tiempo.

Las primeras- las nociones de espacio-, cuentan con creaciones que profundizan las posibilidades de vinculación con lo real a través de su registro y el movimiento. Se trata de las imágenes en rotación de 360 grados, que el usuario maneja con el mouse. Alejamientos, acercamientos, desplazamientos en diversos sentidos permiten estudios descentrados de paisajes, espacios urbanos y de interiores. Otros aportes notables los brindan los mapas. Todas las convenciones para el estudio de los mapas físicos y políticos están a disposición del usuario para observar los mapas y cambiar la superficie manteniendo sus contornos: características físicas, lenguas, límites políticos, entre otros. También es posible rotar las perspectivas de observación, los ángulos de mira, efectuar mediciones.

Las segundas – las nociones de tiempo - cuentan con la proliferación de líneas de tiempo en todas las temáticas exploradas. Esas líneas tienen una base común, de carácter cronológico, que conecta los tiempos geológicos con los tiempos de la historia humana. Sobre esa base, el usuario cuenta con las siguientes posibilidades que se operacionalizan, como anticipara, en relación con todos los temas:

1. Entrar en la línea de tiempo. En este caso, se despliega cronológicamente el hecho en estudio y se lo vincula con otros hechos. Hay códigos sencillos, siempre los mismos (cuadros de color) que clasifican los enunciados de los hechos: tecnológicos, artísticos, políticos, militares, etc.
2. Buscar en la línea de tiempo. En esta posibilidad, se trata de situar los acontecimientos que se quieren conocer estableciendo las vinculaciones, con los criterios que anticipé.
3. Filtrar acontecimientos en la línea de tiempo (personas, hechos, etc. Para esta operación, el programa ofrece elegir categorías temáticas y lugares, que se colocan sincrónicamente en el período elegido para su estudio.
4. Comparar líneas de tiempo. La misma organización permite establecer comparaciones, tales como literatura hispanoamericana y europea, durante el siglo XX. Lo mismo vale para otras categorías de la cultura y las localizaciones continentales.

Estas posibilidades se ven acrecentadas por la movilidad de la línea de tiempo que se logra con una simple dirección del mouse y simplifica los esfuerzos manejando a voluntad los intervalos temporales. Asimismo, las leyendas que enuncian los acontecimientos y producciones objeto de estudio – poemas, legislaciones, inventos – presentan ventanas que ponen en contacto al usuario-lector con textos que inician en otras lecturas de los hechos en estudio. La secuencia cronológica que nos preocupaba en los antiguos manuales por su escasa vinculación con lo social aparece brindándonos importantes datos de su sincronía.

Sin embargo, esta preciosa invención de las TICs en apoyo de construcciones tan complejas como la noción de tiempo, también aparece empalidecida por la presencia de criterios hegemónicos para la presentación de información relevante. El "sur", con notoria frecuencia, aparece subrepresentado en los testimonios de su cultura.

Una reflexión más parece oportuna, después de haber sintetizado las propiedades, los nuevos riesgos que las TICs en versión enciclopedia presentan:

La representación del libro sin principio ni fin que algunos autores (como Henao Alvarez, 2001) han comunicado al describir estos textos se modera sensiblemente al intentar analizar con detenimiento las modalidades de acceso a la información. En esos ensayos, el lector atento encuentra las circularidades y las limitaciones de la información contenida en estos peculiares soportes.

Las enciclopedias multimedia generales, en sus versiones más difundidas, aparecen como preciosos mediadores instrumentales de conocimientos en diversas situaciones de enseñanza o de consumos culturales. Su explotación de dispositivos para operar orientando búsquedas para elaboraciones de cierta complejidad por parte de los alumnos u otras categorías de usuarios aun es incipiente. Por el momento, la enciclopedia más popular en Argentina logra encaminar a los alumnos a búsquedas de información mediante las estrategias características de las TICs, con las variantes respecto de las lecturas puramente temáticas de situar dichas búsquedas en la enunciación de un proyecto. Otras orientaciones para organizar la información y comunicarla tienen secciones de texto ad hoc, pero son genéricas. Es necesaria la experimentación cuidadosa para evaluar las competencias de estos soportes en la tarea de guiar el trabajo autónomo de los alumnos en tareas más complejas que las de informarse.

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

INTRODUCCIÓN¹

Una de las razones del interés por acudir a los aportes de la Historia Oral, según explicara en el plan de tesis (P. 87), es el desafío que entraña la conciencia del movimiento de la historia, en tanto hace posible el "reconocimiento de lo colectivo en lo peculiar", por una parte, y "la emergencia del presente en la construcción narrativa del pasado", por otra.

En el caso específico de mi investigación, la elección de las etapas de la vida profesional de los supervisores era una opción susceptible de aproximarme a la primera de las dimensiones de aquella dinámica. En los relatos focalizados en las etapas de algunas carreras que culminaban en grados altos, el reconocimiento de lo colectivo podía ser:

- la identificación de corrientes de formación inicial y de influencias ideológicas y teóricas coincidentes;
- los modos de transitar el sistema educativo;
- los comportamientos institucionales y el perfil profesional construido;
- la construcción del estilo de intervención didáctica;
- la resultante de esos tránsitos en relación con el objeto problemático de mi investigación: los usos del libro de texto y su justificación.

En cuanto a la segunda dimensión, "la emergencia del presente en la reconstrucción narrativa del pasado", la potencialidad de la entrevista, encarada desde la perspectiva de la Historia Oral también era susceptible de revelar múltiples entramados. Entre ellos, los de mayor potencialidad eran:

- el perfil de autoridad, que los relatos me permitían inferir. En este punto mi expectativa era alta, en virtud de las etapas políticas transitadas por los supervisores durante sus carreras.
- los juicios valorativos sobre la formación de los docentes, sus desempeños en las distintas etapas y con la mirada dirigida desde los distintos escalones del sistema.
- la identificación de las permanencias y transformaciones de los libros de texto. En relación con ellas, me interesaba conocer a qué factores atribuían unas y otras.

En cuanto a las historias de vida, las reconstrucciones subjetivas preveían las comparaciones sincrónicas y asincrónicas, así como el reconocimiento de los condicionantes de los relatos, que intentaré considerar como factores peculiares del entramado de mi elaboración (plan de tesis, p 88-89).

Los pasos técnicos

La primera entrevista tuvo lugar con una anticipación de tres meses respecto de las restantes, con el propósito de crearme una oportunidad de consulta técnica sobre aspectos del procesamiento. Realicé otras diez - una más que las previstas - dentro del período comprendido entre el 30 de octubre y el 11 de diciembre de 2002.

Los cambios producidos respecto del plan inicial fueron:

- a) agregar un director, según recomendación de un supervisor. La razón del interés era su permanencia en el mismo establecimiento durante un período de 37 años, en el cual se operaron intensos cambios demográficos en la zona.
- b) El cambio en la situación de revista de una supervisora adjunta interina, que decidió desistir del concurso y retornar al cargo de directora titular.

Conforme al compromiso asumido con los supervisores, realicé una reunión de devolución grupal, a los tres meses y medio de la finalización de las entrevistas. Aporté a cada uno de los entrevistados una copia del texto resultante de la transcripción de las entrevistas grabadas. Asimismo, les entregué una versión preliminar del informe de sistematización de los datos. Asistieron ocho de los once entrevistados y posteriormente hice una entrevista con uno de los ausentes.

¹ Supervisores entrevistados : Herminia Caputo - Clara Matranca-) - Nilda Espina - Oscar Muia - Héctor Pastorino - Luis María Rodríguez - Alberto Scheffini - Carlos Tomé - Roberto Zúgaro -
Directores: Zulma Prina = Rubén Miranda

Entre los resultados de ese intercambio, obtuve ajustes en los textos de las entrevistas que precisaron algunos datos difíciles de registrar a través de las grabaciones.

La reunión tuvo dos horas y media de duración. Puso en evidencia que la interpretación y sistematización realizada era congruente con los relatos individuales. De las expresiones de los entrevistados pude inferir que la elaboración presentada les aportaba una interpretación que trascendía las perspectivas personales.

Para reconstruir metodológicamente la elaboración de este informe remito a los siguientes apéndices:

- A). Registros de entrevistas.
- B). Agrupación temática.

En el informe consigno como referencias facilitadoras para verificar su consistencia con los datos aportados por las fuentes: iniciales de los entrevistados y número de párrafo de la entrevista en aquellos casos en que transcribo el fragmento.

El plan de exposición se ha ceñido al de la entrevista, consignado en el plan de tesis (pag. 97).

I. CARRERA DE LOS SUPERVISORES

PERIODO DE ESTUDIOS EN LA ESCUELA NORMAL

Los supervisores coinciden en la etapa y en el estilo de su formación : todos fueron normalistas y cursaron la escuela en la década del cincuenta hasta comienzos de los sesenta. Los años de egreso abarcan un intervalo entre 1952 y 1962.

Algunas diferencias se dan en el lugar de los estudios: siete los realizaron en Buenos Aires y cuatro en distintas provincias. La diferencia geográfica tuvo en un caso también variantes en el plan de estudios y en su duración (R M, San Luis).

VALORACION DE LA FORMACION RECIBIDA

La información acerca de la formación difiere en el nivel de detalle, entre los juicios globales y los particulares. Predominan las valoraciones positivas, aun en los casos en que se destaca como rasgo predominante el carácter tradicional.

Algunas observaciones generales coinciden en evocar entre los valores aquellas notas con que hoy algunos distinguimos las características de la formación normalista.

La ejemplaridad - la práctica.

2 G ¿Cuál es la valoración de la formación recibida como maestro?

H P. En un primer momento sufrí intensamente, porque venía de la escuela rural. Los exámenes de ingreso eran tremendamente selectivos. Los únicos que ingresaban eran los alumnos del departamento de aplicación, que asistían desde el jardín. Los alumnos rurales veníamos con un nivel muy distinto que los del departamento de aplicación. Tuve que rendir examen en 1952...Tremendas las consignas de ese examen. Un elemento de selección fue haber tenido que conjugar el verbo satisfacer en pretérito imperfecto del modo indicativo.

3 H P. En el C B y en 3º año se dividía. Ya había una orientación que fundamentalmente hacia la gente del departamento de aplicación: quién podía ser maestro o nacional. (los que iban a seguir una enseñanza universitaria).

4 G. ¿Qué criterios se empleaban para orientar, aparte de la decisión de seguir estudios; se conocía o estaba implícito?

H P. El comportamiento pesaba.

G . La ejemplaridad

H P. El modelo de maestro. Entonces en 4º y 5º año, gocé intensamente la Escuela Normal (EN). Recuerdo que la 1º práctica - que era como un rito para la escuela - seleccionaba a los alumnos. Sarmiento en 4º grado. Y esa clase, la primera en tu vida, era observada por todos tus compañeros, la profesora de práctica y la regente.

La regente era un personaje muy respetado.

Después de la clase era la crítica pedagógica, opinaban todos en el salón de actos. Yo tengo muy claro en mi memoria esa clase dada.

5 H P. Después 5º año, nosotros vivíamos en la escuela. A la mañana cursábamos y a la tarde teníamos que estar integrados en el curso de aplicación. O una ayuda a los chicos de psicología, observando prácticas. Y a eso se agregaba algo. Faltaba un maestro y los maestros éramos los alumnos de 5º año. Y asumía todas las tareas, incluso las críticas pedagógicas, siempre supervisado por la regente. Si no había acuerdo, lo discutía con la regente.

G. No había fractura entre la formación inicial y lo que sucedía en el ámbito de la primaria.

5 G. Le propongo que me cuente sus recuerdos de la clase.

R.M. En la E N tuve 4 años de práctica de enseñanza. Las materias Historia y Geografía tenían 4 horas semanales. Eran teórico- prácticas. Tenía que saber dibujar a pulso y de memoria el mapa de América. Hoy no se le da importancia. Los chicos con el mapa comprado en el quiosco.

Teníamos que trabajar obligadamente con el mapa y la mesa de arena.

Una clase de lectura no podía terminar si no había dramatización del cuento.

G. ¿Cuál era el sentido?

R. Que como cierre, para ver si se había entendido tenía que crear una dramatización. Y yo como maestro debía llevar en una caja cosas que me parecía que podían necesitar, por ejemplo, el almacén, los elementos para una representación concreta.

G. ¿En qué grados?

R. 4º, 5º, 6º y 7º.

G. Acá hay un aprendizaje muy exigente, y además con técnicas.

R. Ingresamos 70 y egresamos 31.

Otras observaciones se refieren al buen nivel de formación en los contenidos curriculares transmitidos por la escuela. Adjudican a esa transmisión no solamente el ser parte significativa de sus competencias para la docencia, sino también el de dar seguridad para el desempeño (C T y O M). A título de ejemplo:

O M. Los maestros suplentes...Llegaba uno con una impronta de la escuela normal que daba un bagaje de conocimientos, que era...no quiero ser peyorativo con ellos, pero era un bagaje aggrinado en relación a lo que pasaba en las instituciones cuando uno llegaba a una escuela... Entonces esas suplencias de dos o tres días se tomaban sin un planeamiento organizado, pero era un trabajo en que uno manejaba lo que hacía. Y eso se lo debíamos a la EN.

La significación: un disidente.

En el otro extremo del arco de valoraciones, un supervisor detalla los rasgos de su formación en cierto número de disciplinas. Así, la enseñanza sistemática de la Lengua aparece muy rigurosa pero despojada de articulación con los textos; la Literatura en los primeros años destruye buena parte de los valores reconocidos en el nivel primario, como el de enriquecer la imaginación y la iniciativa creadora en la plástica. La Educación Cívica merece el juicio más peyorativo, no solamente por su falta de significación sino también por el trato agravante recibido por los estudiantes. (L M R). Otro recuerdo negativo es el del carácter selectivo de la enseñanza de Música, que desalentaba las mejores disposiciones hacia una formación general.

Un rasgo importante de destacar es, en Matemática, la profusión de las prácticas.

El reconocimiento de los cambios en el sentido de una formación genuina está vinculado, en el caso de este entrevistado, a la exigencia de los estudiantes de participar en actividades que relacionaran los estudios y la vida profesional, como fue el caso de una difícil experiencia en Psicología.

Como resumen de tan detallados juicios severos, concluye:

10 L M R. En el medio de esto estaba "laica y libre"². Y a partir de esto hubo muchas cosas que empezaron a cambiar.

Nosotros hacíamos alta resistencia intelectual.

Las apreciaciones generales

Si se trata de los recuerdos más globales, hay coincidencias en cuanto al carácter tradicional de la formación. No obstante, tres supervisores recuerdan experiencias formadoras que conectaban la escuela normal con la educación nueva. Así, hay recuerdos de los centros de interés (N E), de talleres literarios y de interpretación, y otras experiencias fundantes en las prácticas activas (Z P y N E). También son recordados algunos nombres de pedagogos innovadores en las escuelas del interior (H P y R M). Las evocaciones de la Educación Nueva suelen ir ligadas a observaciones sobre la influencia ejercida en la historia profesional.

En un resumen preliminar, los contenidos curriculares impartidos en la formación normalista tienen frecuentes valoraciones positivas. En las evocaciones particulares, los supervisores recuerdan más experiencias de enseñanza de la Lengua que de las Ciencias, aunque su evocación no está ausente. Los relatos se refieren tanto a la sistematización lingüística como a la enseñanza literaria. Aunque no haya coincidencia en cuanto al enfoque predominante, los entrevistados recuerdan positivamente las selecciones de textos literarios que conocieron. Un recuerdo nos habla de que hubo también criterios superadores de estereotipos de época:

7 C. Yo tuve buena formación en Literatura, que nos hizo ver obras que no eran solamente hispanohablantes (C T).

Los testimonios de valoraciones de las prácticas comprenden tanto a supervisores que evocaron una escuela tradicional como experiencias activas, aunque excepcionales.

Como característica general, la importancia otorgada a la formación inicial en el desempeño profesional no es homogénea.

OTROS ESTUDIOS

Del conjunto de las referencias a otros estudios, obtenidas a lo largo de los relatos de vida profesional, es posible reconocer ciertas recurrencias:

La valoración del perfeccionamiento docente.

Dentro de este consenso, algunos entrevistados señalan una tendencia de época: en la década inicial del desempeño profesional la oferta era muy escasa, pero las iniciativas de capacitación eran más genuinas. En cambio, en décadas más cercanas, suelen aparecer valoraciones descalificadoras de las políticas de capacitación, vinculadas a su carácter utilitario, tales como la "industria del puntaje". La diferencia de posibilidades en la etapa de maestros se destaca en algunas referencias: en la capital federal era muy escasa; en la provincia de Buenos Aires, organizada y permanente. El Instituto Bernasconi es mencionado en una oportunidad como espacio para esas actividades.

Las menciones a cursos o carreras de capacitación para cargos de conducción tienen dos referencias: la capacitación directiva de la provincia de Buenos Aires, que es recordada por una supervisora (C M), y la escuela de capacitación de la MCBA, por un número importante de entrevistados.

Experiencias en carreras de nivel superior

Las iniciativas de estudiar son mencionadas por la mayor parte de los entrevistados. Predominan carreras que dan continuidad a la formación docente, como Profesorado de Pedagogía, de Historia, de Lengua y Literatura, de Ciencias de la Educación y de Folklore. Otras carreras tienen fuerte afinidad con la docencia, aunque el perfil originario fuera muy distinto, como ocurre en un caso con Música (intérprete). Hay dos menciones de carreras

² El entrevistado se refiere a las movilizaciones políticas del año 1958 con motivo de la implantación de la enseñanza universitaria privada.

menores y seminarios de medios audiovisuales cuya elección está totalmente ligada a la docencia, así como otros estudios artísticos, en un caso, y de traductorado, en otro.

Entre las carreras universitarias, diferentes de las pedagógicas, aparecen Ciencias Políticas, Medicina y Odontología.

En todos los casos excepto uno, las carreras de nivel superior finalizadas y en las que los supervisores obtuvieron la titulación son las que tienen relación con el ejercicio profesional.

CARRERA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

De los relatos sobre el período de maestros surge una diferencia profunda entre las mujeres y los varones: mientras las primeras hablan en dos casos de las dificultades para conseguir trabajo, los varones evocan una rápida incorporación al sistema.

La duración de esta etapa también los diferencia: la mitad de las entrevistadas recuerda haber estado a cargo de grado entre once y veinte años, en tanto más de la mitad de los hombres estuvo en esos puestos de trabajo desde cinco o menos hasta diez.

Son numerosas las oportunidades en que los varones recuerdan que era fácil conseguir trabajo. Algunos detallan que contaban con más posibilidades, a pesar de que aún existía la división de escuelas de varones y mujeres y los hombres no tenían acceso a las segundas. La diferencia a favor de ellos se acrecentaba por cierta tendencia a nombrar varones en los grados superiores.

Dos entrevistados relatan, entre los primeros recuerdos de la vida profesional, la falta de información sobre los requisitos de acceso a la carrera, tales como dónde y cómo inscribirse, normas sobre incompatibilidades, etc.

Las mujeres, en dos casos, caracterizan sus inicios en escuelas de la provincia de Buenos Aires y, en un caso, en el sur del país (C M). Las diferencias entre las escuelas y los alumnos son recordadas en términos de condiciones sociales claramente contrastantes: la pobreza de las familias, la imposibilidad de proveer a los alumnos de elementos para el estudio y los esfuerzos a cargo de las maestras para cubrir esas carencias, con trabajo y también con erogaciones nunca restituidas. En un testimonio la entrevistada recuerda haber organizado a la comunidad para proveer de servicios sanitarios la escuela donde trabajaba (N E).

Los recuerdos también asocian las diferencias sociales a las cualidades de los afectos y valoraciones de sus personas y sus tareas: se sentían altamente reconocidas por los alumnos de condiciones más humildes.

Otro rasgo que identifica diferencias en las actividades de los primeros años es la oportunidad de trabajar en jornada completa por parte de un entrevistado (H P).

Los primeros años de desempeño distinguen también a algunos en cuanto a actividades profesionales fuera del grado que son valoradas muy positivamente:

- ◆ comisiones de servicio relacionadas con una reforma curricular (H C)
- ◆ comisión de asuntos indígenas (C T)
- ◆ trabajo en editorial escolar en carácter de responsable de capacitación en la revista pedagógica (R Z)
- ◆ capacitación dentro del sistema (N E)

El pasaje por el cargo de Secretario es evocado en numerosos casos. Coinciden los testimonios en recordar que, a diferencia del presente, se accedía a ese cargo rotativamente y las condiciones para ocuparlo se basaban en puntajes de los docentes de una misma escuela. Ese criterio evidenciaba la importancia reconocida al conocimiento del personal de una misma institución y la valoración de su continuidad.

Las referencias a los cargos directivos dentro de la escuela, en cuanto a condiciones para el ascenso, muestran que la mayoría se desempeñó previamente en el cargo para el que concursó. Otra nota que se destaca y da continuidad a lo anterior es ocupar el cargo inmediato superior al concursado, por producirse vacantes y estar habilitados para ocuparlo. Ese punto suscita un recuerdo acerca de los movimientos internos y presiones para impedir el acceso por parte de un vicedirector legitimado por un concurso (O M).

Es frecuente, en los casos de recuerdos de pruebas que debían ser afrontadas en los concursos, tanto de maestros como de directores, que los entrevistados recuerden con precisión los temas adjudicados para la oposición. También es importante destacar que los que se arriesgaron desde muy jóvenes a intentar el ascenso por esa vía, evocan esas experiencias con intensa emoción.

Los ascensos a supervisores se dan en tiempos diseminados, desde una selección por antecedentes que tuvo lugar a mediados de los años setenta hasta años posteriores al noventa. A partir de 1980 numerosos entrevistados mencionan la Escuela de Capacitación como espacio institucional para preparar los concursos a cargos directivos y de supervisión. Las valoraciones de ese paso no son numerosas y, en la etapa inicial, van asociadas a experiencias de tensión y poco gratificantes en los aspectos formativos.

REFLEXIÓN PARCIAL SOBRE LAS ETAPAS RESEÑADAS

Las etapas de la carrera, circunscriptas en esta primera reconstrucción preferentemente a cada uno de sus hitos, muestran variantes en las formaciones, en los espectros de experiencias profesionales y laborales, así como en las duraciones en cada puesto de trabajo y en cada jerarquía.

Hay sin embargo un rasgo que posiblemente vuelva semejantes las trayectorias, y ese rasgo tiene fuertes componentes subjetivos. Se trata de las vivencias expresadas a propósito de los pasajes de un nivel a otro de la carrera: practicante, maestro, distintos niveles de autoridad. Las evocaciones de esos momentos fundacionales de cada etapa suelen estar acompañadas de notas muy vívidas desde el punto de vista de los afectos que reflejan. Tal vez se trate de un rasgo de personalidad profesional que emparenta las historias: la valoración del mérito, el conocimiento de los requisitos y el ponerse a prueba.

PRACTICAS DE ENSEÑANZA Y LIBROS DE TEXTO

LAS CLASES

El rasgo que unifica todas las prácticas relatadas es el responsabilizarse del gobierno del grado a su cargo: en todos los casos, el maestro prepara la clase, la desarrolla y asigna la tarea. Esto supone atender las distintas fases de la tarea docente y poner en vigencia los criterios en cuanto a fuentes y materiales.

En cuanto al planeamiento, los rasgos más destacados son: la preparación de abundante material didáctico con iniciativas propias y la selección personal de repertorios provenientes de diferentes fuentes, entre las cuales estaban los libros de texto. Los entrevistados permiten conocer criterios de valoración de las estrategias didácticas y de las fuentes utilizadas, según las disciplinas o áreas que formaban el currículum. Así, es posible distinguir

La planificación como herramienta

Con frecuencia, los supervisores aluden a los planes anuales, bimestrales y a la carpeta didáctica o el leccionario. Su elaboración era una exigencia institucional y un componente de su tarea profesional. Las valoraciones de estos documentos de trabajo adquieren tintes negativos cuando van asociadas a criterios burocráticos o tecnicistas que interfieren en las decisiones de los maestros (Z P y H P).

Otros recuerdos son críticos respecto de la eliminación de ciertas tareas profesionales, entre las cuales está la planificación diaria, como resultado del peso creciente del gremialismo en las reivindicaciones laborales (R Z y R M).

Disciplinas o áreas

Las elecciones de libros de Literatura eran muy meditadas, como una demostración más de la jerarquía reconocida a la enseñanza de la Lengua. La particularidad de la Literatura estaba en el cuidado por las selecciones, en la valoración preferencial de los textos en lengua hispana sobre otros patrimonios culturales y en algunos cuestionamientos a esos valores. Así, dos supervisores cuentan que la inclusión de literatura clásica, como los poemas homéricos, formaba parte de sus antologías docentes (C T y H P).

Dentro de Literatura, la selección cuidadosa de los libros de cuentos y, en circunstancias favorecedoras, cuentos innovadores, forma parte de los relatos (H C y N E).

Otro aspecto de la selección es el recuerdo de libros de secundario como obras de consulta presentes en el grado, tales como Astolfi o Malet en el caso de Historia.

Criterios generales acerca de los materiales de enseñanza

La variedad de libros como bagaje del docente y como patrimonio a disposición de los alumnos es una constante de los recuerdos.

Los temas eran tratados en clase para facilitar la interpretación (H C, C M, O M, C T, A Sch, R M). Un ejemplo de lo que se ponía en juego en las clases es el siguiente:

6 A Sch. Si el pibe está metido en esa cultura del zapping, de saltar de un tema al otro... Eso es alimentarlo. Si no me esforcé nunca...

G. En la época a cargo de grado, ¿había dificultad para comprender de los chicos?

A Sch. Trabajábamos todos en clase; después, formaban equipos, y que cada uno aportara diversos materiales.

8 G. Ud habló mucho de las Ciencias...Y en lengua y sociales la formación era suficiente?

A Sch. Pienso que sí...Me gustaban. Hablarle de la realidad a los chicos...Tenía Educación Democrática, a pesar de que era la época de Onganía...

Las tareas de los alumnos eran las resultantes de las clases impartidas en forma de explicaciones, a las que sucedían síntesis que se compartían en los pizarrones y se documentaban en los cuadernos, también guiadas por los maestros y, a continuación, las actividades.

19 H C - Se preparaban ejercitaciones individuales... los chicos venían con bastante déficits...[ej, en los primeros grados...]

20 G. ¿Había profesores para atender problemas individuales?

H C. No...Pero yo tenía un equipo de tarjetas...Para que los chicos pudieran hacer de acuerdo a las posibilidades de cada uno. Yo las repartía. Y además tenían las respuestas para autoevaluación.

16 O M. Algunos maestros tenían muy buena ejercitación preparada. A partir de problemas tipo.

G. Su repertorio.

O M. Su repertorio. Regla de tres, una andanada de problemas. No era resolución de problemas pero tenían el convencimiento de que así se preparaban, Podían ser ideados por el maestro o recopilados.

11 G. ¿Había actividad con los textos?

C T. Sí. Con los cuestionarios. Yo en esa época usaba mucho el cuestionario. Esto tiene que ver con la historia de cómo se estudiaba con los libros. Estaban los cuestionarios, que se completaban en la casa. Algunos tenían en esa época, textos que se completaban con enciclopedias. ... Se utilizan en el aula. No siempre. No existían en la escuela, pero sí el aporte de algún sector de clase media.

25 G. En los alumnos...¿notás algo de esta etapa de la transición democrática que hubiera cambiado?

Z P. Lo que hemos podido vivir con los chicos. Hemos trabajado tanto en el grado como en la dirección que cuando el maestro ofrecía un material muy variado los chicos se tiraban mucho más a buscar otras cosas que a estar con el libro. Les despertaba más interés. Otra cosa: que el chico que tenía un solo libro tenía que servir. Pero cuando encontraba otra cosa salía a pelearse. Depende mucho del maestro.

En síntesis, lo que ponen en evidencia estos primeros acercamientos a las clases era la importancia de las explicaciones, un ordenamiento concebido que empezaba con la organización colectiva, cuyos propósitos, contenidos y estrategias de desarrollo y cierre inicial estaban a cargo del maestro. Las actividades previstas a continuación, a partir de materiales ideados, preparados y seleccionados por el maestro, cubría un espectro de aprendizajes cuyas características eran expresivas de las disciplinas que se enseñaban y de las dificultades constatadas o que se podían anticipar, según criterios que parecían compartidos. En numerosas observaciones de los entrevistados es posible hallar indicios de que el dominio - la fijación, la consolidación- era valorizado y por lo tanto, la comprobación formaba parte de las prácticas. La organización del colectivo de alumnos para la tarea constituye un ítem a considerar en forma destacada y será abordada más adelante.

LA BIBLIOTECA DEL AULA

Son muy numerosos los testimonios de los supervisores acerca de los criterios de organización de las fuentes del conocimiento a las que acudían, así como de los recursos didácticos que valoraban y de su trabajo con ellos. Todos esos elementos y las tareas para volverlos funcionales parecen girar en torno a una organización material y cultural que da presencia a la función enseñante: la biblioteca escolar.

Las referencias acerca de la biblioteca escolar son variadas:

Si nos referimos a la procedencia de las obras, los relatos siempre dan cuenta de las condiciones sociales de las familias y de los cuidados puestos por los docentes para moderar la escasez de sus aportes.

Si hablamos de las disciplinas representadas, suele haber más peso en la información que se refiere a las preocupaciones por la Literatura que las referidas a las ciencias. Esto no quiere decir que se hayan obviado las disciplinas, sino que las obras representativas de las épocas de docencia ya mostraban las enciclopedias en un buen lugar de valoración social, pero las aspiraciones no se veían correspondidas por las posibilidades de acceso de los integrantes de la comunidad escolar.

Asimismo, hay referencias de un alto reconocimiento al papel cumplido en esas épocas por los libros de lectura, como obras pedagógicas que integraban la prosa informativa a los géneros literarios. Al hacerlo a partir de concepciones más libres que las que debían regir la elaboración de manuales, los libros de lectura eran apreciados como oportunidades de contacto con la cultura.

Es muy importante, al analizar los desempeños docentes a través de los testimonios sobre bibliotecas de aula, dar cuenta de los criterios y prácticas de organización, y su adecuación a las condiciones mencionadas. Algunos representativos son:

11 Z P. Contrariamente a la idea de que cada vez más había menos posibilidades económicas, yo recuerdo que al principio se manejaba más con lo que los chicos traían de casa, como arreglándose y armando una bibliotequita...y esto poco a poco se fue perdiendo. Esto requería un esfuerzo del maestro para la preparación.

19 G. En ese tipo de actividad, ¿contaban con biblioteca de aula, con biblioteca escolar?

O M. Tenía biblioteca de aula. Y en la escuela había una biblioteca. No había bibliotecaria. Sí la secretaria, funcionaba como bibliotecaria. Después la biblioteca de aula, formada por algunos libros del maestro, algunos que podía lograr de la cooperadora. A mí me gustaba que el chico pudiera sacar los libros de la biblioteca. Teníamos un fichero. Algo muy sencillo. Dos tipos de libros: de estudio, del saber curricular, pero también los de leer, las novelas, la Historia, que se llevaban. El viernes y volvían el lunes. Y compartían esas experiencias de lectura que habían hecho. Que había que hacer en la casa.

5 G. ¿Ustedes tenían biblioteca de aula?

C T. Teníamos.

G. Y era mucho más corriente tener biblioteca de aula que de escuela.

C T. Sí. Todavía soy más fanático de la biblioteca de aula que de la biblioteca de escuela. Lo que sucede es que en esa época le dábamos más importancia al libro de Literatura, más lo que tenía que ver con prácticas del lenguaje que lo que tenía que ver específicamente con Sociales o con Naturales.

G. Y ahí era donde se enriquecía la biblioteca.

C T. La biblioteca se enriquecía con libros de novelas, o cuentos, o hasta libros de lectura, que en esa época había muchísimos. Era mayor la experiencia de la biblioteca del aula, cuanto más libros teníamos. Era como una especie de iniciación literaria.

G. ¿Y la biblioteca del aula cómo era?

R M. Era una biblioteca que se formaba. Se pedía a los alumnos, había material que la maestra arrastraba...porque una cosa era la continuidad del maestro en el grado. La maestra pedía material y se devolvía a fin de año. Y enseñaba a manejar la biblioteca. Era lindo porque no había que salir a buscar el material a la biblioteca de la escuela.

Es importante señalar que, si bien son escasas las evaluaciones comparativas entre la biblioteca de aula - "la bibliotequita" en algunos recuerdos afectivos - y la biblioteca escolar de hoy, hay indicios y a veces manifestaciones explícitas de la preferencia por la primera.

La biblioteca de aula parece haber sido oportunidad pedagógica para crear instancias de aprendizaje especiales, en cuanto a la fruición literaria y el compartir conocimientos voluntariamente adquiridos. Asimismo, las habilidades puestas en juego para que fuera incorporada como oportunidad formativa alcanza a los valores del orden, el respeto de los turnos y los plazos, el cuidado material y la cooperación.

USOS Y VALORACION DE LOS MANUALES

Entre los mayores consensos registrados se encuentra el de considerar los manuales como uno de los recursos de la enseñanza. Como docentes, el manual cumplía funciones de fuente complementaria para la planificación y la dirección de aquella. Por parte de los alumnos, se trataba de un recurso muy valorizado por las familias. La respuesta docente a esas valoraciones era la invitación a la compra según elección de los interesados.

Un solo registro de los relatos da cuenta de reuniones docentes hechas para elegir libros de lectura y manuales al comienzo del año (C M).

Tal vez otra excepción a los criterios de variedad de manuales en la clase sea la experiencia de ayuda a los alumnos que iban a ingresar en la escuela secundaria. En ese caso, el Manual Berruti, única obra disponible para una preparación considerada socialmente como extremadamente dificultosa, era la fuente a la cual acudir.

2. G. Al hacerse cargo como maestro, ¿jugaba algún papel el manual? En los grados inferiores, superiores...

A Sch. Yo empecé como maestro (M) de 4º grado. 6º, 7º. Respecto al manual, nunca pedí uno determinado... Los chicos preguntaban. nb Los conocimientos están en cualquier libro, entonces yo les decía que trajeran cualquier manual.

Preparaba una clase... es mejor si hay diversidad de manuales...

3 C T.... los chicos, necesitaban preparar el examen de ingreso. Estaba el Manual Berruti. Querían que yo fuese el maestro particular. No acepté, pero sí darles clase para que se sintieran más seguros. Daban en el Pellegrini y en el Nacional Buenos Aires. Los chicos se sentían muy cerca, pero los padres venían a ver qué hacía. Ellos la seguridad la tenían a través del maestro, porque les habían ofrecido pagarles un maestro particular. Era bastante extraño para ese momento. Por supuesto que los chicos no tenían los problemas que tenemos ahora. No estaban las conflictivas que ahora desde la supervisión yo veo permanentemente.

G. Además esto de que si uno no pagaba al maestro, no lo preparaba.

C T. No lo preparaba.

G. Y vos en ese sentido lo habías visto. Generar una respuesta distinta. ¿Cómo lo tomaron? ¿Sabés que se ha investigado la historia del Berruti? Porque tiene como setenta años de vigencia.

C T. A mí me parecía bien. Yo lo usaba con los chicos. Y además no había otro.

En numerosas oportunidades, las justificaciones de los usos del manual son de carácter social más que pedagógico. El manual aparece como una solución económica a la necesidad de los alumnos y a la responsabilidad de sus familias de aportar fuentes de conocimiento a la labor de la escuela (H P).

Los juicios sobre los libros de texto son coincidentemente críticos en cuanto a un criterio: el de adecuación al lector alumno. Los términos "esquemáticos", "estructurados", "excesivamente sintéticos", "comprimidos", son los que prevalecen en los juicios. Algunos ejemplos:

27 H P. En el contexto social donde se encuentra la escuela - es Soldati - pobreza había desde entonces... Las familias no tenían posibilidad de comprar... En ese entonces no había la posibilidad de que cada uno trabajara con un manual. Había un manual y se trabajaba el manual.

G. De haber contado. Por lo visto estaba desvalorizado.

H P. Sí, sí... Desde luego..

15 L M R- Cuando termino, inmediatamente empiezo a trabajar. Tengo una suplencia. Me encontré de golpe ... Fui a buscar en los libros para mis alumnos lo que yo había vivido como chico. Y ya no tenía eso...

G. Ya no estaban

L M R. Eran más abstractos, no eran tan significativos. Eran recortes, fragmentos. Había odas que los chicos sentían muy lejanas. Las lecturas estaban alejadas del chico y eran muy abstractas. Las efemérides estaban muy

separadas, eran un relato casi informativo como en el secundario. Era más informativo que narrativo. Esa fue la primera impresión. Un golpe muy fuerte.

Los manuales reemplazaron el valor informativo del Libro de Lectura, con lo cual no se podía hacer comprar las dos cosas. El Libro de Lectura tenía un valor antológico que no aceptaba.

4 G [Comentario sobre el manual de otras décadas]

Ud dijo "conocimiento comprimido"...

A Sch. Sí, a pesar de que eran mucho mejores que los actuales... Los chicos, de tanta síntesis, hasta le cambian el significado...

4. Z P- Probablemente me gustaba más Estrada porque era más extenso. Tenía mucho más explicación, no estaba tan comprimido. Porque yo veía que en intento de resumir quedaba medio estereotipado el lenguaje para el chico.

Se puede observar en estas reflexiones críticas algunas de las razones que llevaban a optar por los manuales, así como los usos restringidos y, sobre todo, mediatizados por la intervención didáctica, que caracterizaban coincidentemente las prácticas. Es por eso que en ningún caso se registran discursos que los juzguen incompatibles con la buena enseñanza.

A propósito de esos valores, es importante acudir a una fuente clave para conocer el manual de los setenta desde la perspectiva de la producción.

9 G. El manual, ¿tenía un lugar reconocido?

R Z. Yo pienso que no tenía mucho lugar.

7 Cuando nosotros trabajábamos había todo un prestigio trabajando. Se cuidaba mucho que tuviera el autor

G- ¿Cuál era tu editorial?

R Z- Kapelusz.

G- ¿Qué período?

R Z- Yo estuve del 70 al 85. Estuve quince años.

G- Había un gran respeto por el autor.

8 R Z- Había un gran respeto por el autor. Evidentemente los autores de los manuales eran muy prestigiosos... Fesquet, en Ciencias Naturales y Fesquet de Matemática. Ellos preparaban la parte conceptual, es decir, el texto corrido con las ilustraciones que les parecían oportunas. El equipo editorial se ocupaba nada más que de darle forma. Forma gráfica, el tipo de ilustración, tenía el cartógrafo.

12 R Z- El especialista era el especialista que se necesitaba, para pedir el informe por ejemplo, de la validez de un libro. Quizás no tanto del manual y sí del libro de lectura. Esa gente por lo general se la llamaba para ese motivo, no era estable.

G- Pero sí por la validez.

R Z- Sí por la validez. Generalmente en Kapelusz el prestigio del docente tenía mucha importancia. Era retribuido porque editar en Kapelusz también daba prestigio.

En estos juicios aparece una variante de importancia: el juicio a partir de las condiciones institucionales de la concepción y producción de manuales. Aparece también, en forma explícita, un criterio que completa al de adecuación: la validez en términos del conocimiento que imparte.

LAS PRACTICAS INNOVADORAS

En las aulas

El trabajo en grupos es recordado como una práctica innovadora, progresivamente adoptada (H C, A Sch, C T, H P). La organización y el trabajo en grupos parece ser posterior a la explicación impartida al conjunto, o de la experimentación dirigida. El trabajo en grupos es complementario de otras actividades.

12 G. ¿Y vos notabas que los chicos manejaban con fluidez el libro? ¿Podían contestar el cuestionario? El aprovechamiento que hacían los alumnos del manual ¿era satisfactorio?

C T. Sí. Yo trabajaba también en grupos. Hacíamos a veces formar grupos de cinco alumnos con los textos que teníamos. Comenzaba, digamos, esa famosa dinámica de grupos... Algunos éramos los más decididos, para largarnos. Incluso trabajábamos, en Lengua.

Las innovaciones en las aulas comienzan a hacerse eco de las tecnologías audiovisuales, tanto las concebidas para las situaciones específicas de recepción en la enseñanza como los medios masivos, recontextualizados para cumplir funciones pedagógicas. Las citadas por los entrevistados son:

El montaje audiovisual, elegido como material innovador tanto por razones estéticas como por su vinculación con el patrimonio de los museos. Eso da origen a la iniciación en prácticas de investigación (L M R).

El radioteatro histórico, que comienza como una experiencia ligada a la celebración de una efeméride y continúa desarrollándose la experimentación en diferentes géneros radiales (C T).

17 G. ¿Cómo organizabas la clase?

L M R. Lo que hacíamos en lugar de leer a San Martín empezábamos a buscar. Trataba de hacer montajes con la ayuda de los padres. Allí descubrí el valor de la comunidad.

14 C T. Una de las cosas que hicimos... Un radioteatro histórico. El radioteatro se hacía en el recreo largo, en vivo, con el micrófono. Eran por ej. Las campañas de Belgrano, la vida. Lo habíamos transformado en un guión radiofónico.

Las experiencias de renovación didáctica alcanzan a la iniciación literaria. Comprende la elección de libros alternativos a los convencionales de entonces, y también el ensayo de experiencias de enseñanza activa (N E).

Institucionales

Algunos relatos de incorporación de nuevos contenidos curriculares aparecen ligados a la reforma del año 61: Títeres, Labores del Hogar, Idioma Extranjero. Otras reformas son de enfoques epistemológicos de asignaturas clásicas, con incidencia en su didáctica, como Ciencias Naturales. (H P y L M R).

Otras innovaciones son iniciativas autónomas de los docentes. Entre ellas aparece una que tendrá continuidad en otras etapas: la coordinación o la continuidad del docente por ciclos. Las primeras menciones son de la época de maestros:

28 G. O sea que en este momento la escena de la clase activa se constituye nuevamente con el aporte de los docentes lo que puedan traer los chicos y toda la riqueza de la iniciativa pedagógica.

H P. Sí. Y lo que sí está instalado era que en aquellas familias en que los chicos podían comprar un libro, compraban un libro. No siempre teníamos los mejores. ...Comprábamos novelas y trabajábamos novelas. Y también el perfil de los maestros. Cacho Carranza, un gran lector, el maestro desaparecido en el 76.... trabajaba. Y tendíamos la línea al resto de la escuela. Y como él era el coordinador de lengua tendía la línea en toda la escuela.

G. O sea que la figura del coordinador viene a ser una figura muy interesante.

H. Produce cambios en la organización institucional de la escuela. Lógicamente yo hablo de mi experiencia.

17 N E. Y un día [Cabrera] dijo que quería que me pasara al primer ciclo para hacer una experiencia para ver qué pasaba. Entonces habló con la directora de la escuela en que pensaba hacer la experiencia y yo me pasé a primaria. Y ahí empiezo a hacer la experiencia con Cabrera. Primero, segundo y tercer grado. Y él trabajó registrando, comentando ... A los chicos los seguíamos en la escuela, fuera de la escuela. El ambiente era muy rico.

...

G. Ahí me imagino que los materiales eran muy variados.

N E. Lo que yo podía traer, y lo que aportaba Cabrera también.

Y él me daba libertad total para poder actuar. Y nosotros llevábamos música, canciones, poemas. Fue una relación muy hermosa y me marcó.

G. En qué época? Del 70 al 73?

N E. Entre el 71 y el 74.

Entre las innovaciones en contenidos y actividades que involucran a los alumnos en diversos grados también se encuentra el periodismo. Su implementación en la escuela evocada tiene carácter sistemático (H P).

Otros recuerdos de esta clase de experiencias innovadoras son: el trabajo por áreas (H P), los proyectos, algunas salidas al exterior de la escuela (C M, O M).

Un hecho considerado trascendente por el entrevistado que fue cogestor de la iniciativa es la reunión de padres obligatoria:

22 H P. Estábamos haciendo Escuela Activa... Pero ya había un bullicio muy grande con maestros jóvenes, con los viejos que también ponían sus proa. Instalamos obligatoria la reunión de padres. Yo para hacer reunión de padres, Graciela, tenía que elevar una nota pidiendo autorización al V D, el V D al D y recién autorizaban. La pusimos obligatoria.

Dentro de las iniciativas institucionales, en los desempeños como directores, algunos relatos muestran que la función de orientación pedagógica era jerarquizada. Los recuerdos hablan de similitudes en los enfoques. Las posibilidades de ejercicio real no era homogéneas. Algunas constricciones están asociadas al cargo y otras a los regímenes políticos. En el espíritu de iniciativa aparecen huellas de resistencia.

G. Tenía el cargo y siempre se vuelca a lo pedagógico.

26 H C. Siempre estuve cerca de los chicos. Siempre la mayor satisfacción de mi carrera fue cuando fui directora (D) de la Escuela... del 7º. Porque tuve la suerte de tener una vice directora (V D) que también era apasionada por lo pedagógico. Nos complementábamos... a pesar de todas las otras cosas que había que atender... tratábamos de que el tiempo máximo fuera dedicado a lo pedagógico, al seguimiento de lo que hacían las maestras, Hacíamos pequeños cursos de capacitación... Habíamos trabajado mucho para tener un horario que nos permitiera reunir a los maestros, y trabajábamos con los maestros de cada ciclo. Y en eso fuimos muy inflexibles... que no sé si hoy se podría hacer.

34 N E. Gané el concurso en el 93.

G. ¿Y ahora en qué taller está?

N E. Vine con el Diseño bajo el brazo. Era un distrito terrible. Habían cambiado en cinco años cinco veces de supervisor porque entraba un supervisor, se jubilaba. Vengo yo.. Era un distrito que lo llamaban el cementerio de los elefantes. Es un distrito que se organizó con las sobras de todos los distritos. Las más chicas, las menos importantes. Cada una era un mundo, nadie se conocía.

Acá empiezo a hacer un trabajo muy especial. Un relevamiento. Y ahí empiezo a trabajar, ya con un proyecto a 4 años. 5 años...Empiezo a trabajar la participación.

16. G. Como D ¿notaste algo en el contacto con los alumnos con el manual o en los aprendizajes de los alumnos que te hiciera vincular con el manual?

Z P. Cuando trabajaba con los docentes yo les hacía comparar. Que era mejor que los chicos trabajaran con diferentes materiales. Yo tuve la suerte de trabajar con equipos muy buenos. Trabajábamos en las aulas. Un trabajo previo, es decir, "no venimos a controlar; venimos a trabajar con". Tratar de hacer intercambios. Yo lo había hecho desde 1965, trabajaba en grupos. ...

18 G. ¿En la Municipalidad había más presión burocrática?

Z P. Sí. Aparentemente [antes] estaban mucho más estructurados, pero había una apertura muy grande para gentes que vinieran con ideas diferentes y creativas. Se recibían con mucha más alegría las cosas novedosas que se podían traer. Después del 80 yo encuentro direcciones bastante burocráticas. Yo insistía con la mía. Salíamos al patio, a la terraza. Hacían expresión corporal Me preocupaba que los chicos no pudieran escribir, expresar sus ideas con mayor soltura. Una especie de temor frente a la hoja en blanco. Fui buscando maneras para que los chicos pudieran largarse a escribir.

20 H P. Cuando yo asciendo tenía mayor formación pedagógica. Entonces estaba más a la altura de lo pedagógico. Imaginate que era muy joven, con ganas de transformar todo. Tenía mi bagaje de Jornada Completa. Tenía un grupo de maestros, con muchas similitudes, con posiciones ideológicas que rompían lo normal. De ahí también sus consecuencias. Un desaparecido, cuyo nombre se va a colocar en una escuela. Uno que se va a México, otro que se va deambulando por el país, Santa Cruz y otro que estuvo deambulando por acá, entre ellos el director.

21 H P. Entonces empezamos con una escuela con mucha actividad. Mirá . Un hito pedagógico fue que nosotros aplicamos el enfoque ecológico antes de los lineamientos curriculares, a raíz de que invitamos a un ecólogo a la escuela, cuya presentación no me voy a olvidar nunca. Habla de ecología y los maestros comienzan a rever el enfoque. Ah y además empezamos a rever la Unidad Didáctica. Tengo un ej. Ecosistema degradado "La quema".

11 A Sch. En la dirección no estaba...caminaba mucho. Y me gustaba mucho la cocina que era la sala de maestros. Muchos proyectos los hacíamos ahí, mientras tomábamos un café.

12 A Sch. Y un lugar importante fue en la época del proceso. Era como que nos sentíamos bien juntándonos a hacer proyectos. Escuchar a Serrat...Nosotros hicimos una feria del libro que duró viernes, sábado y domingo...y el cierre lo hicimos con Víctor Heredia. Me piden la lista de canciones. Tuve que mandar el discurso para que lo autorizaran. Yo nunca escribía discursos. Debían autorizarlo.

Las funciones de la enseñanza, la dirección y la supervisión se van complejizando. Sus límites son cada vez más permeados por lo social. No es la falta de experiencia lo que sorprende a los entrevistados sino las notas que va adquiriendo la problemática social.:

17 G [Acerca de las posibilidades de estar en la escuela y observar las prácticas, por parte del supervisor]

A Sch. En la medida de lo posible sí. Porque hay jornada simple, por una parte. Además, cada año hay alguna escuela que es como ese hijo que trae problemas...que exige más que otras...

18 G ¿Es un rol pedagógico, socioeducativo?

A Sch. Hay una gran dependencia de lo social. Hay un gran desamparo. Tanto de chicos como de adultos.

3 G. ¿Y cómo vivías esa cercanía? [de edades con los alumnos]

C T. Muy bien. Además los chicos, necesitaban preparar el examen de ingreso. Estaba el Manual Berruti. Querían que yo fuese el maestro particular. No acepté, pero sí darles clase para que se sintieran más seguros. Daban en el Pellegrini y en el Nacional Buenos Aires. Los chicos se sentían muy cerca, pero los padres venían a ver qué hacía. Ellos la seguridad la tenían a través del maestro, porque les habían ofrecido pagarles un maestro particular. Era bastante extraño para ese momento. Por supuesto que los chicos no tenían los problemas que tenemos ahora. No estaban las conflictivas que ahora desde la supervisión yo veo permanentemente.

20 ¿Alguna situación destacable que tuviera que ver con enseñanza o con libros?

R M. No hubo.

G. ¿Hubo otro cambio en la población que haya tenido incidencia acá?

R M. Una comunidad muy conflictiva. 60% de los alumnos son hijos de padres separados. Hay chicos que dicen: Ah, sí, porque yo tengo 6 abuelos...Los míos, los tuyos, los nuestros.

G. ¿En la misma escuela?

R M. Sí. Y se saludan.

G. ¿Eso afecta el papel de padres?

R M. Claro. Le hace daño.

Ciertos límites a las iniciativas, paradójicamente, suelen darse al ascender en la jerarquía del sistema.

32 G. Concurás, ascendés a un nuevo nivel, con mucha visualización. ¿ Cómo ves la organización pedagógica institucional, la enseñanza en esta otra perspectiva?

H P. Limitada, diría. Yo como D de área traté de unificar los criterios pero cuando llegué acá al 21 todavía no estaban organizadas en ciclos. Por ej, ahora existen pero en la realidad no se ven.

Yo llego a la dirección del área y quiero llevar lo que hacía en el 15.

36 H. Cabe una reflexión. Cómo el sistema se burocratiza cuando los docentes llegan a cargos que sólo tienen que hacer tareas administrativas Uno de los males pasa por ahí. Yo nunca he visto la veta pedagógica del trámite administrativo.

Y tuve la suerte como S T de compartir . con una supervisora dedicada plenamente a lo pedagógico. Marta Sauret. Me dice en seguida "Yo lo voy a explotar a usted en lo pedagógico. Y todo lo administrativo lo hacían los administrativos.

Otros límites al ejercicio de las funciones psdagógicas son impuestos desde las bases o desde el discurso social.

35 C T. Como supervisor he recomendado y he dejado asientos solicitando que durante un bimestre el docente presente una carpeta didáctica. Puedo parecer un antiguo, pero es para obligarlo a ordenar su cabeza. Antes teníamos el cuaderno de tema diario...

47 R Z- En los años 30, por dar una fecha...En esa época las familias y las escuelas pensaban igual. Hoy no. Y ni siquiera digo que la escuela piense mejor.

G- ¿no hay un lugar compartido?

R- Yo creo que en gran parte no. Si bien hay gente que se pasó de autoritarismo, en la escuela, la simple autoridad está mal vista.

Ayer tuvimos dos entrevistas, aquí, charlando del supervisor para que la persona reaccione de determinada manera...La madre delante del alumno discutir la visión del supervisor. Es una Argentina inimaginable.

Que se recurra a la dirección del área, a la Dirección General, al defensor del pueblo a...

G- O sea que se vaya puenteando. Y en las escuelas también?

R- Sí en las escuelas digo.

G- Está socavada la figura.

48 R Z- Gran parte de la concepción del trabajador en lugar del maestro, con todas las ventajas que tiene desde el punto de vista laboral que me parece bien, tiene la desventaja de acercarse más a un empleado común.

El famoso apostolado era un extremo que permitía la explotación laboral. El otro extremo que no creo que mucha gente lo viva - hay de todo eh?-

Extensión educativa

Las iniciativas son variadas y, como en algunos casos anteriores, las preocupaciones que les dieron origen tuvieron continuidad y se tradujeron en otros proyectos en las etapas posteriores.

Entre ellas, se pueden citar algunas que tienen como destinatarios directos a los padres: actualización en contenidos para que se interesaran en compartir las tareas escolares con los hijos y de esa manera integrarlos a los propósitos de la escuela (O M). Con el mismo propósito de tender lazos, esta vez al servicio de intereses o necesidades de los adultos, ciclos de enseñanza de temas medioambientales, como la basura, otros de salud como el tabaquismo y otro muy vigente en la época de irrupción de la televisión como medio masivo: los hijos y la T V. Estas iniciativas frecuentemente iban acompañadas de formas novedosas de trabajo, como las clases públicas (O M).

Otro tipo de actividades de extensión fue la prolongación de los servicios de la escuela: preparación para el ingreso a la secundaria (O M, L M R, C T). La enseñanza del inglés fuera del horario escolar también figura entre las iniciativas(L M R).

La incorporación de la comunidad en tareas solidarias para proveer a los escolares de condiciones indispensables como los sanitarios, o bien de equipamiento didáctico, también figuran entre las iniciativas (N E y L M R).

La actualidad muestra en algunos relatos la mutación de la ciudad:

41 O M. La escuela pública era prestigiosa. Asistían alumnos de Santa Fe y Laprida y de Caballito Hoy, en el radio: casas tomadas (barrio del once); población migratoria (peruanos); Los vecinos de Barrio Norte emigraron a los barrios privados. Los de Caballito volvieron a la escuela pública y pretenden que sea privada. (O M y R M)

INTERCAMBIOS

Del conjunto de los relatos de la época de maestros es posible visualizar la variedad y la índole de algunos intercambios, en referencia a las actividades profesionales.

Dos entrevistadas se refieren a los contactos familiares como fuente de orientaciones para el ejercicio de la docencia (C M y Z P). La segunda de las citadas, también extiende esas apreciaciones y considera a sus familiares como ejemplos de vida que tuvieron profunda incidencia en su vocación e inspiraron su acercamiento a la Escuela Activa.

Las revistas pedagógicas aparecen también como fuentes a las que los docentes acudían. Eran órganos de difusión de las ideas innovadoras (Z P y C M).

En este mismo tema, el entrevistado que tuvo una prolongada trayectoria en carácter de productor, comenta el valor que a su juicio tuvo esa clase de bibliografía:

9 R Z. Siempre había una jefatura de promoción, gente que se encargaba de distribuirlo. Semejante a visitantes médicos.

G- Te referís a las colecciones para docentes.

N Z - Claro, la biblioteca pedagógica, que me parece de gran influencia en todo el movimiento de gente. No sé si la sigue teniendo en el fondo.

39 R Z- La Obra tiene una gran influencia en los programas del año 37 o 39. Inspectores como Tolosa y Fesquet imponen la escuela activa. Yo creo que La Obra difunde la escuela activa.
En los años 20-30 fue muy importante.

40 G- Encuentro entre los supervisores entrevistados, formados en el interior y en B A. que hay diferencias en concebir la realidad y trayectoria de la Escuela Normal; hay coincidencia en decir que no eran sujetos al manual, que eso tenía que ver con ciertas prácticas en la Argentina. Y también hablan del trabajo de equipo. Pero cuando yo pregunto ¿Qué autores leían en la Escuela Normal? Nunca sale la Escuela Activa.

En nuestros planes y programas la escuela activa es una bolilla más en el programa.

Si ninguno la nombró y había prácticas - por ejemplo, la biblioteca del aula - ...

R Z- Hay libritos de los que publicaba La Obra...con la idea de clubes....

G- O sea que tenía prestigio entre los docentes la Escuela Activa, pero eran lecturas personales, y no recibidas en la Escuela Normal.

41 R Z. No. O sí algunos profesores....Yo recuerdo haber aplicado algo en la escuela normal, pero por la influencia del maestro que tenía a cargo el grado...como practicante. Apliqué el método global.

G- ¿Y no le asustaba?

N- No, porque el docente sabía mucho. Entonces les daban los elementos como para dar la clase.

Una de las experiencias de mayor alcance según los relatos de los entrevistados, el trabajo grupal, tiene como fuente pedagógica a María Luisa Navarro, conocida por el libro publicado por Losada (H P).

En el terreno de los intercambios en las escuelas, aparece una mención del supervisor Cabrera como inspirador de numerosas experiencias innovadoras en el Jardín de Infantes y en el primer ciclo de la Escuela Primaria (N S).

Las escuelas de jornada completa, creadas en la década del sesenta, fueron innovadoras por el criterio de su fundación y también originaron intercambios ricos entre los docentes a cargo.

Otros intercambios se produjeron a raíz del gremialismo que comenzaba a organizarse. En estos casos, hay escasas referencias tanto a su influencia como a la intensidad de la participación. Los juicios aparecen divididos: mientras algunos entrevistados subrayan su importancia en los debates para la construcción de un nuevo perfil de docentes (H P), otros destacan los aspectos positivos y negativos de las reivindicaciones, en tanto dejaron atrás prácticas valoradas por su peso en la buena enseñanza, como la planificación diaria y la obligación de presentarla en la dirección. (R M). Otro juicio está centrado en el cambio del perfil :

28 N Este es el mensaje mío: Nuestro funcionamiento, que antes se concebía como una obligación profesional, hoy se la considera como una obligación laboral. Si el patrón quiere que yo haga esto, me tiene que dar los medios. A lo mejor es prejuicio de mi parte.

Los intercambios entre colegas de una misma escuela , en los recuerdos, permiten avizorar apreciaciones muy variadas en cuanto a la valoración de otras prácticas. Así, no hay coincidencias en lo que se refiere al papel de las edades en la generación de prácticas innovadoras. Estas pueden estar relacionadas con variables personales con la misma frecuencia que con la antigüedad y las diferencias generacionales.

Una variante escasa pero atractiva la ofrecen algunos comentarios acerca de porteños y provincianos:

13 O M. Yo tengo algunas anécdotas...Yo era suplente joven.

Muchos maestros del interior había.

Eran muchos abogados...

Nos decían : "pibe, tranquilo..."

G. ¿Había diferencias de edades?

R. Sí. Porteños que estudiaban Medicina. Como V D, esos compañeros que entraban a estudiar en el aula. Y al chico le daban el manual, que estudiaran de tal página a tal página. Y yo lo tomaba como una viveza porteña.

REFLEXIONES PARCIALES

Los discursos de los entrevistados acerca de sus prácticas docentes como maestros permiten inferir numerosas coincidencias acerca de sus criterios didácticos, así como su valoración de los libros de texto.

En cuanto a los primeros, es muy firme la postura acerca de la iniciativa del docente, de su autonomía de decisión y su respeto a las funciones pedagógicas de la escuela y su extensión a la comunidad como valores centrales del buen ejercicio profesional. También aparece coincidente la defensa de la escuela pública en los actos cotidianos y en las iniciativas innovadoras.

En cuanto a lo segundo, los juicios sobre los libros de texto - aunque no hay unanimidad - muestran esbozos de las posturas críticas actuales acerca de la relación entre la proletarianización docente y la dependencia del libro de texto como organizador de sus tareas. En algunos casos se mencionan otras variables, como la cultura light que desplaza los valores del esfuerzo y descalifica las cualidades de la lectura en la formación y en los diversos aspectos de la vida.

Es necesaria una reflexión que tiene continuidad con algunas preocupaciones representativas del presente. Es la referida a la índole de las elecciones realizadas para llevar a cabo prácticas innovadoras. Todas esas prácticas están alejadas de los libros de texto. Sin embargo, algunas de ellas tienen potencial vinculación con ellos, como es el caso de la coordinación por ciclos. Si bien los libros escolares de la época en la que mayoritariamente los entrevistados ejercieron como maestros mostraban respeto por la secuencia de los planes y programas, las iniciativas de los entrevistados parecían tener otros referentes de valor.

Otros rasgos de las innovaciones insinúan que los ascensos en la jerarquía tienen dos facetas: las que derivan de la mayor amplitud y alcance de las acciones que se emprenden y las que resultan del alejamiento de los escenarios directos de la acción docente.

Las transformaciones en las relaciones generacionales, en la valoración de las jerarquías, la profundización de la dualidad social y la índole de las prácticas gremiales son también factores de cambio de las funciones pedagógicas de la conducción y la supervisión escolar.

Finalmente, cabe detenerse en los intercambios. Las referencias parecen indicar que en la etapa de maestros los entrevistados contaban con pocas orientaciones y que las fuentes a las cuales acudir para renovar sus iniciativas o resolver sus problemas eran escasas. No obstante, de los relatos se puede inferir que con cierta frecuencia se producían intercambios interesantes y que algunos de ellos fructificaban en esfuerzos convergentes, en el sentido de los valores que sustentaban las prácticas.

En síntesis, las valoraciones de los libros de texto coinciden en reconocer el valor de adecuación en una jerarquía superior a otros. Se ha podido comprobar que la mención explícita de la validez está a cargo de un miembro de equipos de producción y que en la época de su presencia en una editorial el criterio de validez formaba parte de las políticas empresariales.

En lo que respecta a este punto, dados los antecedentes profesionales de los entrevistados, el problema de la validez parece más una condición tácitamente reconocida que un descuido puesto en evidencia en sus relatos.

Otro rasgo que debe ser destacado por su relevancia es la importancia que adjudican a las fuentes escritas de conocimiento como portadoras de saber con identidad propia y de la clase como espacio y tiempo de enseñanza que el docente legitima con su labor. Esta clara distinción se destaca como uno de los puntales de la valoración de la tarea del maestro como presencia, como autoridad y como responsable de la enseñanza.

Esa distinción, también, se insinúa como uno de los vacíos actuales, cuya vinculación con la crisis social perfilan algunos. También hay un esbozo - minoritario - de crítica a ciertas reivindicaciones que empañan los principios puestos en juego al defender derechos de los maestros como trabajadores en desmedro de los valores centrales de la tarea docente.

VALORACION DE LOS MANUALES EN PERSPECTIVA DIACRONICA

Resta también un acercamiento a los juicios de los entrevistados, que nos acerque la época de ejercicio profesional en los grados con el presente. Algunas reflexiones nos acercan a juicios semejantes a los precedentes.

De ayer a hoy, en líneas generales

14 - G. En esa presentación de la planificación (1960- 1973- 1981) ¿Acudían a la norma? ¿Acudían al libro de texto? Z P. Sí. Pero cada vez se fue achicando más el espacio de trabajo con distintos materiales, contrariamente a lo que se dice. Hay una contradicción. Por un lado se dice que hay una apertura a distintos materiales y por otro lado se van restringiendo las posibilidades de trabajo. El tema de los tiempos, la incomodidad.

17...O M. El Manual de Kapelusz era anterior a este, había ejercitaciones de porcentaje, interés,...
Lo que yo noto un poco, que en principios el manual del alumno, era más del alumno... Cuando el manual empieza a variar cambia no solamente en contenidos, tiene también cambios metodológicos. El maestro no tenía oportunidad de capacitación, no había capacitación acorde a esos cambios que se fueron dando.

27 H P. Por ejemplo vos decís. Bueno, vamos a trabajar comprensión de textos. ¿Cómo hace el pibe para sacar las ideas principales, si son todas principales?

G. Por eso me extrañaba que decías que en la década del sesenta sí estudiaban.

H P. Bueno. También cambiaron los manuales. Porque si vos leías los manuales de mi época [como alumno], ahí tenías textos completos. Vos tenías mucha información. No hay una síntesis tan apretada como en este momento

Libros de texto y dictaduras

Los relatos sobre las dictaduras en el sistema educativo municipal - en particular la última -, si bien no son numerosos, son elocuentes. El ámbito de la escuela fue un buen continente para docentes y alumnos. Aparecen también recuerdos en los que se valoriza la iniciativa personal de docentes y directivos para no paralizarse y para fortalecerse (H C, O M, L M R, A Sch) .

En lo relativo a los libros, hay coincidencias: la censura llegó a ejercerse, en numerosos casos tuvo extremos como la prohibición de autores, pero las obras más afectadas fueron las literarias (H C, A Sch, N E).

20 N. E- Me acuerdo de los soldaditos azules de Laura Devetach. Venía la inspectora a decirme "por favor, me comprometés"...

G. ¿Tuvo esa experiencia?

N E. Sí. Tuve maestras que también eran muy cuestionadas. Tanto Cabrera como yo. El nos protegió hasta que lo echaron.

G. ¿Cuándo fue?

N E. Fue bien en el Proceso. En el 77, si no me equivoco.

43 G- Estar en una editorial en una época de dictadura, ¿cómo sería?

R Z- ...Había una comisión que aprobaba o desaprobaba los libros, y de eso dependía que se publicara o no. Había una referencia reglamentaria - durante 7 años- .

G- Pero no en los libros de texto.

RZ.Más rígido en los Libros de lectura. Supongo que se publicaría aquello que no irritara. También había autocensura. ...

40 G. Para vos el pasaje de la dictadura a la democracia, el cambio, a lo mejor había algo de interés, en relación con los L T? ¿Cómo te hace evaluar los textos?

L M R. Ya habíamos empezado a pensar en la biblioteca. No la biblioteca del aula, sino la de la escuela. Yo tuve una experiencia intermedia. En los años 78 al 82, el manual era el libro para hacer estudiar. Y había comenzado a ser el curriculum.

G. Antes de la democracia.

Libros de texto y nuevo modelo político y económico

Dos evaluaciones reconocen méritos a las obras en vigencia, pero al hacerlo aportan bosquejos de las razones de la progresiva imposición del manual como libro hegemónico en numerosas clases: las competencias profesionales de la docencia, su progresivo descenso consecuente con la gravedad del deterioro laboral.

31 G. Las editoriales. Dicen que ahora los libros para el primer ciclo vienen más completos.

O M. Sí. Yo creo que las editoriales por su objetivo de venta han tenido que mejorar..... Los libros son caros. Hay una competencia... Todo el tema de Internet. Muchos chicos tienen acceso a informarse...El manual es nada más que para aprender el tema. A mí lo que me preocupa del manual es que sea el centro del trabajo del chico. Y si va a haber un mejoramiento de la producción de manuales, (especialistas) esto todavía contribuye más a que el maestro se quede en esa situación.

33 G. ¿Cómo es el maestro de hoy? ¿Vos estás viendo que hay una mayor dependencia de los manuales?

H C. Sí. Si los observamos son inobjetable, desde el punto de vista de lo académico, pero también ...estoy trabajando con docentes. Hay casos ...Tres turnos, poca lectura o ninguna... Hay un porcentaje de docentes jóvenes, que no tienen una preparación como teníamos nosotros, una Escuela Normal que nos había preparado en lo pedagógico. Todos llegan por ej del comercial y en 3 años...les falta la preparación y la base...como para comprender ese diseño.

El análisis del presente requiere también una consideración de las transformaciones políticas y de la globalización, por su incidencia en el mercado de los libros de texto. Entre nuestros entrevistados, los testimonios pertenecen a personas involucradas en obras editoriales. Aunque no son representativas del conjunto, estos discursos ponen en evidencia aspectos importantes de la gestión de las editoriales actuales.

10 G. La tarea del equipo docente, ¿ en qué consistía?

R Z- En darle forma didáctica. A pesar de que te diría que ya casi venían hechos, no? Digamos corrección de estilo, titulado. A lo cual se agregaban los armadores.

11 R Z - Después aparece (creo que es un dato que habría que confirmar) Santillana, el libro prearmado, el autor adecuándose a esa prearmadura.

12 R Z- En cambio lo otro no. Si bien decían tantas páginas, yo creo que está más condicionado ahora por la línea editorial....Además antes tenía todo como un mismo estilo, con un movimiento de cantidad de bloques. Por lo tanto me llevaba mucho más la parte pedagógica. El equipo estaba formado por asesores, gente estable.

16 G- Vos no ves mal el papel del texto ...el respeto a las normas curriculares.

R Z- Esencial para la editorial y para la vida del texto. Hasta la descentralización. Es un hecho fundamental para la vida de las editoriales.

G- En términos de la producción. ¿ 1978?

R Z- Antes podía vender 50 o 60 mil ejemplares. A partir de ese momento cada libro tiene vigencia en cada provincia. El gran negocio, más o menos negocio solamente puede ser aquí en B A, en el Gran Buenos Aires, prov. De B A. Pero hacer un manual para Catamarca..., para una editorial importante, no tiene rédito. Y entonces aparecieron las editoriales chicas, provinciales...No quiero opinar. Pero creo que nadie puede haber tenido una estructura semejante a la de Kapelusz a nivel provincial. Exclusivamente económica, pero para mí tiene gran importancia.

También la inflación; después la globalización...Filiales internacionales que copan el mercado. Si les va bien...si no les va bien se van...

5 A Sch. Otras cosas que hablé con la persona que me editó a mí algunas cosas...me preguntaba si tenía mucho texto.

G. ¿Cuándo?

A Sch. Hace ...cinco años...Estaba preparando un libro sobre Formación Ética y uno necesita texto. Buscaba la forma de hacerlo lo más accesible posible. Y me decía "Alberto: mucho título, mucho subtítulo y muchas ilustraciones"..

G. ¿Qué papel tenía esa persona?

A. Era el dueño de la editorial. En ese momento había cambiado la prensa y el formato....Le pregunté si eso no iba a reforzar algo negativo...

Factores de cambio

Si bien los juicios son mucho más dispersos que los correspondientes a la etapa a cargo de grados, es posible considerar ciertas categorías de factores a partir de los discursos docentes.

Variables que acentúan la dependencia del docente respecto del libro de texto

Aparecen, a juicio de los entrevistados:

La descalificación creciente de la labor de los maestros. Algunas interpretaciones la relacionan con las condiciones laborales cada vez más desfavorables, al sobreempleo que persigue aumentar los ingresos, pero resta tiempo para las labores profesionales previas y posteriores a la clase (H C, Z P, L M R, R Z, R M).

Otra variable reconocida es el nivel socioeconómico de las familias, que hace atendible conservar las prácticas de la compra de manuales, dado su menor costo respecto de otros tipos de libros informativos (H P, C T).

El mejor nivel académico observado en las últimas producciones (H C, O M).

Variables que dejan atrás la hegemonía del libro de texto

Entre las mencionadas, aparece la profesionalización del personal de bibliotecas, su función orientadora y una mayor dotación de la biblioteca escolar (H C, C M).

El aporte de las familias a la biblioteca de aula también se considera importante, aunque se reconoce que depende de las condiciones socioeconómicas (C M).

La aparición de Internet y las posibilidades de acceso a fuentes de información mediante consultas remotas, es valorada muy positivamente (H C, C M, C T).

El empleo de herramientas informáticas para la producción literaria por parte de los alumnos, introduce variantes en la enseñanza convencional (Z P).

Variables que ponen en evidencia la crisis de la escuela.

Estas variables, a pesar de estar asociadas a políticas laborales que profundizan la desprofesionalización de la docencia, en los discursos registrados tienen cierta autonomía. Encontramos algunos en que las variables están expresamente asociadas a políticas curriculares descaminadas y a perfiles profesionales:

34 R Z. Esto tiene bastante que ver con un momento en que... se produce un vaciamiento de contenidos. Importa más que el qué se da cómo se da; alguien puede dar una materia sin saberla. Me parece aberrante.

G- ¿Y de eso somos los pedagogos los responsables?

R Z - A ver... Los licenciados de Ciencias de la Educación (Cs Ed). Simplemente que la gente se tenga que poner a estudiar Historia, p. ej. Será algún texto de Félix Luna, de Pacho O' Donnel.

G- ¿Por qué lo estás vinculando a Ciencias de la Educación?

R Z. Un poco es un prejuicio. Por haber difundido que alguien puede enseñar sin saber los contenidos. Por haber hecho tanto hincapié en los objetivos, en el armazón... sobre todo en la forma de redactarlos.

Este juicio da cuenta de cambios muy importantes en la concepción del curriculum desarrollado que es el libro de texto, que son evaluados como negativos para sus funciones. Además, el hecho de circunscribirlos en un perfil profesional puede hacernos ver a las claras que, de fortalecerse esa hipótesis, su complejidad compromete tanto la elaboración de libros como la de normas curriculares y, también, la formación de docentes.

Otros juicios tienen que ver con la falta de reflexión adecuada y de tiempos de trabajo para producir las transposiciones didácticas que los conocimientos nuevos requieren.

36 R Z. Kapelusz precipita la gramática estructural. La gramática estructural es un problema de discusión académica... Antes de que se terminara la discusión académica, baja a la escuela media y a la primaria. Excelente difusión. Con la fuerza de la editorial, y con la fuerza de esta línea que fue agregando otra, algo se discutía (si era

objeto o si era complemento directo) se daba una discusión que primero tenía una concepción lingüística muy difícil de absorber. Entonces cuando llega a la docencia, llega esfumada...

Yo creo que este problema que no tiene que ver con la estructura; tiene que ver con la decisión académica; tendrían que ser más cuidadosas....Esta exigencia de modernidad y estar al día con todo....yo vivo en una escuela conservadora por definición.

27 G. ¿Con respecto a tu época de supervisora, qué podés decir con respecto a la norma curricular?

Z P. Creo que hay bastante vacío de información, de comparar el antes y el después, o el antes y ahora. En algunas cosas, lo que tenía que ver con el 86, había una tendencia a la integración de las áreas y lo que observo en los C B C es que con una apariencia de ampliación, por otro lado hay una obstrucción y un ir hacia la división de las áreas. Nunca se vuelve. Se vuelve de otra manera, pero hay una vuelta a la fragmentación. Hay un discurso opuesto.

28 Z P. Lo noto mucho con Matemática. La parte de ciencias sociales la veo como muy oscura. La que veo mejor es Lengua. Pero no está relacionada con las otras. Hay que luchar en primaria por la integración en este nivel, que el chico no se especializa en nada. Hay que darle la formación y las herramientas para. No puede estar fragmentado el saber.

REFLEXIONES PARCIALES

Del conjunto de apreciaciones sobre el presente, es notable que los juicios representativos de la mayoría de los entrevistados son muy escasos si los comparamos con los referidos a etapas pasadas.

Es importante destacar la permanencia de una valoración de los usos dependientes de los libros de textos como notas asociadas a la desprofesionalización. Estos son vinculados a las tendencias políticas, económicas que han producido la polarización social y a su incidencia en la escuela .

En cuanto a la gestión de proyectos, las iniciativas relevadas permiten inferencias acerca de la creciente autonomía de los espacios de decisión:

Hay testimonios de proyectos realizados con el equipo docente en la institución. La preocupación antes citada por la secuencia del curriculum compromete esfuerzos de la etapa de directores (O M, A Sch) y de supervisores (C T).

La creación de bibliotecas según criterios nuevos y la educación de los alumnos como lectores, han sido iniciativas productivas en la etapa de conducción escolar (N S, L M R). En la actual se registra un caso de formación de una biblioteca para padres (H P).

El perfeccionamiento en terreno aparece como el criterio más compartido en las dos etapas, y ha dado resultados sumamente satisfactorios. Los casos de la enseñanza de la literatura en talleres (N S), los tiempos institucionalizados de trabajo con el equipo docente (H C, Z P, N S) fueron oportunidades evocadas y los comentarios evidencian mucha satisfacción.

En la actualidad se realizan planeamientos distritales que comprometen esfuerzos sostenidos y que abordan innovaciones metodológicas y de contenidos en Ciencias Sociales y otras disciplinas concurrentes (L M R, A Sch, C T), Recuperación de la Poesía (O M).

La introducción de nuevas tecnologías ha sido precedida de otras experiencias que han fortalecido los valores de la cooperación que hoy son continuados con la constitución de redes soportadas por tecnologías (N E, A Sch).

Asimismo, la autonomía puesta de manifiesto aún en etapas históricas dramáticas se hace extensiva en la etapa actual a la gestión de proyectos de capacitación y a su sostenimiento en el tiempo.

Todos estos precedentes pueden sostener otras iniciativas encaminadas a discutir las formas de profundizar en el diagnóstico de las competencias de maestros y alumnos para el manejo de los libros y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

REFLEXIONES GENERALES

Intentaré sintetizar estas aproximaciones al curriculum real sustentándolas en los condicionantes que como anticipara en el plan de tesis (p.88-89) tienen consecuencias en los recuerdos, en su reconstrucción y en los relatos.

Los espacios

Entre los " basamentos físicos, concretos" evocados por las historias narradas, cabe destacar:

Las cualidades de intimidad/pertenencia adjudicadas por el conjunto a las escuelas que fueron escenarios de su trayectoria como maestros y directores. En los casos en que las condiciones materiales de esos espacios fueron contrastantes con las aspiraciones a habitar en escuelas decorosamente establecidas, los entrevistados recuerdan sus trabajos solidarios y sus gestiones para lograrlo.

Los espacios tienen un núcleo privilegiado de evocación de prácticas con libros de texto: las aulas con sus bibliotecas, laboriosamente equipadas.

Esos espacios con identidad albergan, también, los primeros ascensos en la carrera docente, puesto que en la época recordada la unidad del equipo constituido tiene jerarquía sobre otras consideraciones de antecedentes profesionales.

El espacio se amplía en algunas convocatorias a los padres, con motivo de las iniciativas de extensión escolar.

El espacio, finalmente, se constituye en factor de crisis de alteridad. Los recuerdos de migraciones hacia y desde los emplazamientos de ciertas escuelas y desde la perspectiva del radio de algunos distritos reflejan las mutaciones de la ciudad.

Las duraciones

Puesto que - según explicara Aceves Lozano -, las dimensiones vitales pesan más que las medidas cronológicas, este peso se confirma en el detenimiento de los entrevistados en la consideración de las etapas escolares de sus carreras. Los recuerdos elegidos para narrar las primeras etapas, los rasgos de la intervención didáctica y de la vinculación con los libros y otros recursos, son mucho más detallados en esas partes de sus relatos. Sin embargo, no puedo soslayar, en este punto, el sesgo que mi plan de entrevista imprimió a las respuestas.

La proximidad

En congruencia con el rasgo anterior, las notas de las experiencias seleccionadas parecen adquirir tonalidades más intensas al reconstruir escenas de aulas con niños y de talleres con docentes. La representación del libro de texto, a su vez, tiene una nitidez muy superior en los períodos correspondientes al ejercicio del magisterio que en los más cercanos.

La intensidad

Esta nota sensible aparece distribuida en diversos relatos: cuatro docentes transmiten fuertes emociones de reconocimiento y admiración asociadas a la etapa formativa, en tanto uno deposita la energía en la evocación de la resistencia.

La sensibilidad hacia el papel social de los entrevistados como maestros, directores y aun supervisores en la gestión de proyectos parecen denominadores comunes.

Los ascensos, como pruebas exitosas, en los que se reconocen las exigencias y la satisfacción por los resultados, van acompañados de emociones.

Dentro del campo más restringido de mi estudio, las escenas de iniciación a la literatura y a lectura informativa parecen llevarse las cargas de mayor intensidad emotiva.

El sentido

De todas las acepciones posibles del libro como objeto cultural, el libro de texto es el que parece recortar las notas más modestas. Por un lado, se encuentran las valoraciones del patrimonio cultural correspondiente al humanismo. En esa vertiente de sentidos, las antologías, los libros de lectura extensiva y las selecciones realizadas personalmente por los maestros tienen un valor inmensamente superior al libro de texto. Este aparece, en cambio, en el lugar reconocido al aporte cultural y curricular a la familia cuando otros esfuerzos no son posibles.

En el terreno de los textos informativos, el panorama no es distinto en las valoraciones sino en las soluciones adoptadas para cumplir con la enseñanza. La utilización del propio repertorio o la remisión acotada al libro de texto son las soluciones típicas.

La trascendencia

El manual es un recurso de escaso prestigio en el equipamiento escolar y en el aporte al niño.

Las reflexiones sobre la concepción editorial y los requerimientos de sus producciones son exclusivamente aportadas por un ex integrante de equipo editorial.

Lo que sí parece claro, en los discursos de los dos productores de libros de texto, es su devaluación progresiva como uno de los indicadores de la transnacionalización de las editoriales.

La conciencia

La resemantización de la experiencia vivida, en este caso de mayor o menor envergadura en la enseñanza, está estrechamente ligada al sentido adjudicado.

Destaco, como resultado de los relatos de vida, la escasez de información en cuanto a la resignificación atribuida al libro de texto una vez terminada la etapa de dirección escolar. Las notas adjudicadas se alteran muy poco. Parecen prevalecer las miradas externas.

La mayor precisión parece estribar en la adjudicación de la creciente hegemonía de los manuales a la desprofesionalización docente. Y esta coincidencia no se corresponde con las valoraciones de las cualidades académicas, didácticas y comunicacionales de los libros actuales.

Los canales expresivos

En las entrevistas predominó el género narrativo, espontáneamente elegido. La escrupulosidad cronológica fue minoritaria en los relatos.

La recurrencia del género me aportó una oportunidad valiosa de esbozar a partir de los relatos individuales una parte de la historia escolar de las últimas cuatro décadas del siglo XX, con algunas remisiones a influencias externas que los docentes connotaron en formas originales.

Conclusiones

CONCLUSIONES

Para integrar las interpretaciones de las continuidades y rupturas de los géneros textuales en sus relaciones con las políticas curriculares, así como las de la enciclopedia en hipertexto, ordenaré mis conclusiones siguiendo los objetivos generales y específicos respetando el tratamiento realizado en la diacronía. Finalizaré con una reflexión global y prospectiva, que tiene relación con la hipótesis general.

La enciclopedia organizada por materias respondía a una representación del conocimiento según la cual las asignaturas suministraban conocimientos disciplinados y entrenamientos en sistemas especiales de pensamiento. Prevalcía la lógica disciplinar sobre todo otro criterio acerca de los modos de aprender, lo que tuvo entre sus efectos que, durante períodos muy prolongados, que muy probablemente excedan las cuatro décadas abarcadas en esta investigación, que las estrategias activas estuvieron ausentes o desempeñaron un papel marginal. La enciclopedia presentó las asignaturas en paralelo, pero su enfoque fue transversal. Las variantes encontradas – algunas de las cuales pude registrar – respondieron a tradiciones de las disciplinas.

Hubo variantes debidas a ciertas interpretaciones de las necesidades de los primeros años de la escolaridad, como los “motivos de trabajo”, que cambiaron las formas de iniciación al conocimiento pero no alteraron su espíritu: sujeción a la literalidad del texto y formación indisociables de la información que los alumnos adquirían. Los procedimientos discursivos aportaron indicios de esa solidaridad entre ambos procesos de la enseñanza. Las metáforas del árbol y del campo condensaron, entre otros mensajes, esa armonía de un mundo ideal, armónico y estable en el que el alumno se internaría progresivamente y sin conflictos.

Los primeros tiempos de esta historia marcaron otra armonía: dos niveles de la construcción curricular se complementaban en un cuadro de conjunto. El currículum real, mientras tanto, en los rincones que pude observar a través de los relatos docentes, no encontraban escollos en esa coherencia interna de las prescripciones y los desarrollos de las propuestas editoriales, puesto que las escuelas y las aulas eran ámbitos de mediación entre alumnos, docentes y contenidos en los que los manuales tenían un estatus asegurado pero no desplazaban las tareas de las aulas ni las interpretaciones del proyecto educativo que los maestros generaban.

Los intentos de innovación didáctica, las bibliotecas armadas solidariamente, eran producciones resultantes de diálogos entre pares y a veces con autoridades, pero en ejercicios profesionales sin otros referentes académicos que los del propio colectivo profesional.

La modernización de la norma curricular de 1972 fue inédita: una avanzada en la renovación de fundamentos que convergieron para dar una misma dirección a los ejes de las asignaturas de la educación obligatoria de entonces y al sentido de la formación general. Los fundamentos de esas dos perspectivas de la educación fueron resultados sincréticos de posicionamientos teóricos en conflicto. Su resolución en las prescripciones curriculares encontró cauces favorables, ya que las connotaciones que prevalecieron fueron las de la modernización.

Las condiciones de producción de los lineamientos de 1972 son sorprendentes por su innovación en cuanto a la estrategia de convocatoria, valorizadora de los saberes académicos y de la presencia institucional de los docentes en el proceso de estructuración de la norma curricular. Más sorprende aun su lectura situada en el escenario de una dictadura.

El período abordado en la segunda etapa, delimitado por dos gobiernos de facto, muestra la profundización de las distancias entre la prescripción y las prácticas. Estas, leídas en el discurso de los docentes y en los textos de los manuales, perpetúan con sus desarrollos modos de abordar la enseñanza heredados. No obstante, los lineamientos no fueron inocuos en las decisiones del currículum real, porque ampliaron ciertos horizontes y expectativas que preexistían en los intercambios docentes. Mientras los manuales, en sus contenidos que se perpetuaban sin cambios y en sus portadores cada vez más descuidados, daban indicios del abandono de la escuela a su propia suerte, algunos maestros y directores incursionaban en aquellas tecnologías que abrían “ventanas” a la escuela y ensayaban en grupos y talleres los desafíos y fruiciones de las producciones personales. Las ediciones de los manuales materializan y simbolizan el abandono de las responsabilidades editoriales hacia la escuela; tal vez ese sea el motivo de que su progresiva ocupación del espacio decisional de los docentes haya sido moroso en este período.

Es notoria, también, la autonomía de las editoriales respecto de la regulación del sistema educativo ejercida a través de las prescripciones curriculares. Inamovibles en sus prácticas de redacción, la representación del saber que se proponen perpetuar es la de la estabilidad del orden compartimentado del archivo. Archivo cada vez más escueto. Se operan distanciamientos de las normas, de las inquietudes de renovación documentadas en los estudios de

educación comparada de la época y de la vida real de las escuelas. Maestros y directores, con sus estilos que diferencian gestiones rutinarias, comprometidas y creativas, persisten en sus convicciones acerca de la mediación. Los tiempos analizados – dos décadas de vigencia inamovible de la enciclopedia – culminan con el acercamiento ideológico entre prescripciones curriculares que incidirán en las escuelas en tiempos mediatos. Esas normativas, a su vez – a pesar de los sesgos tecnicistas que las asemejan – presentan fracturas tan notables de concepción y de resultados para dirigir la formación de sus destinatarios que cabe anticipar que las permanencias y transformaciones de las prácticas estarán más ligadas a los recambios generacionales que a la concurrencia de normas curriculares y producciones editoriales inertes.

Los años de mayor virulencia de la dictadura 1976-1983 y los de su declinación tienen marcos normativos unificados por los comandos de las autoridades de facto, la ideología excluyente, la censura y la ilegitimidad de origen. Se distancian porque la descentralización del nivel primario que protagonizan constituye el escenario de anticipación de otras estrategias de poder que involucran el currículum: modernización, enfoques "científicos" para trazar el perfil del niño, tecnicismos para la regulación de las escuelas, entre las cuales, los diseños curriculares comienzan a operar como novedades atrayentes. Novedades que comienzan a crear entornos profesionales tecnocráticos que configuran nuevos espacios de estructuración curricular, distanciados de las escuelas reales.

En ese contexto aparecen normas paradigmáticas, como el Diseño Curricular 1981. Su incidencia en la producción editorial me ha llevado a un detenimiento reflexivo, para observar la divisoria de aguas. Esos hechos de los que he aportado datos comprobatorios me incitan a continuar formulando interrogantes acerca de los márgenes y espacios de autonomía editorial en los escenarios de la educación autoritaria. Los ejes ideológicos se acercan y se bifurcan y las editoriales escriben para sus públicos. El escenario ha cambiado, puesto que la descentralización del nivel primario constituye un hito de ruptura de la expansión monocorde de las editoriales.

Pero el género enciclopedia mantiene su monopolio. Con reediciones sin cambios – Estrada – y con cambios editoriales que se ciñen a las normas jurisdiccionales, con páginas propagandísticas, páginas ocultadoras del régimen de facto y páginas audaces que inician en las ciencias sociales (Kapelusz).

El sujeto lector es convocado a leer textos anacrónicos, mensajes dogmáticos, textos repetitivos. También es llamado a conocer algunas realidades circundantes con preguntas más identificantes. La "estampa" se abre camino como primera estrategia de introducción en el oficio del historiador y, con él, en algunas posibilidades del pensar. En las escuelas, mientras tanto, algunos relatos me dan indicios de que las solidaridades y las responsabilidades de la misión educadora se impusieron a las amenazas y a la prepotencia, con estrategias de prudencia y cuidado.

Tal vea sea este el momento de la historia argentina de los manuales propicio para pensar que el género enciclopedia es susceptible de contener elementos perecederos, envejecidos, renovadores, sin alterar las formas. Tal vez estas comprobaciones ayuden a pensar en nuevas configuraciones, ahora sostenidas en otros escenarios históricos y otras posibilidades profesionales y tecnológicas.

La primera década de vida en democracia tuvo características muy definidas en nuestro eje institucional: la disolución curricular de la república. Las normas que habían tenido validez en el nivel primario – formal o real – fueron desplazadas o superpuestas en las distintas jurisdicciones. Diez años sin iniciativas fundadas para una construcción normativa que interpretara y encauzara los valores de la recuperación democrática en sus principales dimensiones: equivalencia genuina de los aprendizajes certificados, concreción de la igualdad de oportunidades, proyecto educativo consensuado, articulación entre ciclos y niveles, fluidez en la progresión de la enseñanza.

Esa etapa también dejó deudas no saldadas en cuanto a la exigencia de responsabilización editorial en sus producciones para las escuelas.

En ese contexto de atomización del sistema educativo se ofrecen las producciones curriculares más dispares. Las más voluminosas en cuanto a su espesor real, así como las que se abrieron paso en el mercado compartieron la perpetuación del género enciclopedia.

Las más tradicionales permanecieron inertes. Los cambios se manifestaron en diferencias importantes – también de calidad – en los aspectos académicos y pedagógicos.

El manual Aula-Taller refleja la concepción más complaciente con la desprofesionalización docente. A partir de ella, elabora una propuesta de sometimiento del escolar a la arbitrariedad de la marcha de la enseñanza desprovista de reflexión fundada, de unidad, de ritmo y de respeto a la intimidad de los recintos de las aulas. Propuesta invasora y desplazante.

Las progresivas entregas de Santillana mantienen las formas del libro único, con esfuerzos crecientes de compatibilizarlas con estrategias innovadoras que culminan en el género unidad didáctica.

Los éxitos logrados en la implementación de los planes de formación inicial de docentes de los tempranos setenta son reflejados en estas obras. Fuerte direccionalidad, irrupción imaginaria en las aulas y en otras prácticas,

acentuación de la ilusión de diálogo. Pero las notas distintivas continúan vigorosas: mayor preocupación por el conocimiento que se imparte, moderación en las innovaciones, cautelosos avances hacia los estudios del medio sin erradicar la homogeneidad curricular.

Las obras por área son manifestaciones editoriales de ruptura. Lo hacen físicamente y lo trasladan a formas renovadoras del currículum. Aquí están unidos todos los niveles de la gestión, con un fuerte tono de compromiso con propuestas didácticas de renovación de procesos y con proyección de futuro. Esas obras pioneras son hitos de la historia de los manuales. No encontraron apoyos ni en la industria editorial que les dio origen, para intentar sentar precedentes, ni en los escenarios escolares para los cuales habían sido concebidos. El consumismo inducido y el intervencionismo del manual en el contrato didáctico son resultados de solidaridades implícitas entre agentes de poder que no tienen el proyecto educativo entre sus prioridades.

La primera sanción de un currículum con validez nacional después de diez años de democracia fue parte de un proyecto estratégico: determinar los niveles de escolaridad equiparables y elevarlos en años de obligatoriedad; convocar a elaborar variantes jurisdiccionales dentro de márgenes preestablecidos y, a posteriori, resolver los cambios de estructura. Los importantes recursos presupuestarios destinados a solventar equipamientos materiales y didácticos de las escuelas; los operativos nacionales de evaluación, la red de formación docente continua y la coexistencia de los CBC nacionales y los diseños curriculares compatibles configuraron las condiciones de producción de una recuperación editorial cuya escala fue, nuevamente, la población escolar de todo el territorio nacional.

Las creaciones inmediatamente posteriores a esa transformación fueron el fenómeno editorial más contundente respecto de las tradiciones e inercias de nuestra historia escolar. La ruptura de la enciclopedia- hecho muy extendido -, las nuevas configuraciones curriculares destinadas a hacer prevalecer las articulaciones entre lo académico y lo didáctico, las diversas interpretaciones de los ejes curriculares que reemplazaron en algunos casos la organización por asignaturas, el desplazamiento en numerosos casos de las extravagancias de ciertas transposiciones, una mayor permeabilidad entre libros, medios de comunicación social y nuevas tecnologías, fueron los avances logrados, en una producción voluminosa y heterogénea.

Esa heterogeneidad me lleva a culminar esta visión en perspectiva de mi relato con interrogantes:

¿Por qué, si fueron convocados los académicos a resolver la mayor parte de las producciones, tuvieron que declinar tantos espacios de decisión?

¿Qué es un equipo editorial?

¿Qué responsabilidades se atribuye el Estado como aspecto sustancial de su papel de garante de la igualdad de oportunidades en la custodia de la validez, la significatividad del conocimiento que se imparte en la escolaridad obligatoria? ¿Cuál es el alcance de las atribuciones de Estado evaluador que continúa reconociéndose en la legislación vigente y futura?

Preguntas que no dejaré de formular, porque el boom editorial de los noventa, en las condiciones de circulación y recepción de los manuales, de no intervenir el Estado, será apenas un episodio de producciones prestigiosas en una historia de crecientes intervenciones editoriales en las aulas y de reemplazos arbitrarios, demagógicos, aparentemente sensibles a las demandas de sus públicos.

La metáfora de la linealidad contrapuesta a la hipertextualidad ha sido desmitificada por prestigiosos investigadores y docentes de las nuevas tecnologías. Burbules y Callister, al reducir la "navegación" al mínimo nivel del tránsito de los usuarios por las rutas de Internet – equivalente al zapping de un televidente distraído – nos han ido encaminando a discernir las estrategias pertinentes a esos desafíos. Los "usuarios" son navegantes que tienen propósitos y su propia brújula. Los "hiperlectores" son más exigentes y, a cambio, los más dispuestos a construir las superposiciones entre lectura y escritura (nuevas formas de intertextualidad) que se potencian con estas herramientas. Burbules N y Callister T, 2001, 95. La complejidad de estos procesos sugiere a los investigadores adherirse a otros pensadores que abogan por una "gramática hipertextual": *"Los modos de conexión y argumentación en el hipertexto no se agotan en los métodos corrientes de la lógica y en la justificación de un argumento a partir de las pruebas. En los hipertextos, es más probable que los argumentos se valgan de enlaces y combinaciones de elementos, o de yuxtaposiciones que sugieran una conexión o inviten a probarla, pero sin abogar por ninguna en especial"*. Los autores destacan que en esas formas de exponer la multiplicidad de lenguajes desempeña nuevos roles que afectan a la naturaleza de los razonamientos convencionales. Estas complejidades, concluyen, pueden producir nuevos desconciertos, semejantes al sentimiento de estar perdidos *"en términos náuticos"*. Burbules N Y Callister T, 2001, 95.

Si comparamos estas reflexiones con las que nos aportara Muraro sobre los editores de textos, hay intersecciones: "es el lector quien rehace las relaciones de coherencia y cohesión del texto" a partir de sus decisiones de ruta. Su trabajo con los hipertextos constituye posibilidades de nuevas alianzas del pensamiento estratégico: anticipación de decisiones y evaluación de sus ejecuciones, nuevas secuencias de lectura y organizaciones de textos que combinan dimensiones lógicas, semánticas y conceptuales. Muraro S, 2005, 112.

Aunque la interactividad provista por la enciclopedia general multimedia represente el más bajo de los escalones de la relación usuario/máquina -ya que el espacio del primero es apenas el de las opciones programadas -, la metáfora del reflejo especular de los saberes empieza a desestabilizarse:

- Porque la disidencia está presente, aunque sea bajo la forma de las escrituras paralelas de los equipos autorales
- Porque las composiciones de textos e imágenes que se le ofrecen al lector si aprende a preguntar y a operar con la herramienta posibilitan nuevas configuraciones a las que las escrituras inmóviles del manual no habilitan.
- Porque la multisensorialidad estimulada por los lenguajes convergentes es susceptible de generar nuevas valorizaciones de la sensibilidad.

Esta realidad, por limitada que sea, genera una nueva responsabilidad para los educadores, precisamente por su modestia: la de abrir caminos a la desmitificación de los saberes inagotables a los que nos dan acceso las nuevas tecnologías.

Otras responsabilidades, suficientemente tratadas por los pedagogos de diversas corrientes constructivistas y críticas adquieren aquí nuevo vigor: preocuparse por la pertinencia pedagógica de los trayectos de los alumnos; enseñar a detenerse a reflexionar sobre los recorridos y sobre las competencias logradas; tener conciencia de los motivos, los fines del aprender y ser consecuente con los medios para lograrlos; familiarizarse con las discrepancias y aprender a argumentar; generar nuevas formas de cooperación en el aprender.

Las nuevas tecnologías – y la analizada, por su dureza, debe aleccionarnos más – ponen en tensión creciente los requerimientos del alumno como sujeto singular y los saberes académicos y tecnológicos como construcciones en perpetuo cambio pero consolidados provisoriamente a partir de sus resultados y de las normas y convenciones de las comunidades del saber.

De eso se trata: lejos de haber superado los tiempos de las distancias abismales entre los saberes adultos y los infantiles, nos encontramos ante nuevos desconciertos sobre esas distancias, encubiertas por los ropajes de las hibridaciones entre esfuerzo, conocimiento, placer estético y ocio que sus productos nos ofrecen.

La articulación de las lecturas ha sido para mí una herramienta en construcción y revisión permanente, en mi empeño por conocer los manuales en su especificidad:

- Las condiciones de su producción, circulación y recepción
- La identificación de las situaciones de enunciación: los lenguajes del manual, sus procedimientos discursivos a través del tiempo, sus entrelazamientos con las industrias de la producción editorial y con las tecnologías de la comunicación y la información.

Los cruces entre comunicación y didáctica me han abierto espacios a la observación de las configuraciones curriculares de estos desarrollos que han sido y son los manuales y sus relaciones de dependencia, armonía, desestimación, ruptura o reemplazo de las prescripciones curriculares. He podido visualizar algo de la complejidad de esas relaciones con la normativa, en lecturas diacrónicas.

He intentado diferenciar e integrar las dos clases de lecturas para reconocer los mensajes autoritarios en la transmisión de conocimientos (mediación didáctica) y distinguirlos de las estrategias comunicacionales, en todas sus posibilidades de enunciación y en sus anticipaciones de los efectos a producir.

He intentado hacer fructificar esa convergencia en inferir los papeles desempeñados por los redactores del curriculum editorial – libros de texto -, con el propósito comprometido en promover reflexiones: qué se espera de ellos y qué están haciendo. He intentado trazar un surco que facilitara la recorrida de otros colegas en perspectiva diacrónica.

Mi empeño ha sido cooperar en la resolución de problemas largamente verbalizados: el restablecimiento de la presencia de los educadores y de los alumnos en la mediación del conocimiento en estos escenarios sobrecogedores de la coexistencia de viejas y nuevas tecnologías en las escuelas, en esta sociedad dual.

Una visión prospectiva de la manualística, a la luz de la tarea realizada

El diálogo y los contrastes entre las fuentes de este relato, dentro de un marco interpretativo, han expandido mi conocimiento de la historia escolar y mi horizonte de expectativas hacia la investigación y la intervención, en perspectivas de trabajo que aúnen el compromiso académico con el político.

Los cauces de este relato pueden ser continuados en nuevos procesos que tengan como interés central la articulación de las funciones de la universidad en torno al eje de los manuales y los materiales hipertextuales multimedia.

Esa articulación puede generar tareas como las que enunció a continuación:

- La formación inicial de profesionales de todas las áreas y disciplinas de la docencia, en los distintos niveles;
- La extensión universitaria, en proyectos que convoquen a docentes, con estrategias didácticas de integración entre diversos tópicos académicos y didácticos;
- La investigación, en proyectos que tiendan diversas líneas y se complementen, abordando la continuidad de los géneros textuales en los diversos soportes – libros de texto y producciones multimedia -, y la historia reciente de los manuales;
- La investigación en el campo de la manualística puede ser encaminada a la vinculación entre la universidad y la sociedad representada en sus diversos sectores e instituciones. Para ejemplificar: un observatorio interdisciplinario de seguimiento de las producciones editoriales y de comunicación con el colectivo docente, con los gremios docentes, con los agentes estatales de las políticas curriculares, con las familias y otros públicos, a través de los medios de comunicación social. El observatorio puede ser el espacio institucional de responsabilización de una institución pública – en este caso la universidad - para llenar el espacio de vacancia dejado por el Estado, en el resguardo de la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento válido, vigente y adaptado con pertinencia didáctica y comunicacional a los alumnos.
- La formación superior: proyectos de posgrado de formación en la investigación en el campo de la manualística.

El conjunto de las líneas de trabajo contiene potencialidades para expandir las funciones académicas y para hacer efectiva la cooperación universidad-escuela, con energía y compromiso suficientes para superar la disociación – lamentablemente, tan frecuente -, entre los diagnósticos que los universitarios somos capaces de hacer y las transformaciones posibles de las realidades que requieren de nuestra intervención .

Bibliografia

BIBLIOGRAFÍA

- Abma, Tineke. 1998. Text in an evaluative context. Evaluation. Vol. 4. October 1998. Sage Publication in association with Tavistock Institute.
- Aceves Lozano, Jorge. 1998. La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En Galindo Cáceres, Luis Jesús. Coordinador. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México. Addison-Wesley-Longman.
- Alonso, Manuel y Matilla, Luis. 1997. Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión en la escuela activa. Madrid. Akal.
- Alvarez Méndez, Juan Manuel. 2000. Didáctica, currículo y evaluación. Buenos Aires/Madrid. Miño y Dávila. (segunda edición).
- Apple, Michael. 1989. Maestros y textos. Barcelona. Paidós.
- Alliaud, Andrea. 1995. Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. En IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA- Miño y Dávila. Año IV, nº 7.
- Artieda, Teresa. 2006. Lecturas escolares sobre indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000). En Kaufmann, Carolina (dir). Dictadura y educación. Tomo3. Los textos escolares en la historia reciente. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Baron - Carvais, Annie. 1985. La bande dessinée. París. Presses universitaires de France.
- Benso Calvo, Carmen. 2000. La enseñanza de la urbanidad o el ideal del " niño educado". En Tiana Ferrer, Alejandro (Director). El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas. Madrid. Proyecto MANES. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bernárdez, Enrique. 1982. Introducción a la Lingüística del Texto. Madrid. Espasa Calpe.
- Bertoni, Alicia (Directora). 1986. El diagnóstico del aprendizaje inicial de la lecto-escritura. Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Proyecto 1.
- Bertoni, Alicia (dir) y col.. 1986. Criterios de evaluación de textos escolares.
- Especialistas: Alvarez, M.I., Cullen, C., Clementi, H., Rodríguez, M.E., Vicente, T. Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación. Municipalidad de Buenos Aires. Proyecto 6. Primera y segunda parte.
- Bertoni, Alicia. 1986. Análisis de la decisión del cambio curricular 1981. En Bertoni, Alicia (Directora). Evaluación del Diseño Curricular 1981. Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Proyecto 2. Primera parte.
- Bertoni, Alicia. 1986. El perfil de los aprendizajes según el nivel de logro de objetivos curriculares. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Proyecto 3.
- Bloch, Marc. 1957. Introducción a la Historia. México. Fondo de Cultura Económica.
- Bordallo, Isabelle ; Ginestet, Jean-Paul. 1993. Pour une pédagogie du projet. París. Hachette.
- Braudel, Fernand.. 1974. La Historia y las Ciencias Sociales. Madrid. Alianza
- Braslavsky, Cecilia. 1992. Los usos de la historia en la educación argentina con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias. (1853-1916). Buenos Aires, FLACSO.

Braslavsky, Cecilia. 1992. Los usos de la historia en la educación argentina con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias. (1916 -1930). En Rubén Cucuzza (comp.). La historia de la educación en debate. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Braslavsky Cecilia. 2000. *Gestión curricular, transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas*. En Congreso Internacional de educación "Educación, crisis y utopías". Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación. Aique. Tomo 1: Análisis político y propuestas pedagógicas.

Braslavsky Cecilia. 2005. Competencia histórica y estructura curricular en la Educación Básica. Oficina Internacional de Educación. (IBE). UNESCO. Geneva.

Burbules Nicholas y Callister Thomas. 2005. Educación: riesgos y promesas de las Nuevas Tecnologías en Educación. Barcelona. Granica.

Caelen, Jean. Interaction et multimodalité. En *Hypermédias et apprentissages*. 3. Actes des troisièmes journées scientifiques. 1996. Editées par E Bruillard, J M Baldner, G L Baron. Chatenay- Malabry. 9-11- mai 1996. Association Enseignement Public et Informatique- Institute National de Recherche Pédagogique. IUFM Creteil.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo. 2004. Las cosas del decir. Barcelona. Ariel.

Carbone, Graciela. 1984. Estudio comparativo entre la formación docente aportada por la antigua Escuela Normal y la que ofrece en la actualidad el Profesorado Elemental. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento educativo. Mimeo.

Carbone, Graciela (dir), Andrada de Luraschi, María Josefina, Calás de Clark, María Rosa, Coronel de Arias, María del Valle, Sosa de Jesús, María A, Di Doi de Quiroga, Ana. 1998. Informe de evaluación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Nivel Inicial y la Educación General Básica. Ministerio de educación de la provincia de Catamarca. Programa de Reformas e Inversiones en Educación (PRISE).

Carbone, Graciela M. Y Rodríguez, Luis María. 1997. El libro de texto en la escuela. Tomo 1. El texto y los actores sociales de la educación. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación.

Carbone, Graciela M. 2000. El Libro de texto. Nuevas fisonomías de la tensión homogeneidad- diversidad. II Congreso Internacional de Educación, " Debates y Utopías". Exposición. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Julio de 2000.

Carbone, Graciela M. (directora). Coduras, Luisa, Martinelli, Silvia, Rodríguez, Luis María, Watson, María Teresa. 2001. El libro de texto en la escuela Fase II. Textos y lecturas. Buenos Aires. Madrid. Universidad Nacional de Luján- Miño y Dávila.

Carbone, Graciela M. 2001.- Libros de texto desde la recuperación de la democracia. Areas curriculares y construcción del sujeto de aprendizaje. Publicación digital. XII Jornadas Nacionales de Historia de la Educación. 14 al 16/11 de 2001. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades.

Carbone, Graciela M. 2003. Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Carbone, Graciela M. 2004. Escuela, medios de comunicación social y transposiciones. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Carbone, Graciela M. 2006. Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios. En Kaufmann, Carolina (directora). Dictadura y educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Buenos Aires. Miño y Dávila.

- Carbone, Graciela (dir). 2006. El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas. Segunda parte. Universidad Nacional de Luján. Mimeo.
- Carli, Sandra. 2000. La Educación Pública en la Argentina Contemporánea. Una exploración de la historia reciente (1960-1990). IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VIII. Nº 16. Julio de 2000.
- Carli, Sandra. 2002. Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Carlón, Mario. 1994. Imagen de arte. Imagen de información. Buenos Aires. Atuel.
- Caruso, Marcelo y Fairstein, Gabriela. 1997. Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950- 1981). En Puiggrós, Adriana. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina.(1955-1983). Buenos Aires. Galerna.
- Castells, Manuel. 1997. La era de la información. Vol. 1.La sociedad red. Madrid. Alianza.
- Castells, Manuel. 1998. La era de la información. Vol 2. El poder de la identidad. Madrid. Alianza.
- Cucuzza, Rubén. 1997. Ruptura hegemónica y ruptura pedagógica: "La razón de mi vida" como texto escolar durante el primer peronismo. Universidad Nacional de Luján.
- Cucuzza, Rubén y Pablo Pineau. 1998 . Hacia un abordaje sociohistórico de la alfabetización escolar: el proyecto Histelea (Historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina). Universidad Nacional de Luján.
- Cucuzza, Héctor Rubén. 1996. Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación. En Cucuzza, Héctor Rubén. Coompilador. Historia de la Educación en debate. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Cuesta, Raimundo. 2002. El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. En Encounters on education. Encuentros en educación. Rencontres sur l'education. Faculty of Education. Queen's University. Volume 3, fall/otoño/automne 2002.
- Cullen, Carlos. 1986. Evaluación del Diseño Curricular 1981 desde la perspectiva filosófica. Introducción al enfoque psicogenético. En Bertoni, Alicia (Directora). Evaluación del Diseño Curricular 1981. Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Proyecto 2.
- Cullen, Carlos. *Conocimiento*. Programa de transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación. O E A.1993.
- Cullen, Carlos.1997. Crítica de las razones de educar. Buenos Aires. Paidós.
- Cullen Soriano, Carlos. 2001. El debate Etico- Contemporáneo. En
- Alternativas. Série: espacio pedagógico. Publicación trimestral del Laboratorio Alternativas Educativas. Año VI. Nº 22. San Luis Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Contreras, Fernando. 1998. El cibermundo. Dialéctica del discurso informático. Sevilla. Ediciones Alfar.

- Chartier, Anne Marie y Hebrard, Jean. 1994. Discursos sobre la lectura. (1880-1980). Barcelona. Gedisa. Tercera parte.
- Chartier, Roger y otros. 1999. Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier. México. F.C.E.
- Chevallard, Yves. 1997. La transposición didáctica. Buenos Aires. Aique.
- Choppin, Alain. 1992. Manuels Scolaires: Histoire et actualité. París. Hachette.
- Choppin, Alain. 1992. L'histoire de manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française. En Manuels scolaires, Etats et sociétés. XIX et XX siècles. París. Institut National de la Recherche pédagogique.
- Choppin, Alain. 2000. Pasado y presente de los manuales escolares. En Ruiz Berrio, Julio. La cultura escolar en Europa. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Coria, Julia. 2006. Concepciones acerca de lo social en los manuales de historia. De la Dictadura al temprano siglo XXI. En Kaufmann, Carolina (dir). Dictadura y educación. Tomo3. Los textos escolares en la historia reciente. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Cruder, Gabriela. 2006. Las imágenes de los indígenas en los manuales escolares. En Carbone, Graciela (dir). 2006. El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas. Segunda parte. Universidad Nacional de Luján. Mimeo.
- Courtés, Joseph. 1997. Análisis semiótico del discurso. Madrid. Gredos.
- Childs, John L. 1956. Pragmatismo y educación. Buenos Aires. Nova.
- Davini, Cristina. 1995. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós.
- Davini, María Cristina. 1997. El curriculum de formación del magisterio en la Argentina. En La formación docente en debate. Buenos Aires. Academia Nacional de Educación.
- Dalongeville, 1995. Enseigner l'histoire a l'école..París. Hachette.
- De Amézola, Gonzalo. 2006. Cambiar la Historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la "transformación educativa". En Kaufmann, Carolina (dir). Dictadura y educación. Tomo3. Los textos escolares en la historia reciente. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- De Peretti, André. 1993. Controverses en éducation. París. Hachette. Partie 4.
- Devauchelle, Bruno. 1999. Multimédialiser l'école? París. Hachette.
- Doval, Delfina. 2003. Curriculum y perennialismo. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. En Kaufmann, Carolina (directora). Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Duverger, Maurice. 1978. Métodos de las ciencias sociales. Barcelona. Ariel.
- Dussel, Inés. 1996. Escuela e Historia en América Latina. Preguntas desde la historia del curriculum. En Cucuzza, Héctor Rubén. Coompilador. Historia de la Educación en debate. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Eco, Umberto. 1973. La estructura ausente. Introducción a la semiótica. Barcelona. Lumen
- Eco, Umberto. 1992. Los límites de la interpretación. Barcelona. Lumen.

- Escolano Benito, Agustín. 1997. Introducción. Cap. 1: Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares. Cap. 15: Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias. En Escolano Benito, Agustín (dir.).Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Madrid . Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano Benito, Agustín. 1998. Introducción. Cap.1: La segunda generación de manuales escolares. Cap. 5: Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes. Cap.10: Las unidades didácticas y otras modalidades de textos globalizados. Cap. 11: Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias. Cap.12: Libros de trabajo y cuadernos de ejercicios. En Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano Benito, Agustín.2000. Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional. Universidad de Valladolid. En Tiana Ferrer, Alejandro (dir) El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Serie Proyecto MANES.
- Escolano Be nito, agustín. 2000. La historia escolar después de la posmodernidad. En Ruiz Berrio, Julio. La cultura escolar en Europa. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Escudero, Lucrecia. 1996. Malvinas: El gran relato. Fuentes y rumores en la información de guerra. Barcelona. Gedisa.
- Fainholc, Beatriz. 2004. Lectura crítica en Internet. Rosario. Hiomo Sapiens.
- Fernández, Fany. 2003. El hipertexto: características y perfil educativo. En Emiliozzi, Irma (dirección-compilación). La aventura textual. Buenos Aires. Stella- La Crujía.
- Foster, Stuart j. 1999. The struggle for American identity: treatment of ethnic groups in United States history textbooks. History of Education. Vol.28, nº 3.Tayklor y Francis Ltd.http: //www.tandf.co.uk/JNLS/hed.htm
- Frigerio, Graciela (comp.) 1991. Curriculum presente, ciencia ausente. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Gaitán Moya, Juan A. Y Piñuel Raigada, José A. 1998. Técnicas de investigación en Comunicación Social. Madrid. Síntesis.
- Gallego, Domingo y Alonso, Catalina. 1997. Multimedia. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gaulpeau, Yves. 1993. Les manuels scolaires par límage: pour une approche sérielle des contenus. En Manuels scolaires, Etats et sociétés. XIX et XX siecles. París. Institut National de la Recherche pédagogique
- Gentili Pablo. 2000. *Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa*. En Congreso Internacional de educación "Educación, crisis y utopías". Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación. Aique. Tomo 1: Análisis político y propuestas pedagógicas.
- Gimeno Sacristán, José. 1988. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.
- Gimeno Sacristán, José1995. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. En Minguez, J.C. y Beas,M. Libros de texto y construcción de materiales escolares.Granada. Proyecto Sur.
- Gómez R. De Castro, Federico. 1997. Lecciones de cosas y centros de interés. En Escolano Benito, Agustín (dir.). Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- González Muñoz, 1996. La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Madrid. Marcial Pons.

- Grandguillot, Marie Claude. 1993. Enseigner en classe hétérogoné. Paris. Hachette.
- Grundy, Shirley. 1991. Producto o praxis del curriculum. Madrid. Morata.
- Guardia, Lourdes. 2005. El diseño formativo: un Nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital. En Duart, Joseph y Sangrá, Albert (compiladores). Aprender en la virtualidad. Barcelona Gedisa.
- Gutiérrez Martín, Alfonso. 1997. Educación multimedia y nuevas tecnologías. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Hannoun, Hubert. 1977. El niño conquista el medio. Buenos Aires. Kapelusz.
- Hernández, Juana y Sancho, Fernando. 1989. Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona. Laia.
- Henao Alvarez, Octavio. 1998. El texto electrónico: un nuevo reto para la didáctica de la lecto- escritura. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año XIX. Nº 1. Marzo 1998. Buenos Aires.
- Henao Alvarez, Octavio. 2001. Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos. En "Lectura y Vida". Revista Latinoamericana de Lectura. Año XXII. Nº 3. Setiembre 2001.
- Huberman, Hunter. 1998. Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, Hunter y Egan, Kieran. Las narrativas en la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu.
- Hernández Díaz, José María. 1997. El libro escolar como instrumento pedagógico. En Escolano Benito, Agustín (dir.). Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Jacquinet, Genevieve. 1996. La escuela frente a las pantallas. Buenos Aires. Aique.
- Johnsen, Egil Borre. 1996. Libros de texto en el calidoscopio. Barcelona Pomares.
- Kauffman, Ana María y Rodríguez, María Elena. 1993. La escuela y los textos. Buenos Aires. Santillana.
- Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina. 1997. Una pedagogía de la Renuncia. El Perennialismo en la Argentina (1976- 1983). Paraná. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Cuadernos.
- Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina. 1999. Paternalismos pedagógicos. Rosario. Laborde.
- Kaufmann, Carolina 2003. Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y posibilidades. En AAVV Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. SAHE. Nº 4. Prometeo. 37-60.
- Kilpatrick, William H. 1960. La función social, cultural y docente de la escuela. Buenos Aires. Losada.
- Krippendorff, Klaus. 1990. Metodología de análisis de contenido. Barcelona. Paidós.
- Leif J y Dézaly R. 1961. Didáctica del cálculo, de las lecciones de cosas y de las ciencias aplicadas. Buenos Aires. Kapelusz.
- Le Goff, Jacques. 1991. Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso. Barcelona. Paidós.
- López Socasau, Federico. 1998. Diccionario básico del comic. Madrid. Acento.
- Lourenco Filho. 1964. Introducción al estudio de la escuela nueva. Buenos Aires. Kapelusz.

- Luzuriaga, Lorenzo. 1967. La educación nueva. Buenos Aires. Losada.
- Lyons, Martyn. 1998. Los nuevos lectores del siglo XX: mujeres, niños, obreros. En Cavallo, Guglielmo, y Chartier, Roger. Historia de la Lectura en el mundo occidental. Madrid. Taurus.
- Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia. 1993. Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Latorre, Antonio, del Rincón, Delio y Amal, Justo. 1996. Bases metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona. Hurtado.
- Lázaro Martínez, Angel. 1998. Libros de consulta y biblioteca de aula. En Escolano Benito, Agustín, dir. 1998. Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Laville, Christian. 2002. Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire? En Encounters on education. Encuentros en educación. Rencontres sur l'éducation. Faculty of Education. Queen's University. Volume 3, fall/otoño/automne 2002.
- Litwin, Edith (compiladora). 2005. Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires. Amorrortu.
- López Socasau, Federico. 1998. Diccionario básico del comic. Madrid. Acento.
- Maffei Marta. 2000. *La ley Federal de Educación. Características e implementación en el contexto del ajuste estructural*. En Congreso Internacional de educación "Educación, crisis y utopías". Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación. Aique. Tomo 1: Análisis político y propuestas pedagógicas.
- Marinas, José Miguel y Santamarina, Cristina (coord). 1993. La Historia Oral: métodos y experiencias. Madrid. Debate.
- Martin, Henri Jean. 1994. The history and power of writing. Chicago and Lodon, The University of Chicago Press. . Nine: The industrial era. Ten: Beyond writing.
- McEwan, Hunter y Egan, Kieran. 1998. Introducción. En McEwan, Hunter y Egan, Kieran. Las narrativas en la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu.
- Mendiola, Alfonso y Zermeño, Guillermo. 1998. Hacia una metodología del discurso histórico. En Galindo Cáceres, Luis Jesús. Coordinador. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México. Addison-Wesley-Longman.
- Melcón Beltrán, Julia. 2000. Currículo escolar y lecciones de cosas. En Tiana Ferrer, Alejandro (Director). El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas. Madrid. Proyecto MANES. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Melgar, Sara. 1986. Evaluación del Diseño Curricular 1981. Area lengua. En Bertoni, Alicia (Directora). Evaluación del Diseño Curricular 1981. Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Muraro, Susana. 2005. Una introducción a la Informática en el aula. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Nervi, J Ricardo. 1969. La práctica docente y sus fundamentos psicodidácticos. Buenos Aires. Kapelusz.

- Nethol, Ana María, Arbide, Dardo, Crivos, Marta, Ferrarini, Stella. 1986. El libro de lectura de la escuela primaria argentina. En Comunicación y Cultura. México. 5º edición.
- Oxman, Claudia. 1998. la entrevista de investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires. Eudeba.
- Pagano, Ana. 1997. *Crítica a la Reforma Educativa: el campo intelectual*. En Crítica Educativa. Año II. Nº 3. Buenos Aires. Diciembre de 1997.
- Pagano, Ana y Rodríguez Lidia. 1997. Crítica a la Reforma Educativa: los sindicatos docentes. En Crítica Educativa. Año II. Nº 2. Buenos Aires. Abril de 1997.
- Palacios, Jesús. 1979. La cuestión escolar. Barcelona. Laia.
- Pastorino, Héctor. 2006. Una crónica histórica del Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires. 1978-1998. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Mimeo.
- Pérez, Adoració. 2005. Bibliotecas y centros de documentación en un entorno virtual. En Duart, Joseph y Sangrà, Albert (compiladores) Aprender en la virtualidad. Barcelona Gedisa.
- Petrucci, Armando. 1998. Leer por leer: un porvenir para la lectura. En Cavallo, Guglielmo, y Chartier, Roger. Historia de la Lectura en el mundo occidental. Madrid. Taurus.
- Puiggrós, Adriana. 1996. Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En Cucuzza, Héctor Rubén. Coompilador. Historia de la Educación en debate. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Puiggrós, Adriana. 1997. Espiritualismo, Normalismo y Educación. En Puiggrós, Adriana. (Dirección). Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina.(1955-1983). Buenos Aires. Galerna.
- Puiggrós, Adriana. 1998. Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires. Kapelusz.
- Pérez, Carmen Diego. 1998. Los libros escolares de lectura extensiva y literaria. En Escolano Benito, Agustín, dir. 1998. Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Raventós Santamaría, Francesc y Rodríguez Illera, José Luis. 1998. El nuevo software educativo. En Escolano Benito, Agustín, dir. 1998. Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Reis, Carlos y Lopes, Ana C. M. 1996. Diccionario de narratología. Salamanca. Ediciones Colegio de España.
- Ricoeur, Paul. 1988. Hermenéutica y acción. Buenos Aires. Docencia.
- Ricoeur, Paul. 1999.- Historia y narratividad. Barcelona. Paidós- ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona
- Romero, Luis Alberto. 1992. América Latina desde los textos germanos: una melodía de dos notas y muchos silencios. En Propuesta Educativa nº 7. Año 4. Buenos Aires. FLACSO.
- Romero, Luis Alberto (Coordinador). 2004. La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares. Buenos Aires. Siglo XXI editores Argentina.
- Rosenblatt, Louise. 1996. La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En Textos en contexto. Volumen 1. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires. Asociación Internacional de la Lectura. Lectura y Vida.

- Sábato, Hilda. 1992. Del sin – sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la historia económica en los textos escolares. En Propuesta Educativa nº 7. Año 4. Buenos Aires. FLACSO.
- San Martín, Patricia. 2003. Hipertexto. Buenos Aires. La Crujía.
- Sanguinetti de Saggese, Norma. 1986. Evaluación del Diseño curricular 1981. Area matemática. En Bertoni, Alicia (Directora). Evaluación del Diseño Curricular 1981. Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Sautu, Ruth. 2003. Todo es teoría. Objetivos y métodos de la investigación. Buenos aires. Lumière.
- Sebrelli, Juan José. 2002. Crítica de las ideas políticas argentinas. Buenos aires. Sudamericana.
- Sierra, Francisco. 1998. Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En Galindo Cáceres, Luis Jesús. Coordinador. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México. Addison-Wesley-Longman.
- Southwell, Myriam. 1997. Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo. En Puiggrós, Adriana. 1997 (Dirección). Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentinas (1955- 1983). Buenos Aires. Galema.
- Stocker, Karl. 1964. Principios de didáctica moderna. Buenos Aires. Kapelusz.
- Squires, David y Mc Dougall, Anne. 1997. Cómo elegir y utilizar software educativo. Madrid. Morata.
- Steimberg, Oscar. 1977. Leyendo historietas. Estilos y sentidos de un arte menor. Buenos aires. Nueva Visión.
- Stray, Chris. "Quia Nominor Leo": Vers une sociologique historique du manuel. En Chppin, A.1993. Manuels scolaires, Etats et sociétés. XIX et XX siècles. Numéro special de la revue Histoire de l' Education. Insitut National de Recherche pédagogique.
- Taba, Hilda. 1974. (Copyright 1962).Elaboración del currículo. Buenos Aires. Troquel.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. 1996. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós.
- Tierney, Robert. 1997. Los modelos de lectura: disensos y tensiones. En Textos en contexto. Volumen 3. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Tiana Ferrer, Alejandro. 1997. Los libros de lectura extensiva y desarrollo lector como género didáctico. El Quijote en la escuela. Las gramáticas escolares. En Escolano Benito, Agustín (dir). Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tiana Ferrer, Alejandro.1998. El libro escolar como instrumento didáctico. Concepciones, usos e investigaciones. En Escolano Benito, Agustín (dir). Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tiana Ferrer, Alejandro.2000. Investigando la historia de los manuales escolares. En Tiana Ferrer, Alejandro (dir) El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas. Universidd Nacional de Educación a Distancia. Serie Proyecto MANES.
- Torres, Jurjo. 1991. El curriculum oculto. Madrid. Morata.
- Torres, Jurjo.1994. Globalización e interdisciplinariedad : el curriculum integrado. Madrid. Morata.

- Trepal, Cristófol y Comes, Pilar. 1998. El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona. Graó.
- Tricot A et Bastien C. La conception d'hypermedias pour l'apprentissage: structurer des connaissances rationnellement ou fonctionnellement? En Hypermédias et apprentissages. 3. Actes des troisièmes journées scientifiques. 1996. editées par E Bruillard, J M Baldner, G L Baron. Chatenay- Malabry. 9-11- mai 1996. Association Enseignement Public et Informatique- Institute National de Recherche Pédagogique. IUFM Creteil.
- UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).1994. El comic. Guía de explotación didáctica.
- Van der Maren, Jean- Marie.1999. La recherche appliquée en Pédagogie. París. Bruxelles. De Boeck Université
- Valles, Miguel.1997. Técnicas cualitativas de Investigación Social. Madrid. Síntesis.
- Valls, Rafael. 1995. Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿Ilustraciones o documentos? IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Nº 4. Abril de 1995.
- Van Djk (comp) 2001. El discurso como estructura y como proceso. Barcelona. Gedisa.
- Vilches, Lorenzo. 1991.I. La lectura de la imagen. Barcelona. Paidós. Comunicación.
- Vilches, Lorenzo.II. Teoría de la imagen periodística. Barcelona. Paidós Comunicación. B2. Estructuras del periódico y del libro de texto.
- Villafañe, Justo. 1996. Introducción a la teoría de la imagen. Madrid. Pirámide.
- Yus Ramos, Rafael. 1997. Hacia una educación global desde la transversalidad. Madrid. Anaya.
- Wainerman, Catalina y Barck de Raijman, Rebeca. 1987. Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria. BuenosAires. Ediciones del IDES.
- Zunzunegui, Santos. 1996. El texto de la imagen. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. Nº 7. GRAO. Enero de 1996.

DOCUMENTOS

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

Políticos

- Consejo Nacional de Educación. 1961. Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria. Capital Federal.

Manuales

- Códex. 1964. Manual práctico de materias. 5º grado. Buenos Aires.
- Códex. 1966. Manual práctico de materias. 4º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1958. Desarrollo del programa de Desenvolvimiento. 5º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1958. Desarrollo del programa de Desenvolvimiento. 6º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1962. Nuevo Manual Estrada. 2º y 3º grados. Buenos Aires.

- Estrada. 1965. Nuevo Manual Estrada. 4º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1965. Nuevo Manual Estrada. 5º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1965. Nuevo Manual Estrada. 5º- 6º grados. Buenos Aires.
- Kapelusz. 1961. Manual del alumno. 5º grado. Buenos Aires.
- Kapelusz. 1962. Manual del alumno. 3º grado. Buenos Aires.
- Kapelusz. 1962. Manual del alumno. 4º grado. Buenos Aires.
- Laserre. 1960. Resumen de conocimientos. 5º grado. Buenos Aires.
- Manual Graf. 1959. 4º grado. Buenos Aires. Gram Editora.
- Manual Graf. 1963. 5º grado. Buenos Aires. Gram Editora.
- Manual Graf. 1967. 6º grado. Buenos Aires. Gram Editora.
- Peuser. 1965. Manual de la Nueva Escuela. 3º. Buenos Aires.
- Peuser. 1965. Manual de la Nueva Escuela. 4º. Buenos Aires.
- Peuser. 1967. Manual de la Nueva Escuela. 7º. Buenos Aires.
- Peuser. 1969. Manual de la Nueva Escuela. 7º. Buenos Aires.

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

Políticos

- Ministerio de Cultura y Educación. 1972. Lineamientos Curriculares de 1º a 7º grados. Resolución n° 79/72. Buenos Aires. Centro Nacional de documentación e información educativa.

Históricos

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

Educación comparada

- Las tendencias de los manuales en América. OEA, 1964.
- La educación para la comprensión internacional. UNESCO, 1968
- El estudio del medio en la escuela. UNESCO, 1968.

Manuales

- Kapelusz 1971. Peldaño 4. Buenos Aires.
- Kapelusz 1971. Manual del alumno. 6º grado. Buenos Aires.

- Kapelusz 1972. Compendio del alumno. 6º grado. Buenos Aires
- Kapelusz 1972. Compendio del alumno. 7º grado. Buenos Aires
- Kapelusz. 1977. Nuevo Manual del alumno. 4º grado. Buenos Aires
- Kapelusz. 1978. Manual del alumno. 5º grado. Buenos Aires
- Kapelusz. 1978. Manual del alumno. 6º grado. Buenos Aires
- Códex. 1975. Manual Práctico de Materias. 4º grado. Buenos Aires.
- Peuser. 1971. Manual Peuser de la Nueva Escuela. 5º grado. Buenos Aires.
- Peuser. 1971. Manual Peuser de la Nueva Escuela. 3º grado. Buenos Aires.
- Peuser. 1971. Manual Peuser de la Nueva Escuela. 4º grado. Buenos Aires.
- Peuser. 1971. Manual Peuser de la Nueva Escuela. 6º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1971. Aprendex. Expresión. 7º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1975. Aprendex. Ciencias Biológicas y Físico- Químicas. 7º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1975. Aprendex. Estudios Sociales. 7º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1977. (1º edición 1965).Manual Estrada. 5º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1977. (1º edición 1965).Manual Estrada. 4º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1978. (1º edición 1965).Manual Estrada. 5º grado. Buenos Aires.

Tercera etapa: 1980-1984 . Descentralización autoritaria, reformas curriculares y libros de texto. Géneros estables, progreso lineal, "voces" en los textos

POLITICOS

- Ministerio de Cultura y Educación. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Resolución Ministerial nº 284/77. Objetivos pedagógicos del Nivel Primario y del Nivel Medio. Contenidos mínimos del Nivel Primario Común.
- Ministerio de Cultura y Educación. Res 538/80. Pautas Básicas para la Formación Docente (con carácter experimental).
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA). Secretaría de Educación. Resolución 3000/80. Diseño Curricular 1981.
- Ministerio de Cultura y Educación Res 146/82. Plan de Formación Docente.
- Ministerio de Cultura y Educación. Resolución Ministerial nº 146/82. Plan de estudios del Profesorado de Enseñanza Primaria.

MANUALES

- Kapelusz. 1980. (2º edición).Manual del alumno. 4º grado. Buenos Aires
- Kapelusz. 1980. (2º edición). Manual del alumno. 7º grado. Buenos Aires
- Kapelusz. 1981. Manual del alumno. 6ºgrado. Buenos Aires.
- Kapelusz. 1982. Manual del alumno. 4º grado. Buenos Aires
- Kapelusz. 1982. Manual del alumno. 5º grado. Buenos Aires
- Kapelusz. 1982. Manual del alumno. 6ºgrado. Buenos Aires.
- Kapelusz. 1983. Manual del alumno. 7ºgrado. Buenos Aires.
- Estrada. 1981. (5º edición).Manual Estrada. 4º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1981 a 1983. Manual Estrada Bonaerense.5 º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1981. Manual Estrada. 6º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1981. Manual Estrada. 7º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1984. (1º edición 1979).Manual Estrada. 4º grado. Buenos Aires.

Cuarta etapa: 1984- 1993. Recuperación de la democracia, dispersión curricular y libros de texto.- Renovaciones y persistencias en los generos y las ideas

POLITICOS

- Dirección General de Escuelas y Cultura. Provincia de Buenos Aires. 1985. Lineamientos Curriculares. Educación Básica. Anteproyecto.
- Municipalidad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Diseño curricular para la Educación Primaria Común. Buenos Aires.

MANUALES

- Aique. 1991. 3º edición. Ciencias Sociales 4. Susana Pasel. Buenos Aires.
- Aique. 1992. 2º edición. Lengua. 6. Arias, Ana y Bogomolny, María Inés.
- Kapelusz. 1985. (1º edición).Manual del alumno. 4º grado. Buenos Aires
- Kapelusz. 1985. (1º edición 1982). Manual del alumno. 6º grado. Sao Paulo.
- Kapelusz. 1987. (1º edición 1985). Manual del alumno. 7º grado. México.
- Kapelusz. 1987. Manual Kapelusz. Estudios Sociales. 7º grado .México.
- Estrada. 1988. (4º edición).Manual Estrada. 3º grado. C Spegazzini, Provincia de Buenos Aires.

- Estrada. 1985 . Manual Estrada Bonaerense.3º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1987. Manual Estrada. 6º grado. Buenos Aires.
- Estrada. 1992. Manual Estrada.6º grado. Sao Paulo.
- Estrada. 1986. Manual Estrada. 7º grado. Lanás, Provincia de Buenos Aires.
- Estrada. 1993 (reimpresión) Aula Taller. 4º grado. Manual y cuaderno de actividades. Sao Paulo.
- Estrada. 1992. Aula Taller. 6º grado. Manual y cuaderno de actividades. Sao Paulo.
- Estrada. 1993. Doce +1. Iglesias, Lucrecia D. Matemática. Módulos 1,2 y 3. Sao Paulo.
- Estrada. 1993. Doce +1. Aime, Susana y Galdeano, Laura. Lengua. Módulos 1,2 y 3. Sao Paulo.
- Estrada. 1993 . Doce +1. Tabares de Paladini, María T. y García de Ricart, Mirta. Ciencias Naturales. Módulos 1, 2 y 3.Sao Paulo.
- Estrada. 1995. Doce +1. laies, Gustavo Fabián y Gotbeter, Gustavo. Educación Cívica. Buenos Aires.
- Santillana. 1986. Manual Santillana 4. Sao Paulo.
- Santillana. 1986 impreso en 1992. Manual Santillana 4. Sao Paulo.
- Santillana. 1992. Manual Bonaerense 4. Buenos Aires.
- Santillana. 1987. Manual Bonaerense 5. Buenos Aires.
- Santillana. 1986. Manual Santillana 6. Sao Paulo.
- Santillana. 1986 impresión 1987. Manual Santillana 6. Lanús Oeste, Provincia de Buenos Aires.
- Santillana. 1986 impresión 1993. Manual Santillana 6. Buenos Aires.
- Santillana. 1987 Impreso en 1992. Manual Santillana 7. Sao Paulo.
- Santillana. 1993. Manual Esencial Bonaerense 4. Buenos Aires.
- Santillana. 1993. Manual Esencial Bonaerense 6. Buenos Aires.

Quinta etapa 1993- 1998.-curriculum nacional y fortalecimiento editorial

POLÍTICOS

- CEPAL- UNESCO. 1992. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1993. Ley Federal de Educación. (Ley 24.195).

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Resolución 39/94. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación. 1992. Análisis y compatibilización de los currículos de nivel primario. Hacia la unidad del sistema educativo.
- Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación. 1994. Criterios para la planificación de diseños curriculares compatibles en las provincias y la Municipalidad de Buenos Aires. Documentos para la concertación. Serie A: n° 8.
- Dirección General de Investigación y desarrollo Educativo. Ministerio de Cultura y Educación. 1997. La transformación del Sistema Educativo Argentino en el contexto de las recientes reformas internacionales. Tendencias convergentes. Procesos diferentes. Programa Investigación para la Transformación Educativa. Serie: Estudios comparados.
- Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo. Ministerio de Cultura y Educación. 1997. Educación comparada: la educación obligatoria para púberes y adolescentes en Dinamarca, España, Francia, Gran Bretaña y México. Seminario Federal para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. IV Reunión. Setiembre 1996.

MANUALES

- Aique. 1997. Ciencias Sociales 6° EGB. Formación Etica y Ciudadana. Buenos Aires.
- Aique. 1997. Ciencias Sociales 8° EGB. Buenos Aires.
- Aique. 1997. Ciencias Sociales Geografía. Territorios y ambientes en la argentina contemporánea. 3° ciclo de la EGB. Ciccolella -Fernández Caso-Gurevich-Montenegro. Buenos Aires
- Aique. Lengua 1997. 6° EGB. Buenos Aires.
- Manual Aique Multiciencias. Bonaerense. 1997. 4° EGB. Buenos Aires.
- Manual Aique Multiciencias. 1995. CBC 4° . Madrid.
- Manual Aique Multiciencias. 1996. 6° EGB. Buenos Aires.
- A-Z. Ciencias Sociales. 1998.2° ciclo EGB. 4. Cibotti Ema, Varela Brisa y Pereyra, Adriana. Buenos Aires.
- A-Z. Ciencias Sociales. Geografía. América en el mundo. 1997. 3° ciclo EGB. Louro, Nilda y Loray, María Julia. Buenos Aires.
- A-Z. Ciencias Sociales. 1998.2° ciclo EGB. 6. Cibotti Ema, Varela Brisa y Carballo, Cristina. Buenos Aires.
- A-Z. Lengua. 1997. 2° ciclo EGB 6. López Claudia y Viola Liliana. Buenos Aires.
- A-Z. Lengua 1997. 3° ciclo 8. Sarquis Beatriz, Heredia Liliana, Sabella Adriana. Buenos Aires.
- A-Z. Ciencias Naturales. 1998.2° ciclo EGB.4. Fernández de Bocalandro, Noemí, Calderón, Silvia y Botto, Juan (coordinador). Buenos Aires.
- A-Z. Ciencias Naturales. Química. 1997.3° ciclo EGB. Labate, Hugo, Briuolo, Paula, Botto, Juan (coordinador). Santiago de Chile.

- Estrada. Ciencias Sociales. 1997. 4º año EGB. Carlos Spegazzini. Ruta 205, km 42, Provincia de Buenos Aires.
- Estrada. Ciencias Sociales. 2000. 6º año EGB. Carlos Spegazzini. Ruta 205, km 42, Provincia de Buenos Aires.
- Estrada. Geografía. Argentina y el mundo. 1995. EGB Tercer Ciclo. Durán, Diana y Paso Viola, Luis Fernando. Carlos Spegazzini. Ruta 205, km 42, Provincia de Buenos Aires.
- Estrada. El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio. 2000. 8 EGB. Fradkin Raúl, Boixados Roxana, Schaposchnik Ana, Figueiras Ricardo, Barros Claudia, Saab Jorge, Gil Lozano Claudia. Carlos Spegazzini. Ruta 205, km 42, Provincia de Buenos Aires.
- Estrada. Ciencias Naturales. 1997. 4º año EGB. Carlos Spegazzini. Ruta 205, km 42, Provincia de Buenos Aires.
- Estrada. El libro de la Naturaleza y la Tecnología. 1997. 8 EGB. Frid Débora, Umerez Norberto, Cerdeira Carlos, Costa Andrea, Costaguta Mariana Domenech Graciela, Estebarena, Carolina, Falabella Viviana, Gordillo Gabriel Huberman Norberto, Norvik de Wolf Esther, Sturla Andrés. Avellaneda, provincia de Buenos Aires.
- Kapelusz. Ciencias Sociales. 1997. 6 EGB. Scaltriti Mabel y Tobío Omar. Buenos Aires.
- Kapelusz. 1997. Espacios y sociedades. Geografía de la Argentina. Bertone de Daguerre Celia, De Marco, Graciela, Lara Albina, Sassone Susana. Buenos Aires.
- Kapelusz. Ciencias Naturales 4 EGB. 1997. Domínguez Rita y Campins de Folcini Virginia. Buenos Aires.
- Kapelusz. Lengua. 1997. 4 EGB. Yujnovsky Carlos, Archanco de Magi Pamela y Piantanida, Graciela. Buenos Aires.
- Kapelusz. Lengua. 1997. 6 EGB. Yujnovsky Carlos, Archanco de Magi Pamela y Piantanida, Graciela. Buenos Aires.
- Plus Ultra. Química. Para descubrir un mundo diferente. 1997. 3 Ciclo. EGB. Vidarte Laura. Buenos Aires.
- Santillana. Ciencias Sociales 1999. 6 EGB. Buenos Aires.
- Santillana. Ciencias Sociales 1999. Geografía-Historia-Formación Ética y Ciudadana. 8 EGB. Buenos Aires.
- Santillana. Formación Ética y Ciudadana. 1997. 8 EGB. Casullo Alicia, Rubinch Lucas, Alegre Marcelo, Pastorino Gabriela y Podetti Mariana. Buenos Aires.
- Santillana. Lengua 1996. 4º EGB. Buenos Aires.
- Santillana. Lengua 1996. 5º EGB. Buenos Aires.
- Santillana. Lengua 1997. 7º EGB. Buenos Aires.
- Santillana. Lengua 1997. 8º EGB. Buenos Aires. Avendaño Fernando, Cetkovich Gabriel, De Luca Gabriel, De Vincenzo Diego, Gandolfi Griselda. Avendaño Fernando coordinación.
- Santillana. Matemática. 1996. 4 EGB. Buenos Aires.
- Santillana. Matemática. 1998. 6 EGB. Pilar, provincia de Buenos Aires.
- Santillana. Matemática. 1997. 8 EGB. Buenos Aires.

- Santillana. Ciencias Naturales y Tecnología. 1996. 4 EGB. Madrid.

Documentos informáticos

- Encarta . Enciclopedia de consulta 2004.
- Larousse Multimedia Enciclopédico. Barcelona 1999. Impresión en México DF s/f.
- Viajero de la Historia Argentina – Enciclopedia Didáctica Interactiva. Buenos Aires. Editorial Interactiva Oriente.

Diccionarios de la Lengua

- Real Academia Española Diccionario de la Lengua Española. 1992.. Vigésima primera edición. Madrid.
- Roque Bárcia. 1883. Primer Diccionario General Etimológico de la Lengua Española. Madrid. Establecimiento tipográfico de Alvarez hermanos.
- Lewandowski, Theodor. 1995. Diccionario de Lingüística. Madrid. Ediciones Cátedra.

Diccionarios de Pedagogía y Ciencias de la Educación

- Forner, Angel y Latorre, Antonio. 1996. Diccionario terminológico de investigación Educativa y Psicopedagógica.
- Luzuriaga, Lorenzo. 1960. Diccionario de Pedagogía. Buenos Aires. Losada.
- Mialaret, Gastón. 1984. Diccionario de Ciencias de la Educación. Barcelona. Oikos – tau. 1º edición en castellano.
- Santillana. 1995. Diccionario de Ciencias de la Educación. México.