

LA HUELLA AUTORITARIA EN LOS LIBROS DE TEXTO

Un análisis del adoctrinamiento oculto en las narrativas escolares

Silvina Corniola

Facultad de Ciencias sociales Universidad de Buenos Aires

silvinacorniola@gmail.com

Recibido: 25 de abril de 2019

Aceptado: 11 de junio de 2019

Resumen

La última dictadura cívico militar argentina ejerció un fuerte control sobre el currículum escolar porque consideró a la educación como un ámbito clave para la trasmisión de la ideología. Para ello articuló un proyecto de desaparición de bienes culturales considerados “peligrosos” a partir de la censura, prohibición y quema de libros, bibliotecas y editoriales completas, a fin de imponer sus propios significantes.

La presente investigación se propuso dar cuenta de este proceso de violencia simbólica y adoctrinamiento escolar ejercido por el gobierno militar, a partir del análisis de los discursos presentes en libros de texto vigentes durante el período. Consideramos que estos textos son marcas, huellas que dan materialidad a la memoria, la hacen visible. Los textos son objetos físicos convertidos en “lugares” cargados de sentido y de determinados significados.

Palabras clave: censura- libros escolares- represión ideológica- currículum escolar

THE REMAINS OF AUTHORITARIANISM IN TEXTBOOKS

Analysis of hidden indoctrination in school narratives

Abstract

The last Argentine civic military dictatorship exercised a strong control of the school curriculum because they considered education an essential area for the transmission of ideology. To that end, they articulated a project for the disappearance of cultural goods considered "dangerous", based on the censorship, prohibition and burning of books, libraries and publishing companies, in order to impose their own signifiers.

The present investigation was proposed to give account of this process of symbolic violence and school indoctrination exercised by the military government, from the discourse analysis of textbooks current during the period. We consider that these texts are marks, traces that give materiality to memory, make it visible. Texts are physical objects turned into "places" filled with sense and certain meanings.

Keywords: censorship - school books - ideological repression

La represión ideológica

La última dictadura cívico-militar argentina consideró a la escuela como un ámbito peligroso donde se generaban las ideas subversivas, por ello no sólo censuró, persiguió, reprimió y asesinó sino que también realizó un control sistemático del capital cultural y educativo. Como dos caras de una misma moneda, de un lado los campos de concentración, la tortura y la desaparición forzada de personas y del otro, un mundo ficticio, basado en la felicidad, la ausencia de conflicto, la igualdad, el progreso, la moral y las buenas costumbres.

La estrategia para llevar a cabo el proyecto autoritario fue apropiarse del capital simbólico, y el universo infantil fue uno de los blancos principales de acción ya que es en esta etapa donde el ser humano comienza a sociabilizar y formarse como ciudadano. Por esta razón se puso énfasis en controlar y censurar el material educativo y literario producido para los niños.

Creemos que los libros de texto son los soportes más utilizados para la transmisión de contenidos en el aula, mediadores entre el currículum, los docentes y estudiantes. Son el soporte físico de los discursos escolares, objetos culturales que transmiten una determinada visión del mundo en un momento histórico específico, pero sobre todo son un medio de transmisión de la cultura dominante.

Los textos representan y materializan la cultura y el conocimiento que está legitimado como real y verdadero en un determinado momento histórico, por ello son un excelente instrumento para indagar en el pensamiento histórico de un pueblo.

El propósito de nuestro trabajo¹ fue indagar los contenidos que aparecían en los textos escolares en tanto vehículos de la ideología dictatorial, de allí que seleccionamos aquellos libros escolares que circularon por las aulas entre 1976 y 1983; los que fueron editados con anterioridad y siguieron vigentes en ese período; los que debieron ser modificados en sus contenidos para no ser excluidos del mercado educativo y aquellos que se editaron específicamente durante la dictadura, para develar tanto los contenidos que eran funcionales a dictadura como aquellos que resultaban amenazantes.

“El estudio de los contenidos (ocultos y manifiestos) de los textos escolares, así como los métodos y estrategias didácticas que ellos proponen contribuyen a conocer cuáles han sido las intenciones a las que esos libros han servido” (Kaufman y Doval, 2006, p. 6).

En este sentido, en los libros de texto podemos encontrar aquellas representaciones construidas por el discurso hegemónico que está aceptado como real y verdadero, lo que Raymond Williams (1985) llama “tradición selectiva”, una selección realizada

¹ Este artículo sintetiza la investigación realizada por Silvana Corniola y Mariana Messina (2018) para su tesis “*Curriculum oculto en dictadura: Los discursos del poder en los textos escolares. Análisis de las propuestas pedagógicas del período 1976-1983*” (Tesis de grado). Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina.

intencionalmente, respecto a lo que es posible considerar como legítimo en un determinado momento histórico.

Específicamente, trabajamos con libros de texto destinados a alumnos de 1°, 2°, 3° y 4° grado de educación primaria utilizados escuelas públicas y privadas de los partidos bonaerenses de Morón y La Matanza, entre los años 1976 y 1983.

Se trató de un trabajo de carácter exploratorio, indagatorio y enfocado en un análisis cualitativo, a partir de la descripción e interpretación del material documental relevado (libros de lectura y textos escolares), detalle de normativas, disposiciones y resoluciones ministeriales y entrevistas abiertas a quienes fueron sus autores, además de directores, maestros y alumnos de escuelas primarias públicas y privadas que ejercieron durante el período dictatorial en las localidades mencionadas, a los fines de poner en diálogo las disposiciones institucionales y las prácticas pedagógicas en las aulas.

Libros analizados y escuelas en las que se utilizaron:

<p><i>Dulce de Leche. Libro de lectura para cuarto grado.</i> Carlos Joaquín Durán, Noemí Beatriz Tornadú. Buenos Aires. Editorial Estrada. Se trabajó con la edición de 1974 y 1979.</p>	<p>Fue utilizado en varias escuelas de los partidos de La Matanza y Morón, tanto públicas como privadas. Por ejemplo en la Escuela N° 24 Patricias Argentinas de Ramos Mejía (La Matanza), en el año 1982 y el mismo año en la escuela Corazón Eucarístico de Jesús de Haedo (Morón)</p>
<p><i>Peldaño 3. Estudios Sociales y Ciencias. Bonaerense.</i> Equipo didáctico de Editorial Kapeluz. Buenos Aires. Kapeluz. 1978.</p>	<p>Se utilizó en la escuela Santa Rosa de Lima de San Justo (La Matanza) en 1978, En la escuela 24 Patricias Argentinas de Ramos Mejía en 1981 (La Matanza). En el Instituto Inmaculada de Castelar (Morón) 1982</p>
<p><i>Cuasilipú. Libro de lectura para segundo grado.</i> Carlos Durán y Martha Sarceda. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, 1980.</p>	<p>Circuló por las aulas del Instituto Corazón Eucarístico de Jesús de Haedo (Morón) en 1980, en la escuela N° 24 Patricias Argentinas de Ramos Mejía (La Matanza)</p>
<p><i>A jugar con las Palabras. Libro de lectura y trabajo para primer grado.</i> Haydée Larese Rosa de Gay, Zulema V. de López Garré. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata, 1979.</p>	<p>Utilizado en el Instituto Corazón Eucarístico de Jesús de Haedo en 1978, 1979 y 1981</p>
<p><i>Páginas para mí 3. Libro de lectura para</i></p>	<p>Fueron muy utilizados en el período y las</p>

<p><i>tercer grado.</i> Zulema Cukier, Rosa María Rey, Buenos Aires. Beatriz Tornadú. Aique. 1980.</p>	<p>localidades estudiadas, muchos de los docentes y alumnos consultados utilizaron todos o alguno de los libros de la serie, por ejemplo: Escuela N°3 Juan B. Alberdi de Morón, Nuestra Señora de la Merced de San Justo (la Matanza), Instituto Inmaculada de Castelar (Morón), Escuela N° 24 Patricias Argentinas, Ramos Mejía (la Matanza), Escuela N° 1 J. A Roca (Morón)</p>
<p><i>Martín y yo: Libro de lectura para segundo grado.</i> Elena Aldonza de Ferrari y Lagomarsino.- 13a ed.- Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Primera edición 1976.</p>	<p>Martín y yo se utilizó, entre otras, en la escuela N° 1 J. A Roca Morón, en el Instituto Padre Osimato de Haedo (Morón) en 1977 y en el Instituto Corazón Eucarístico de Jesús en 1981.</p>
<p><i>El Sol Albañil.</i> Ernesto Camilli. Buenos Aires. Editorial Estrada. Se trabajó con la versión de 1967 y 1982.</p>	<p>Este libro se utilizó en la Escuela Nro 23 Hipólito Yrigoyen de Haedo (Morón) en 1979 y en la Escuela Modelo de Castelar (Morón) en 1980</p>

La escuela, una institución de tradición autoritaria

Estado y escuela fomentan valores similares como el orden, la disciplina y la homogeneización, entre otros, es por ello que el gobierno de facto no tuvo la necesidad de modificar muchas de las prácticas escolares ni de contenidos.

Además, la pedagogía autoritaria no es una característica exclusiva de los gobiernos dictatoriales, aunque suele potenciarse en esos períodos.

Para Kaufman (2007) hay elementos autoritarios que permanecen estables en el discurso pedagógico a lo largo de tiempo, ajustándose al momento sociopolítico del país. Entre ellos se destacan la intención de vigilancia que caracterizó siempre a las escuelas; el componente prescriptivo, del orden del “deber ser” y la percepción de las expresiones de disenso como una forma de oposición y amenaza al poder instituido.

Durante el gobierno dictatorial, estas prácticas se exacerbaban y se produjo lo que Kaufman (2013) llamó la “militarización del sistema educativo” que consistió en un verticalismo autoritario, con la inclusión de militares en cargos que tradicionalmente eran ocupados por civiles (cargos directivos en todos los niveles del sistema) y además por la introducción de prácticas pedagógicas y escolares autoritarias, disciplinarias, a través del control, la penalización y los castigos. Sumado a la persecución ideológica de docentes y estudiantes a partir de cesantías, purgas y desapariciones.

El 27 de octubre de 1977, el Ministro de Educación de la Nación Juan José Catalán, a través de la Resolución N° 538 presentó el documento “*La subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*” que debía distribuirse en todos los

establecimientos escolares y sus directivos eran los responsables de transmitir esos contenidos a los maestros.

La Resolución 538/1977 menciona que

(...) se ha advertido en los últimos tiempos, una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil (...) que se intensifica con la mayor edad de los niños en los últimos años del ciclo primario, tendientes a modificar la escala de valores tradicionales (familia, religión, nacionalidad).

Por ello se impulsa a los docentes a trabajar desde la escuela “para arrancar de raíz la subversión, demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años en mayor o menor grado les fueron inculcando”. Según el documento, los educadores debían ser los guardianes de la soberanía ideológica, a partir de “la vigilancia de los valores de la moral cristiana, la tradición nacional, y la dignidad del ser argentino”. La resolución continúa “el llamado a la patria es claro y se debe responder a él, los educadores más que cualquier otro sector de la ciudadanía, no pueden desoírlo, antes bien se impone misión a cumplir”.

Por esta y otras disposiciones, la escuela adquirió durante la dictadura, una función básicamente disciplinadora, con el objetivo de restablecer el orden y la autoridad en la sociedad. Para conseguirlo, se trató de evitar todo contacto entre la sociedad y la escuela, pero también se redujeron los espacios de participación entre los propios actores del sistema educativo. No sólo se prohibieron los centros de estudiantes y las agrupaciones gremiales o políticas, sino que también se excluyó a los docentes de las posibilidades de participar en la definición de objetivos y contenidos. La circular del Ministerio de Educación del 20 de febrero de 1978 señalaba que: “los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de los objetivos, caracterizaciones y nóminas de contenidos”. (Citado en Tedesco, Braslavsky. y Carciofi 1987, pp. 53 y 54).

José Gerace, profesor de matemáticas de una escuela pública del partido bonaerense de Morón, recuerda que “en el año 78, no sé bien en qué fiesta patria, tuve que leer un discurso que venía directamente de la Dirección General de Escuelas. No sé si fue la única vez, o se repetía en otras fiestas, y otra gente también lo tuvo que hacer. Esa vez me tocó a mí”. (Gerace, comunicación personal, noviembre de 2017).

Otra docente, Nilda Carone,² relata una experiencia similar: “recuerdo que yo trataba de no decir nunca discursos en los actos, porque los revisaba la directora, además había un libro de dónde sacar qué decir. No éramos libres de escribir nuestro propio discurso”. (Carone, comunicación personal, 24 de agosto de 2017)

Desde el punto de vista del currículum se intentó convertir la práctica pedagógica en una práctica asocial disociando todo aprendizaje de su contexto social. Los contenidos escolares durante la dictadura planteaban un universo de conocimientos “cerrado, altamente clasificado, fragmentado y esquematizado, ajeno al momento histórico” (Filmus y Frigerio, 1988, p.20).

El adoctrinamiento en las narrativas escolares

² Docente de escuela pública del partido de Morón.

Los libros también debieron pasar estrictos controles para ser aprobados. En agosto de 1979 se creó la Comisión Orientadora de Medios Educativos, un área dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, encargada de recomendar los libros de texto que no tuvieran connotaciones ideológicas contrarias al ser nacional.

Según Invernizzi y Gociol (2002) el procedimiento de censura de libros podía comenzar por la denuncia o pedido de evaluación realizada por un organismo oficial, por la denuncia de un particular, por información periodística en contra de una publicación o por iniciativa propia de la dirección.

La información acerca de los libros prohibidos, censurados, aprobados y recomendados se dio a conocer a través de Boletines y Comunicados Oficiales, recomendaciones de los Ministros de Educación Nacional y provinciales, o bien guías programáticas para las distintas materias.

Como ocurrió a nivel nacional, la Provincia de Buenos Aires también puso en marcha mecanismos de control de la bibliografía que llegaba a las escuelas.

La resolución Nro. 2271/76 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, publicada el 14 de octubre de 1976 instauró los mecanismos y organismos encargados de controlar el material que entraba a las aulas. El documento estableció que

“la Inspección General de Enseñanza Primaria Común y las Direcciones responsables de la conducción de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, serían los responsables de emitir los dictámenes previos a la aprobación de los textos que se emplearán en los establecimientos de su dependencia, con intervención de una comisión técnica designada al respecto” (Resolución Nro 2271/1976).

Luego, los dictámenes de dicha comisión se debían elevar a la Subsecretaría de Educación que tenía la última palabra en la aprobación o desaprobación del texto.

La normativa señala que los dictámenes de la comisión debían tener en cuenta, entre otras cosas, la calidad técnica y presentación gráfica de los textos pero, además, resalta que se “garantizará el respeto por la moral cristiana, instituciones del país, símbolos y próceres nacionales, defensa de la soberanía nacional, seguridad interna, y en general los principios fundamentales de la educación sus fines y objetivos”, de acuerdo con la normativa vigente en jurisdicción provincial.

A diferencia de lo ocurrido con la literatura infantil donde gran cantidad de cuentos infantiles fueron censurados, existen pocos casos de objeciones a textos escolares de educación primaria. Esto pudo haber ocurrido porque desde fines del siglo XIX, cuando aparecieron los primeros libros de lectura nacionales, hasta principios de los 70, el contenido de esos materiales no sufrió modificaciones significativas.

Además, al existir en cada jurisdicción un organismo encargado de aprobar los textos, lo que existían eran listados de libros aprobados o recomendados, por lo tanto los textos que no figuraban en dichos listados estaban, tácitamente, prohibidos.

No es sencillo encontrar docentes que recuerden cómo se los notificaba sobre los libros prohibidos o los que estaban permitidos. Una de las maestras consultadas, Eva Glas,³ señaló que “las porterías entraban al aula con listas de libros y te decían: “*estos son los*

³ Docente de escuela pública del partido de Morón.

libros que no se puedan pedir”, te daban la planilla y tenías que firmar; en el medio de una clase con cuarenta chicos, imagínate que yo ni miraba lo que firmaba”.

El docente Paulino Guarido,⁴ relata que había “circulares que eran comunicadas a los docentes, enviadas a las escuelas. La directora, como una normativa más a ser notificada, nos hacía firmar qué libros estaban prohibidos. Sin ningún compromiso mayor de la dirección, ni arenga, ni a favor ni en contra”. (Guarido, comunicación personal, 18 de agosto de 2016).

Por su parte, Elisa Zarczynski,⁵ maestra y bibliotecaria del colegio Corazón Eucarístico de Jesús, recuerda de aquella época “en cuanto a los libros, no me daba cuenta si estaba bajado desde arriba o era algo que nosotras podíamos elegir, sí recuerdo que se nos prohibió usar la Biblia Latinoamericana en catequesis”. Y agregó “yo también trabajaba en la biblioteca del colegio, ahí sí que me ordenaron hacer desaparecer los libros de política, los de filosofía y religión que inciten a pensar, y así tuve que hacerlo”. (Zarczynski, comunicación personal, el 10 de febrero de 2018).

Así, la aprobación o no de textos se convirtió en una de las primeras herramientas de la represión cultural para evitar los efectos de subversión y penetración ideológica, donde según Pineau (2006 b, p.28) “cada material escrito debía demostrar su inocencia para ingresar a la escuela”.

Como vimos, no existía un único organismo censor, sino que cada jurisdicción tenía el propio. Además, las objeciones a los libros podían provenir tanto de las autoridades de dichos organismos como de denuncias de particulares, funcionarios de otras áreas, militares etc. Este rasgo de ubicuidad, de estar en todas partes y en ninguna, fue desde 1974 el elemento de mayor efectividad del discurso de censura cultural argentino” (Avellaneda, 2006, p.33).

En 1978, se prohibió el libro *Las edades moderna y contemporánea* de Juan Bustinza y Gabriel Rivas, de editorial Kapeluz. La censura llegó por una advertencia de la revista Gente (una publicación de Editorial Atlántida), que en una nota denunció que el manual contenía vocabulario e ideas subversivas. Frente a esta denuncia, el Ministerio de Educación de la Nación prohibió la distribución del libro. Pero la editorial, fue más allá y suspendió la venta de todos los títulos de los mismos autores, aunque no habían sido objetados.

Este es un ejemplo, de cómo la represión cultural se fue internalizando en la sociedad y el miedo en algunos casos o la obsecuencia en otros, fueron responsables de muchos casos de autocensura. También son conocidas las historias de quema y destrucción doméstica de libros.

⁴ Paulino Guarido es sobreviviente del Vesubio. Fue estudiante de magisterio durante la dictadura y también docente. Les leía a sus alumnos los cuentos prohibidos, pero les cambiaba el título para evitar la prohibición. También fue secretario general de CTA Matanza y secretario general del SUTEBA Matanza. Aún continúa siendo docente en La Matanza. Protagoniza el capítulo “Prohibido no leer” de la serie 30 años de democracia de la TV Pública.

⁵ Docente de la escuela privada y religiosa Corazón Eucarístico de Jesús, ubicado en Haedo (partido de Morón).

En este sentido, Beatriz Tornadú,⁶ co autora del libro *Dulce de Leche* (texto que fue producto de censura y analizaremos más adelante) sostiene que en la represión cultural

no se trata de una sola voluntad, sino que hay muchas voluntades menores que a modo de una obediencia debida, creyendo que hacen lo mejor, (supongo) o queriendo reunir mérito ante superiores, multiplican y aún aumentan y aún se convierten en intransigentes señaladores de las faltas que otros cometen. (...) Como hubo personas acusadas ante superiores por no adherir a las teorías peronistas, y por eso perdieron sus trabajos o sufrieron cárcel en los años 40 y 50. Como hubo gente que delató y acusó a estudiantes secundarios de subversivos, y fueron la causa de la desaparición de muchos jóvenes en los años 70 y hasta 80. Como hubo una corriente política que aspiró a dictaminar sobre el pensamiento nacional. Como habrá, imagino, cuando yo ya no esté para testimoniarlo. (Tornadú, comunicación personal, 2016)

El caso de Dulce de leche, neutralizar el discurso

Un caso emblemático es el del libro *Dulce de Leche*,⁷ texto para cuarto grado, de Editorial Estrada que se publicó por primera vez en 1974.

Según Tornadú (comunicación personal, 2016), “el libro fue muy exitoso. Las docentes encontraron que el desacartonamiento y la nueva colección de temas tratados, distintos de toda la literatura escolar anterior y circundante, las estimulaba a más modernas formas de manejar el aula”.

Dice la autora:

Una de las características por las cuales se reconoció y diferenció *Dulce de Leche* fue que, como propósito, los autores decidimos ofrecer un material de lectura desestructurado y desalmidonado. No se abandonó en ese momento el formato misceláneo, pero las lecturas no cerraban con una máxima ética (moraleja) sino que cerraban con una pregunta. El objetivo pedagógico era que cada texto abriera una motivación para el intercambio y la conversación en el aula. (Tornadú, comunicación personal, 2016)

Sin embargo, la versión del libro publicada en 1978 cambió sustancialmente respecto a la primera. Su autora explicó que:

en algún momento, alguna autoridad educativa del gobierno militar de alguna jurisdicción provincial, debe haber hecho llegar alguna sugerencia a la casa editorial acerca de esa obra. No tengo constancia de eso. Pero sí de que una asesora editorial citó a los autores y nos sugirió la necesidad de establecer algunos cambios en los contenidos, para no contrariar voluntades.

Sí. Tuvimos que tragarnos un sapo, en parte porque oponerse ya estaba resultando peligroso, y en parte porque la producción de material escolar era nuestro modo

⁶ Beatriz Tornadú, es Coautora de *Dulce de Leche*, y Cofundadora de Editorial Aique en 1976. Realizamos varias entrevistas con la escritora en 2016 y 2017.

⁷ Durán, C.; Tornadú, B. (1974) *Dulce de Leche*. Libro de lectura para cuarto grado. Editorial Estrada. En la presente investigación se trabajó con las ediciones de 1974 y 1979.

de vida. Las modificaciones las elaboramos los autores, sobre la base de las instrucciones y objeciones recibidas. (Tornadú, comunicación personal, 2016)

A partir de la comparación de ambas versiones, pueden observarse claramente los fragmentos modificados o eliminados. Por ejemplo, la primera versión de la historieta *El gusano y el escarabajo* tiene un contenido ideológico claro y muestra de modo explícito la división social del trabajo, la explotación, la esclavitud, el engaño, la mentira, la tristeza y, como contrapartida, la libertad. La versión censurada, en cambio, aparece apoliticada, aparentemente neutral, despojada de una ideología, sin espacio para cuestionar la realidad y el orden social existente. Lo mismo ocurre en otras narraciones del libro, donde se ocultan las diferencias de clase y se intenta mostrar una sociedad armónica y sin conflictos. La realidad aparece como ya dada y los individuos no tienen posibilidad de transformarla.

Estas modificaciones no son ingenuas, están en consonancia con el proyecto pedagógico que intentó imponer la dictadura militar, que tal como afirma Kaufman (1998) tenía el objetivo de formar “individuos acrílicos que neutralizaran los movimientos de transformación que pudiesen gestarse desde los diferentes ámbitos colectivos” (p. 81).

La propuesta inicial de los autores de *Dulce de Leche*, intentó claramente romper con la estructura tradicional de la literatura infantil, donde constantemente se representa un mundo feliz, mágico, sin problemas, conflictos ni injusticias.

La imagen de los niños que se encuentra en la narrativa que los tiene por destinatarios es más que nada una idealización en la que la infancia sería un espacio alejado de las tensiones, un ámbito no contaminado, ingenuo y puro (Guitelman, 2006, p.73).

Pero, justamente por su impronta innovadora, *Dulce de Leche* debió ser corregido para poder sobrevivir en el mercado editorial. Del análisis de cada una de las modificaciones realizadas en la reedición del libro, se desprende que el libro adoptó un tono más moralizador, se sustituyeron palabras, se omitieron adjetivos peyorativos, negativos o pesimistas, se cambiaron títulos e historias completas. También se ocultaron los procesos de transformación social, las relaciones de poder, los conflictos sociales y se presentó una sociedad homogénea, sin diversidad sociocultural ni desigualdades de clase. Podemos decir, en coincidencia con Pablo Pineau (2006a), que mientras “la propuesta de 1974 parece encuadrarse en la caracterización de la ofensiva marxista presentada por *Subversión en el sistema educativo*, la de 1976 ya ha sido neutralizada” (p.20).

Peldaño, hijo legítimo de la Dictadura

En contraposición a lo ocurrido con *Dulce de Leche*, *Peldaño* (1978) de Editorial Kapeluz, nació en plena dictadura militar y su selección de contenidos responde claramente a la ideología del período.

Sabemos que la acción ideológica de la dictadura no se limitó a censurar algunas publicaciones y permitir otras, sino que también produjo sus propios contenidos. *Peldaño* es un claro ejemplo de ello. Los temas que se desarrollan en el libro son neutrales, atemporales y a-históricos. Son textos cerrados que no dan lugar a la

discusión ni a la reflexión. Se abordan temas universales, que se adaptan a cualquier y contexto histórico-social como la familia, la escuela, los fenómenos de la naturaleza, las estaciones del año, la vida en la ciudad, la salud, el cuidado personal. Además de alusiones constantes al progreso, la industrialización y los avances tecnológicos.

El libro muestra los estereotipos familiares y de género más conservadores. La mujer es ama de casa y el hombre es el que trabaja fuera del hogar. En las escenas familiares, la mamá es la que hace las tareas domésticas y el padre está en el sillón leyendo un libro. Reaparecen los discursos moralizantes tales como “tenemos la obligación de colaborar en las tareas del hogar”. “Un buen hijo cumple con todas sus obligaciones con alegría y prontitud” (p. 5).

Se hace énfasis en la autoridad, el respeto y la obediencia. “El padre y la madre gobiernan la casa. Los hijos no sólo tienen que obedecer y respetar los consejos de los padres”. Así todos seremos más felices y en el hogar reinará la alegría”. “Por suerte, la madre tiene algunos ayudantes ¿Sabés quiénes son? Los buenos hijos que cuidan el orden”. (p. 5)

El imaginario técnico también está presente a lo largo del texto, hay constantes referencias al progreso, siempre visto como algo bueno “el edificio nuevo que llega hasta el cielo”. “El ama de casa tiene ahora unos ayudantes modernos muy útiles y que nunca protestan: son el lavarropas, la enceradora, la aspiradora, la heladera.” (p. 5)

En el libro hay una persistencia del discurso higienista y sanitarista con recurrentes textos que estimulan a los niños al cuidado del cuerpo, la salud, la higiene: *Debemos cuidar nuestra salud, Importancia del baño, Higiene bucal y La familia microbio*.

En la página 73 hay un texto llamado “El Forastero” (ver anexos, en este trabajo) donde la ideología del libro (y de la dictadura) queda explícitamente establecida: Un viajero recorre un pueblo y dice que sus habitantes no le gustan por ser “sucios y descuidados” y señala “las paredes llenas de inscripciones de los partidos políticos, letreros y afiches de propaganda, papeles en las aceras y en la calzada”. En la imagen que acompaña el texto, el “forastero” está vestido de traje, con el pelo corto, y aparece representado en un plano contrapicado, que denota superioridad. Los habitantes del pueblo, más atrás, vestidos informalmente y con barba, “desprolijos”.

En el mundo de Peldaño, el orden y la limpieza son los pilares fundamentales de toda sociedad, aplicables tanto a los espacios urbanos como a todos los ámbitos de la vida. Pero además, la única mención sobre los partidos políticos es que ensucian las paredes. No se habla de ideales, ni de luchas, ni de participación o de democracia. El discurso es claramente prescriptivo y adoctrinador: dice lo que está bien y lo que está mal, lo que hay que hacer y lo que no, desde la forma de vestir hasta la actividad de los partidos políticos.

El relato de “El Forastero” no es inocente, propone la clausura de los lugares públicos en tanto lugares políticos y de acción, en un intento de apropiarse de este espacio y de sus connotaciones simbólicas.

Guzmán Ovares (2007) retoma a Edward Soja quien sostiene que cualquier análisis histórico debe incluir una triple dialéctica de espacio, tiempo y ser social; plantea que es necesaria una conciencia teórica y práctica que observe la vida de los seres humanos localizada “no sólo en la historia, sino también en la construcción de geografías

humanas: la producción social del espacio y el tiempo se dará en un contexto histórico y geográfico” (p.38)

En este sentido, el control de los espacios, implica también un control de las relaciones sociales, es por ello que a lo largo de *Peldaño* se observa claramente la lucha por resignificar los lugares públicos, dotarlos de un sentido propio, asociados a los valores de “orden y limpieza” y convertirlos en espacios vacíos, sin acción (a)políticos.

El lugar público, tanto material como simbólico, siempre fue considerado un espacio político, es decir, de la expresión y manifestación del pueblo, y es por esta razón que el gobierno autoritario intentó clausurarlos.

En síntesis este el libro propone arbitrariamente un modelo de ciudadano, universal, neutral y ahistórico, donde se descalifica todo lo diferente. y el ideal del niño representado es un niño disciplinado, obediente, prolijo y educado bajo los principios de la higiene. Se muestra una única realidad posible, que no se cuestiona y que todos deben aceptar para ser felices.

Los libros que sobrevivieron

A fines de los ´70, principios de los 80, se crea la editorial Aique, una de sus fundadoras es Beatriz Tornadú, autora del controversial *Dulce de leche*. Esta editorial introduce un cambio en la estructura tradicional de los libros de texto, aunque todavía sin despegarse del todo. Los libros de esa editorial, como la serie *Páginas para mí*,⁸ por ejemplo, abren la posibilidad de que los chicos duden, pregunten, piensen. Las lecturas dejan de ser principalmente normativas y moralizantes, pero transmiten valores como la responsabilidad la solidaridad y el respeto, a partir más del deseo que de la obligación.

Los tres primeros tomos de *Páginas para mí* correspondientes a los programas de 1°, 2° y 3° grado, aparecieron en 1976. Y, como todos los de aquel período, debían ser aprobados por las comisiones evaluadoras de cada provincia. Tornadú comenta que:

estos libros, amparados en una pedagogía de la lectura innovadora y respaldada en los currículos vigentes, pasaron algunas aprobaciones. No obstante recuerdo algunos obstáculos no menores que las obras tuvieron, que merecen piadoso olvido. Pero son tragicómicos y no vale la pena ahondar en ellos. (Tornadú, comunicación personal, 4 de septiembre de 2016)

En la provincia de Córdoba la serie de libros de lectura *Páginas para mí* recibió su aprobación para circular recién en los últimos meses de 1983.

Estos libros abandonan las sentencias moralizantes y los juicios normativos y en lugar de plantear el “deber ser” del ciudadano respetando las autoridades y cumpliendo deberes y obligaciones, proponen valores como la responsabilidad, la solidaridad y el compañerismo. A diferencia de los que vimos en *Peldaño* donde se plantea que los padres son la autoridad y se les debe obediencia, en *Páginas para mí*, “se emplean

⁸ Cukier, Z.; Rey, R.; Tornadú, B. (1976) *Páginas para mí* 3. Libro de lectura para tercer grado. Aique grupo editor. Se trabajó con una edición publicada en 1980.

juicios desiderativos, que surgen del querer antes que el deber, de la satisfacción antes de la obligación (Wainerman y Heredia, 1999, p. 118).

Durante el período se editan otros dos libros: *Martín y Yo* (1976),⁹ y *Cuasilipú* (1978)¹⁰ de Editorial Kapeluz que, como *Páginas para mí*, incorporan elementos innovadores e intentan romper con la estructura clásica del libro de texto, pero no tan marcadas como para ser objeto de censura. No recurren a las sentencias moralizantes, ni a frases prescriptivas, tampoco están escritos bajo la estructura de una miscelánea, sino que a lo largo del texto se narra la historia de uno o más niños. Ambos libros comienzan con el fin de las vacaciones y el inicio de clases a fin de producir una identificación con el lector.

Aparecen algunas innovaciones, la mamá de Martín trabaja en el correo, algo poco común en los libros de texto, el papá es cuidador del zoológico y el tío maneja una grúa, tres oficios que salen de lo común.

También se van dejando de lado los juicios normativos y las moralejas. Se abre la posibilidad a que los chicos expresen emociones, duden, pregunten. En Martín y yo muchas de las historias terminan con una pregunta.

Sin embargo, el libro mantiene los estereotipos de familia, género y aspecto físico que responden al modelo de “normalidad” utilizados en libros de texto desde sus inicios. Los personajes son de tez blanca, los hombres con pelo corto, vestidos de traje, sin barba, las mujeres vestidas también “adecuadamente”. Los niños prolijos, peinados y limpios. También hay claras diferencias entre las características de los niños y las niñas: los varones son valientes, creativos, curiosos, bruscos y las niñas miedosas, con menos iniciativa (o cuando la tienen es para tareas domésticas), bondadosas, delicadas, simpáticas o hacendosas.

Otro de los textos analizados, el *Sol Albañil*,¹¹ de Editorial Estrada, libro de lectura para tercer grado, fue utilizado en las escuelas entre 1967 y 1985. Este libro, escrito por Ernesto Camilli, maestro, poeta y pedagogo tenía un tono provocador y trasgresor para la época ya que a través de la poesía y recursos como la metáfora y la adjetivación recargada, logró diferenciarse de la escritura tradicional y formal, características de los textos infantiles de esa época.

Sin embargo, la primera edición (previa a la dictadura de 1976) sufrió algunas modificaciones en las versiones posteriores. Se observan algunos cambios y recortes de las lecturas. Si bien la estructura central del libro se mantuvo, se editaron algunas expresiones y se modificaron ciertas estructuras narrativas, que tendieron a neutralizar el relato.

Un ejemplo significativo es el modo en que se construye el relato de la historia de algunos próceres argentinos. En los textos aparecen Mariano Moreno, Manuel Belgrano, Sarmiento y San Martín. En la primera versión del libro, las historias en torno a los personajes continúan la misma línea de las lecturas, donde el autor utiliza metáforas y funciones poéticas para relatar sus vidas y obras. En general, no hay mención a datos

⁹ Aldonza de Ferrari, E. y Lagomarsino. (1976) *Martín y yo*. Libro de lectura para segundo grado. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Se trabajó con una edición de 1979.

¹⁰ Durán, C.; Sarceda, M. (1978) *Cuasilipú*. Libro de lectura para segundo grado. Editorial. Kapeluz En la investigación se utilizó una edición de 1980.

¹¹ Camilli, E. (1967) *El Sol Albañil*. Editorial Estrada. Se trabajó con las ediciones de 1967 y 1982.

específicos de sus logros o acciones como próceres de la patria. Más bien, el relato construye personajes de carne y hueso, caracterizados por sus emociones, sus sueños, su conexión con la infancia, la imaginación y el pasado.

En la versión modificada, las biografías se ajustan a relatos más objetivos y cronológicos que incluyen datos históricos de la vida de los próceres. Si bien el autor no renuncia a su esencia y conserva la narrativa poética, se hace evidente que los textos han sido modificados casi por completo, incorporando e intercalando datos concretos relacionados con su obra y logros, como la profesión, títulos, los lugares de origen y batallas, entre otras.

Los Libros de texto como lugares de memoria

Silvia Finocchio (2006), señala que en la Argentina, los libros de lectura “tuvieron un papel fundamental en la construcción de la memoria nacional. Pequeños textos, con pocas páginas de historia, supusieron un lugar de memoria para miles de niños que los leyeron como un catecismo laico”.

En este sentido, podemos decir que los libros de texto nos sirven para analizar la “memoria” desde dos puntos de vista, como constructores de memoria y como lugares de memoria. Tal es el rol que Pierre Nora (2008) le asigna a *Petit Lavis*, texto escolar usado en Francia hasta la década del sesenta, por su papel en la construcción de la memoria nacional francesa. De acuerdo a nuestro análisis, también libros de lectura utilizados en la educación primaria argentina cumplieron la función de inculcar la idea de Nación, en una sociedad de diversidades lingüísticas y culturales.

Pero también podemos considerar estos textos como “Lugares de memoria”, según Nora, no hay memoria espontánea, es necesario crear archivos, mantener fechas, aniversarios, etc. Los lugares de memoria son restos, huellas de un pasado que la historia quiere silenciar, “la forma extrema donde subsiste una memoria conmemorativa en una historia que la convoca porque la ignora”.

Siguiendo con el análisis de Nora, los textos analizados en esta tesis son lugares de memoria en los tres sentidos de la palabra: material, simbólico y funcional. Más allá de su existencia material, física, están unidos por un aura simbólica, son un recorte temporal, una experiencia vivida por un número pequeño pero con una significación simbólica para una mayoría que no ha participado, y tienen un carácter funcional porque garantizan la cristalización del recuerdo y su transmisión.

También es posible pensar, que estos textos son marcas, huellas que dan materialidad a la memoria, la hacen visible. Los textos son objetos físicos convertidos en “lugares” cargados de sentido y determinados significados.

Asimismo, como afirma Elizabeth Jelin (2002) estos lugares de memoria pueden entenderse como prácticas de construcción de memoria colectiva, ya que lo que determina que estos objetos sean susceptibles de recuerdo, conmemoración u homenaje es el resultado de una construcción y definición social, cultural y política.

Quitando el velo

Muchos libros que habían sido editados con anterioridad al golpe de estado, siguieron vigentes en el período dictatorial debido a su neutralidad y atemporalidad. Wainerman y Heredia (1999) señalan que desde principios de siglo y hasta comienzos de la década de los años 80, los libros de texto “impactan por la inmutabilidad de sus mensajes, que década tras década hacían caso omiso de las transformaciones de la sociedad” (p.40).

Los personajes de los libros de lectura son universales, aparentemente neutrales, no encuadrados en ningún sector social específico, al igual que las instituciones que aparecen representadas. Por eso los libros parecen no perder vigencia a lo largo del tiempo.

Con los cambios que se fueron produciendo en la sociedad, los contenidos de los libros de texto adquirieron un carácter cada vez más abstracto e irreal. Esto hizo que la cultura escolar funcione alejada de la realidad social, y de todo posible conflicto.

Además, el sistema educativo argentino, desde su concepción, tuvo la función de homogeneizar, normalizar, uniformar, integrar, por ello más allá de las particularidades de cada libro que hemos analizado, algunos más conservadores y otros un poco más progresistas, podemos decir que los libros de texto y por lo tanto quienes los utilizan, reproducen un sistema simbólico lleno de estereotipos que representan desigualdades y discriminaciones.

Los niños representados en los libros son siempre de tez blanca, bien vestidos, alimentados y prolijos. Los varones con pelo corto y las niñas siempre sonriendo. Lo mismo con los adultos, los hombres con el pelo corto, ocasionalmente bigote pero nunca barba, saco y corbata, las mujeres vestidas “pudorosamente”.

En los textos se representa un estereotipo legitimado de ciudadano “normal” o “común”, el “deber ser” argentino, que se diferencia de un otro, distinto: cuerpos delgados, tez clara, pulcros, prolijos y bien vestidos. Obedientes, ordenados, felices, optimistas. No aparecen representados como parte de la sociedad personas con discapacidad, extranjeros, indígenas, ni siquiera se representan personajes con diversas contexturas físicas.

En el libro *A jugar con las palabras*,¹² por ejemplo, las personas de otras razas, aparecen como pintorescas, ilustrativas, pero nunca como parte de un “nosotros”. El “indio” (un prototipo con vincha de plumas, arco y flecha) se utiliza para enseñar la letra I, los gitanos, la G, y los chinos la Ch. Lo mismo ocurre con los afrodescendientes, que sólo aparecen en las efemérides del 25 de Mayo como personajes graciosos (“el negrito Domingo”, *Peldaño 3*) pero nunca como integrantes de la sociedad.

La escuela colaboró en la conformación de una identidad nacional a través de la representación de un “nosotros” en oposición a “los otros”, que llevó a invisibilizar o descalificar a ciertos grupos y jerarquizar a otros.

Estos mismos valores que aparecen en los libros se corresponden con normativas, prácticas y hábitos anclados en la vida cotidiana de las aulas. La docente Eva Glas, recuerda que “las maestras debían usar pollera, medias de nylon y zapatos de taco.

¹² Larese de Gay R.; López Garré, Z. (1979) *A jugar con las Palabras*. Libro de lectura y trabajo para primer grado. Haydée Magisterio del Rio de la Plata Para la investigación se utilizó un ejemplar de 1979.

Incluso maestras de jardín y primeros grados. Yo enseñaba en primer grado y tuve que elevar un pedido a la inspectora para que nos dejen ir en pantalones, para poder sentarme en el piso con los chicos, para realizar ciertas actividades” (Glas, comunicación personal, fecha: 24 de agosto de 2017).

Los roles de hombres y las mujeres, los niños y las niñas también estaban bien marcados, diferenciados y estereotipados. Las mujeres, salvo algunas excepciones, se sitúan en el ámbito privado del hogar, responsables de las tareas domésticas y su relación con la tecnología se limita a electrodomésticos que les facilitan las tareas. Los varones se encuentran caracterizados en el mundo del trabajo, en escenarios históricos y contextos políticos. Además en la sección de efemérides y fechas patrias sólo hay menciones a los próceres y hombres que lucharon por la patria, no hay representadas mujeres destacadas en ningún ámbito.

Estas diferencias entre hombres y mujeres se remontan a la institución del patriarcado. Según Fontenla (2008) el patriarcado puede definirse como una forma de organización política, económica, religiosa, ideológica y social, basada en la idea de la autoridad y superioridad de lo masculino sobre lo femenino, que da lugar al predominio de los varones sobre las mujeres, el marido sobre la esposa, el padre sobre la madre y los hijos e hijas.

Estos libros muestran también el estereotipo de familia: de clase media formadas por mamá, papá y uno o dos hijos, esto se observa tanto en los textos escritos como en las imágenes de la gráfica. Sin embargo, Mouratian (2014) sostiene que este modelo de familia es una construcción de la modernidad, en el contexto del surgimiento de la sociedad capitalista y el estado moderno. Así, el modelo de la familia nuclear/heterosexual, formado por el padre la madre y su descendencia, se mantuvo a lo largo de la historia a partir de su naturalización y jerarquización.

Las aulas se convirtieron en un lugar ideal para la imposición de una determinada identidad nacional, que según Mouratian (2014, p. 41), “sustentó prácticas destinadas a identificar, clasificar y excluir los cuerpos marcados por los estigmas de la diferencia étnica, sexual y económica”

Entonces, estos contenidos legitimados por la institución escolar que aparecen como ahistóricos, aparentemente neutrales y ausentes de conflicto, en realidad están llenos de prejuicios y estereotipos clasistas, raciales y de género.

Así, los libros de lectura, amparados en una falsa objetividad, presentan la realidad como algo dado y externo al sujeto, pero que encierran una imposición ideológica fuerte, vinculada al capitalismo, al patriarcado, al racismo y a la discriminación.

Aquí entra en juego el currículum oculto, en términos de Apple (1988, p.88) es el mecanismo encargado de reforzar la dominación ideológica, un instrumento de encuadramiento de profesores y alumnos para la reproducción del sistema. La función de este currículum oculto es inculcar en el alumno normas y valores para insertarse a la sociedad y ser funcional al sistema capitalista.

Apple (1988, p.88) sostiene que analizar la relación entre ideología y educación nos permite comprender “cómo una sociedad se reproduce a sí misma, cómo perpetúa sus condiciones de existencia a través de la selección y transmisión de cierto tipo de capital cultural del cual depende una sociedad industrial compleja pero desigual y cómo mantiene cohesión entre clases e individuos”.

El autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”, pretendía modificar y modernizar la estructura productiva, económica y social del país, a partir de una alianza entre militares, burguesía y empresas transnacionales. Para llevar a cabo el proyecto económico, la sociedad debía ser reeducada, controlada, disciplinada.

El gobierno militar tenía claro la influencia de los libros de texto en la formación de los futuros ciudadanos, la Circular Técnica N° 14 de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de la provincia de Buenos Aires, del 7 de mayo de 1980 sostiene:

El libro de texto, en primer lugar, es un material educativo por cuanto ofrece recursos y medios que ayudan a realizar los cambios conductuales que deben operarse en el educando (...) por su especialización amplitud, verosimilitud, ocupa el primer lugar y es el soporte principal de la actividad educativa.

A partir del adoctrinamiento escolar, se pretendía mostrar una sociedad homogénea, sin conflictos sociales, ocultando las diferencias, con el objetivo de formar ciudadanos acríticos, alienados que contribuyan a mantener el status quo y la reproducción de las relaciones de poder y para este adoctrinamiento se utilizó el control y manipulación de los libros de lectura.

Según Giroux (1992) la reproducción cultural funciona porque las clases dominantes son las que definen lo que cuenta como significado y le imponen cierta neutralidad a lo que es en realidad una "arbitrariedad cultural". Esto es posible a partir de dos procesos: la estructuración del currículum escolar y la participación de los sectores oprimidos en la reproducción cultural a partir del habitus que funciona como mediador. Es decir que la violencia simbólica no se impone por la fuerza, sino que es reproducida por los sectores dominados.

Sin embargo, las propuestas pedagógicas de los libros escolares no son homogéneas, es posible encontrar algunas resistencias, tanto en las lecturas como en las prácticas docentes que los utilizan.

Si bien nos enfocamos en un análisis del discurso y no de la recepción, no podemos obviar que ni docentes ni alumnos son receptores pasivos sometidos a una imposición cultural, sino actores de las relaciones sociales, sujetos capaces de aceptar, modificar o resistir los imperativos dominantes. Hay que reconocer que los maestros pueden hacer distintos usos de un mismo texto, y a su vez los alumnos leen y se apropian de esos contenidos de modo diferente.

La escuela en general, y el libro de texto en particular transmiten la cultura dominante, sin embargo, esto no significa que todos los estudiantes asimilen los contenidos de la misma manera. Es posible generar un espacio para conductas de oposición que tiendan a desarticular las formas de dominación y sumisión explícita o implícita del sistema escolar.

Aunque en tiempos de dictadura, son más difíciles los espacios para la resistencia, siempre aparecen intentos por oponerse a las estructuras dominantes. Un ejemplo es el narrado por Paulino Guarido, quien les leía a sus alumnos los cuentos prohibidos cambiándoles el nombre, tenía los libros forrados, para evitar ser denunciado, “tratábamos de no dejar testimonios del título en los cuadernos de los chicos. En el cuaderno de uno de los ex alumnos del año 81, miramos y ahí estaba el cuento de Víctor que creo le habíamos puesto el Elefante Federico o algo así”. (Guarino, comunicación personal, en La Matanza, 20 de agosto de 2016).

El docente cuenta que sus estrategias no eran tan aisladas ya de algún modo u otros varios colegas hacían lo mismo. Guarido reconoce la importancia de haberse encontrado con autoridades escolares que apoyaban y respetaban estos intentos de resistencia a la censura: “no nos reuníamos con los directivos para decidir cómo transgredir los libros prohibidos, pero ellos sabían qué intentábamos hacer, nos facilitaban el trabajo con el riesgo que corrían ellos como directores de escuelas”.

Ejemplos como estos demuestran, como sostiene Giroux (1992), que es posible un vínculo entre escolarización y emancipación; es decir, que la institución escolar debe habilitar a los docentes y alumnos para que estos desarrollen una comprensión crítica de los procesos sociales y de ellos mismos como participantes activos para que puedan luchar contra la desigualdad.

No se trata de un ejemplo aislado, Pineau (2014, p.120) sostiene que hubo fisuras y resistencias “muchos libros circulaban forrados o con las tapas cambiadas, muchos estudiantes editaban publicaciones clandestinas, algunos directores cajoneaban las normativas y documentos y hemos escuchado muchas veces la anécdota de los dos cuadernos mediante los cuales los maestros en uno cumplían con las pautas curriculares prescriptas y en el otro enseñaban a leer y escribir. En los años más oscuros, algunas prácticas educativas brillaban alimentando la posibilidad de volver a iluminar la sociedad”.

Cuando pensamos sobre la institución escolar, la concebimos como un lugar donde se construyen, transmiten y reproducen significados siempre en disputa. Aunque los factores que actúan en el proceso educativo son múltiples, los textos escolares tienen una gran importancia ya que ayudan a construir sentido, funcionan como dispositivos unificadores que no sólo transmiten conocimientos sino modelos y valores sociales, que se proyectan y resignifican a lo largo del tiempo.

Cumplen una función ideológica porque con la legitimidad que les da la institución escolar, contienen una determinada visión del mundo, de la sociedad, de los grupos que la integran y roles que deben cumplir en función del sexo, la edad, la raza, la cultura, etc. Y reproducen un sistema simbólico lleno de estereotipos que representan a un ideal de ciudadano y excluye todo lo diferente.

De este modo, la educación se convierte en una práctica política donde se ponen en juego las tensiones por el control de los significados. Es necesario quitarle a la escuela el sello de neutralidad que siempre se le intentó imponer y repensar la estructura educativa argentina que aún en la actualidad, sigue reproduciendo en varios aspectos un modelo autoritario.

Bibliografía

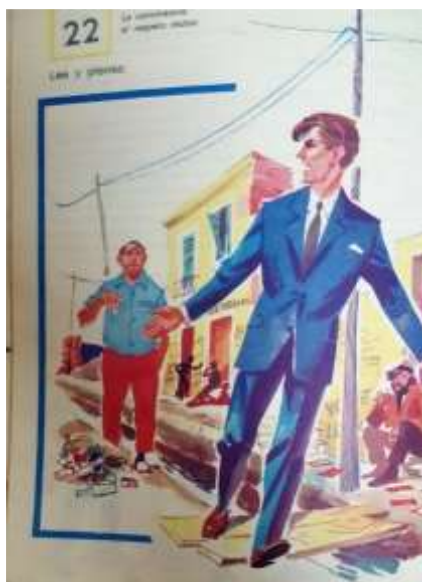
- Apple, M. (1988). “Economía política y control en la vida cotidiana Escolar”. En *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Monique Landsmna (compiladora) Universidad Autónoma de Sinaloa, México
- Avellaneda, A. (2006). “El Discurso de represión cultural (1960_1983)” en *Revista Escribas* N° III, Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

- Filmus, D. y Frigerio, G. (1988). *Educación, Autoritarismo y Democracia*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Finocchio, S. (2006) “Entradas educativas a los lugares de la memoria”, *Revista Monitor de la Educación* Nro 6, Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Fontenla, M. (2008). “¿Qué es el patriarcado?” En S. B. Gamba (Ed.), *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI Editores.
- Guitelman, P. (2006) *La infancia en dictadura, Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken*, Buenos Aires: Prometeo
- Guzmán Ovaes, M. (2007) “El espacio urbano y las relaciones sociales: Una mirada a las teorías de Edward Soja”. En *Comunicación*, 16(2), p. 38.
- Invernizzi, H. y Gociol, J. (2002) *Un golpe a los Libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kaufman, C. y Doval, D. (1998) “Implicancias del Personalismo en el plano educativo. Argentina: 1976-1982”, *Síntesis de la Investigación, Ciencia, Docencia y Tecnología* (CDT), Año IX, N° 16, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1998.
- Kaufman, C. y Doval, D. (2006). “Los textos escolares en la Historia Argentina reciente” en *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Universidad Nacional de Entre Ríos. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Kaufman (2007). “El Discurso autoritario en el dispositivo pedagógico. La unicidad pedagógica” en Kaufman, C. y Doval D., *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura*. Rosario: Laborde.
- Kaufman (2013) *Libros, infancia y escuela en la última Dictadura argentina (1976-1983)*. Rosario: Hear.
- Mouratian, P. (2014). “Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos, por una educación inclusiva y no discriminatoria”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo – INADI.
- Nora, P. (2008), *Les lieux de mémoire*, Montevideo: Trilce
- Pineau, P. (2006a). *El principio del Fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976/1983)*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Pineau, P. (2006b) “Políticas Pedagógicas de cuidado y espera: Los libros de lectura para la escuela primera en la Dictadura” en Kaufman C. (Dir.) *Dictadura y Educación*. Tomo 3.
- Tedesco, J. C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1987). *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires:FLACSO/GEL, Miño y Dávila Editores.
- Wainerman, C. & Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Williams, Raymond (1985). "Marxism and Literature". Oxford: Oxford University Press. Trad. Castellano: *Marxismo y literatura*, Colección *Homo sociologicus*, N° 21, Barcelona, Península, 1era. Ed., 1980.)

Anexos

“El Forastero” en *Peldaño 3 Estudios Sociales y Ciencias. Bonaerense*. Equipo didáctico. Editorial Kapeluz 1978, pag. 73.



“Fábula del gusano y el escarabajo” en *Dulce de Leche Libro de lectura para cuarto grado*. Carlos Joaquín Durán, Noemí Beatriz Tornadú. Editorial Estrada. 1974.



Fábula del gusano y el escarabajo en *Dulce de Leche Libro de lectura para cuarto grado*. Carlos Joaquín Durán, Noemí Beatriz Tornadú. Editorial Estrada versión de 1978

