



e-l@tina

Revista electrónica de estudios latinoamericanos

[e-l@tina](#) es una publicación del
Grupo de Estudios de Sociología Histórica de América Latina ([GESHAL](#))
con sede en el
Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe ([IEALC](#))
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Continuidades y cambios en los manuales escolares integrales del nivel primario en argentina. El caso de editorial Estrada, 1980-1999

Romina De Luca

Doctora en Historia (UBA) especializada en historia de la educación. Investigadora del Centro de Estudios e Investigación en Ciencias Sociales (CEICS), Centro asociado a red CLACSO. Docente de la UBA. Autora de *Brutos y baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)* y de decenas de artículos de la especialidad.

Recibido con pedido de publicación: 28 de octubre de 2014.

Aceptado para publicación: 10 de febrero de 2015.

Resumen

Continuidades y cambios en los manuales escolares integrales del nivel primario en argentina. El caso de editorial Estrada, 1980-1999

El artículo presenta un aporte al campo de estudios sobre manuales escolares. Se analizan los cambios y continuidades registrados en los "manuales integrales" de la editorial Estrada para el nivel primario de educación argentina, entre 1976 y 1999. A través de una muestra se examinan los manuales publicados por dicha editorial para cuarto grado. El análisis da cuenta de la existencia de una serie de cambios formales en los libros de serie en serie pero que, en las dos primeras, no impactan mayormente sobre los contenidos. Aquí se revisan los contenidos de lengua y de ciencias sociales. Se mostrará cómo el contenido de los manuales permanece mayormente inmutable entre 1981 y 1992. Se evidenciará también cómo la instauración de los ciclos de EGB en la escuela primaria sí presenta en los textos algunas variaciones en las presentaciones del currículum aunque aquí también el impacto es mayor en la forma.

Palabras claves: Manuales; Evolución de contenidos; Editorial Estrada; Escuela primaria

Summary

The continuities and changes in argentinean "comprehensive manuals" for the primary level school. The case of Estrada publisher, 1980-1999

The article is a contribution to the field of studies about textbooks. We analyze the changes and continuities recorded in the "comprehensive manuals" of Estrada publisher for the primary level of argentine education between 1976 and 1999. We examine a sample of manuals from fourth grade published by that publisher. The analysis accounts for the existence of a number of formal changes in serial books in series but in the first two, do not impact mostly on content. For reasons of space, the contents of language and social sciences are reviewed only. It will show how the content of textbooks remains largely unchanged between 1981 and 1992. Was also evidenced how the introduction of cycles EGB in elementary school present in the texts some variations in the presentation of the curriculum, although here too the impact is greater in form.

Keywords: Textbook; Evolution of Contents; Estrada Publisher; Primary school

Introducción

Los resultados que aquí se presentan forman parte de una investigación mayor sobre el currículum de la escuela argentina durante la segunda mitad del siglo veinte. En otras etapas se reconstruyeron los cambios en el currículum prescripto por el Estado nacional durante la etapa de referencia. En un segundo momento, se abordan las distintas formas en que se tradujeron esas prescripciones en la cotidianeidad escolar entre 1976 y 2001. Se busca dar cuenta de las distintas mediaciones sufridas por el currículum. Para ello, se analizan dos artefactos centrales: libros de estudio (los manuales) y cuadernos escolares. Si bien ambos resultan relevantes se reconoce que no son las únicas vías posibles para examinar la cotidianeidad escolar del currículum. El presente artículo aborda el primero de ellos: los textos escolares. E implica dar cuenta también de la intervención del mercado editorial en el proceso de construcción del currículum.

Este artículo expone los resultados obtenidos en una muestra de manuales de una de las editoriales bajo estudio: la editorial Estrada.¹ Se trata de la más antigua y tradicional de las existentes en la Argentina. Fundada en noviembre de 1869 logró consolidarse y acaparar buena parte del mercado editorial desde su fundación hasta la actualidad. No se trataba de la única casa editora de larga data. Otros talleres gráficos se fundaron en el mismo período: la Imprenta de Mayo (1853); la Imprenta de J. Bernheim (1858) dedicada a la edición de diarios y periódicos; la Imprenta Coni (1863), la de Guillermo Kraft (1864), la Casa Jacobo Peuser (1867) y la de Stiller & Lass (1880) entre otras (Bil, 2007: 28).

La creación de la editorial que aquí se estudia coincide con el proceso fundacional del sistema educativo argentino. Éste requirió material de lectura específico, al mismo tiempo que creó un público lector consumidor masivo de dichos artefactos. En 1884, la compañía de Angel Estrada instaló la primera fábrica de papel: La Argentina. Esa fábrica constituyó, más tarde, la base sobre la que se montó La Papelera S.A. Algunos autores argumentaron que la decisión empresaria se habría visto influida por las ideas de Sarmiento quien bregaba por el abaratamiento del costo del papel.

Argentina, a través de la editorial Estrada, llegó incluso a exportar material impreso educativo a otros países de Latinoamérica (Bil, 2007: 32). El éxito de Estrada hizo que otros advirtieran sobre las ventajas del mercado editorial dirigido a una población alfabetizada en ascenso. Así, hacia 1917 se fundó la segunda editorial más antigua en dicho país: Kapelusz.

Estrada logró acaparar buena parte del mercado y en 1943 comenzó a cotizar en Bolsa. Previamente, en 1939, se había constituido como Sociedad Anónima. A partir del 2007, forma parte del Grupo Macmillan junto a otra serie de editoriales nóveles como Puerto de Palos. La fusión del 2007 culminó un proceso de integración internacional iniciado en la década del '90 con los capitales holandeses. La editorial además logró alcanzar un gran impacto en el sistema educativo: junto a Kapelusz, Estrada logró hegemonizar el mercado de textos escolares.

Por ello, habiendo logrado atravesar poco menos de un siglo y medio de existencia dicha editorial resulta un observable privilegiado a la hora de revisar cambios y continuidades en los libros de texto escolares. En particular, aquí se intenta dar cuenta de las mutaciones observadas en la línea editorial de los manuales en un período de tiempo amplio signado, además, por profundas transformaciones sociales. El período bajo revisión se inicia con el golpe militar en 1976 y se cierra con la crisis económica-social y política en diciembre de 2001. En materia educativa, el proceso se encuentra atravesado por la instauración de la “reforma educativa” en la década de los noventa luego de la sanción de la Ley Federal. El proceso de “transformación educativa”, como se lo conoció en el país, implicó una renovación del currículum tanto en su forma de organización interna como en su

¹Por cuestiones de espacio se focaliza en ese grado pero se hacen algunas referencias a aspectos generales presentes en otros grados de la colección analizada de dicha editorial.

contenido. La sanción de nuevos “contenidos básicos comunes” impulsó un proceso de regionalización curricular y con él una mayor creación de nuevos textos para el nuevo currículum provincial. El período bajo estudio se corresponde también con la manifestación de los primeros síntomas de crisis del proceso de cambio educativo encarado en los '90.

Precisamente, a partir de la década del noventa, proliferaron una gran cantidad de estudios que abordaron como problemática privilegiada los libros escolares. En una primera etapa, los estudios encararon el tema intentando dar cuenta del rol asignado a los libros de texto en las distintas reformas educativas y curriculares encaradas en Latinoamérica durante las décadas de 1960 a 1990. En ese punto, se examinaban cuestiones metodológicas y didácticas y los criterios para la elaboración y evaluación de los textos. También otros elementos concernientes con cuestiones políticas o ideológicas de relevancia predominantes en los libros (Ossenbach G. y Somoza M., 2000). Tal como sintetiza Gabriela Ossenbach se desarrollaron problemáticas asociadas con la creación de las identidades nacionales y la construcción de imaginarios colectivos. En ese contexto, a decir de la autora, no resultaba casual que los estudios sobre libros escolares abordaran asignaturas como historia, educación cívica y geografía. También, esa primera serie de estudios incorporó el análisis del control oficial de los textos y, en general, las políticas nacionales referidas a los programas de estudio.

En ese sentido, una de las contribuciones pioneras en el análisis de libros de texto del nivel primario argentino se debe a Alicia Bertoni (1986). Otros autores, han examinado el grado de incorporación de las novedades científicas a los libros escolares. En sus investigaciones, la mayoría concluyó que los libros se encontraban desactualizados (Amuchástegui, 1989; Iñigo Lindow, 1989; Entel, 1984; Gvirtz y Diker, 1985). Algunos apuntaron que tal desfase se debió a la inexistencia de cambios en política educativa hasta la década de los noventa (Braslavsky y Riekwnberg, 1991).

Hacia el recambio de milenio y hasta la actualidad, se extendió una segunda serie de estudios que ampliaron los horizontes problemáticos anteriores. Las construcciones de género de los manuales, la presentación de la frontera o de la formación patagónica, las formaciones indígenas del norte del país, la educación física y del cuerpo, la enseñanza de las ciencias exactas o naturales, de la filosofía; el impacto de la última dictadura en los libros de texto son algunos de los nuevos tópicos que se agregaron a los ya existentes (Guereña, J.I., Ossenbach, G. Y Del Pozo, M. 2005; Cornejo, 2000; Cornejo, J. y López Arriazu, F. 2005; Cucuzza, R. 2007; De Amézola, 2010; García, 2010; Kaufmann, C. 2006; Scharagrodsky, 2008; Teobaldo y Jaramillo, 2011; Tosi, 2008).²

Otra serie de trabajos examinó la construcción del mercado editorial. Dentro de las problemáticas estudiadas se encuentra el grado de intervención del Estado como regulador de los textos. Si bien la bibliografía no resulta extensa, existe consenso en torno a que el período se encontraría sobre-determinado por una tendencia a la desregulación del mercado editorial. Así, se revertiría la antigua forma de producción y edición de libros escolares altamente prescripta por el Estado nacional. En efecto, ya desde la sanción de la Ley 1.420, el artículo 57° fijaba pautas para la prescripción y adopción de textos escolares y creaba una Comisión Didáctica conformada por especialistas que asesorarían al Consejo Nacional de Educación. Algunos autores advirtieron el carácter corporativo de la Comisión integrada, en muchos casos, por autores de textos o por personas vinculadas, en mayor o menor medida, con casas editoriales. Recién a partir de 1939 se unificaron los criterios que se aplicarían a los libros. Cabe destacar que esa preocupación emergió en una etapa en la que comenzaban a circular una gran cantidad de textos para una población escolar

²La lista podría ser más extensa pero por cuestiones de espacio se reduce a las menciones indispensables.

también ampliada.³ La encuesta sentó las bases para la posterior sanción de un Reglamento: el Reglamento de Estudio, Selección y Concurso de Textos de Lectura aprobado por el Consejo Nacional de Educación, en 1941, para todos los libros. Narodowski y Manolakis (2001) sostuvieron que el reglamento reguló la vida escolar hasta 1983. Entre otros aspectos, la normativa fijaba que los libros escolares contarían con: una cartilla patriótica para que los niños se familiarizaran, desde temprana edad, con los símbolos patrios. El Reglamento dispuso que, para primero inferior se incorporaría una cartilla con los símbolos nacionales, en primero superior y segundo se agregaría a los símbolos nacionales el himno en su parte cantada; en tercero se adicionaría el himno completo, un mapa físico-político de la República Argentina y el texto y la debida explicación del Preámbulo Nacional de la Constitución. Por último, en cuarto, quinto y sexto grado se agregaba el texto y comentario de los principales artículos de la Constitución Nacional.

La fijación de los aspectos didáctico-pedagógicos también formaba parte de la regulación instaurada por la normativa. Los textos debían presentar el contenido graduando las dificultades y los procesos pedagógicos de enseñanza. Se educarían los sentimientos y se despertaría el amor a la lectura. La cantidad de lecturas debían ser suficientes para todo el año escolar.

También se regulaba el formato del libro. Las imágenes debían ser armónicas, en su tamaño y en su ubicación. Predominaría la alegría y el optimismo. En los primeros grados, se utilizarían “palabras evocadoras” para fijar distintos mensajes con las imágenes.

La normativa también estipulaba que todas las secciones de un grado paralelo en una escuela debían trabajar con el mismo libro. Este aspecto favorecía la homogeneización. Como ya se anticipó, Narodowski y Manolakis conciben que el Reglamento lentamente dejó de dirigir la vida editorial. Producto de la instauración de políticas neoliberales en materia estatal se perdería el interés en regular tal faceta. Así, se daría paso a un mercado editorial desregulado o regulado por los intereses, demandas y necesidades del mercado. Por su parte, Cristina Linares y Paula Spregelburd (2011) reconocen la existencia de un nuevo código legal posterior al de 1941, sancionado en 1965.⁴ Este último, si bien no alteraría radicalmente al anterior introduciría algunas flexibilizaciones. Por ejemplo, se eliminarían las palabras evocadoras. En el análisis de las autoras, hacia los 90 comienza a producirse un cambio en los libros de lectura para los primeros grados, de renovación, en donde emergerían nuevas formas comunicacionales. Polemizan con la postura de Narodowski y Manolakis (también con Wainerman y Sarlo) quienes ven una delegación de responsabilidades del Estado a terceros privados. En palabras de otra autora, (Tosi, 2010: 8) la etapa se caracterizaría por una postura en el “mercado de tipo liberal” ya que si bien las propuestas se adaptarían a los currículums oficiales “no tienen ningún tipo de control estatal”.

En este artículo se analizan los cambios y continuidades en los manuales escolares del nivel primario de la editorial más antigua del país: la editorial Estrada. El período bajo estudio fue atravesado por una serie de reformas en el currículum prescriptas por el Estado nacional. Proceso sobre el que se identifican dos grandes momentos. Por un lado, la reforma instaurada en los años noventa, conocida localmente como proceso de “transformación educativa”. La historiografía de la educación intenta dar cuenta del grado de impacto y/o de renovación en esos años. El foco de interés no se ubicó en recuperar las mutaciones sufridas en cada una de las editoriales (a nivel intra-

³Si hacia 1895 la población escolar era de 877.810 alumnos (aunque apenas 28% asistía efectivamente a escuelas) hacia 1915 la cifra ascendía a 951.495; en 1930 comprendía 1.482.942 y hacia 1955 2.735.026 millones de alumnos alcanzando la matriculación a más del 70%, según las cifras del Departamento de Estadísticas Educativas del Ministerio de Educación y Justicia (Tedesco, 2009, pp. 129, 230-231).

⁴Consejo Nacional de Educación (1965). Resolución de Carácter General n° 23 del 12 de agosto de 1965, Buenos Aires: Argentina, sin numerar en el original.

editorial) en forma particular. Tampoco se analizaron otros procesos de reforma no orgánicos. Valga de ejemplo, la sanción de los Contenidos Mínimos para el nivel primario promulgados por la dictadura militar, entre 1976 y 1977.⁵ Por esos motivos, la revisión que aquí se propone se inicia con los nuevos manuales editados por Estrada en el período dictatorial, los previos a la reforma de los años noventa y los publicados a posteriori de su implementación en la segunda mitad de los noventa. El corpus total bajo estudio se compone por 12 manuales de dicha editorial impresos entre 1976 y 1999. Se mostrará aquí cómo la etapa se encuentra signada por la edición de tres series de libros de texto. Se evidenciarán los cambios y continuidades observadas en cada serie. Por cuestiones de espacio, se detallan las tendencias observadas sólo en uno de los grados bajo estudio. De las cuatro asignaturas que componen los manuales, el artículo enfatiza sobre dos: lengua y estudios sociales. Aquí se trabaja con los siguientes manuales integrales: 1) *Manual Estrada 4º*. Se utiliza la edición de julio de 1981, 3º edición de la primera edición realizada en 1979; 2) *Manual Estrada 4º*. Se utiliza la edición de diciembre de 1992, 5º edición; 3) *Manual Estrada EGB 4º*. Se utiliza la edición de agosto de 1999, 3º edición de la primera realizada en 1996.⁶

Resultados. Análisis y discusión

Cambios y continuidades en los manuales

En la presente sección se exponen las características más salientes de cada uno de los textos analizados en sus aspectos formales. En un segundo momento, se mencionan los cambios y continuidades entre cada una de las series estudiadas. En primer término, se destaca que el Manual Estrada 4º, editado en julio de 1981, cuenta con un prólogo que oficia como presentación del libro dedicado a padres, maestros y alumnos. Se diferencia esa versión de las anteriores en tanto se trataría de un libro “totalmente nuevo”. El prólogo también remarca las funciones del texto: brindar información, orientar y ayudar el trabajo de los alumnos, “crear hábitos”. El nuevo libro describiría “no solo la verdad sino también la belleza y el bien”. Según el comité editorial, el “nuevo” manual aportaba “una atractiva y armónica exposición de los temas curriculares”. En suma, el texto delimitaba su público destinatario, sus funciones y los aspectos en los cuáles se diferenciaba de los libros anteriores.

El Manual contaba con un total de 371 páginas para el desarrollo de los contenidos de lengua, estudios sociales, ciencias elementales básicas y matemáticas. Cada bloque temático registraba una estructura propia para la organización de los contenidos pero no se explicitaban los objetivos a ser alcanzados por los alumnos. Los contenidos de lengua se desarrollan entre la página 1 y la 58, los de estudios sociales entre la página 59 y la 176, los de ciencias elementales básicas entre la página 177 y la 264 y, finalmente, los de matemáticas entre la página 265 y la 371.

La versión posterior editada en 1992 presenta una variación en ese punto. Allí, cada unidad temática está precedida por la explicitación de los objetivos para cada asignatura. En lo que refiere a los objetivos señalados para **lengua**, los alumnos deberían: reconocer los componentes de la comunicación verbal; reconocer sistemas de comunicación no verbal; leer silenciosamente y en voz alta con pronunciación correcta y entonación adecuada; comprender el significado de lo leído;

⁵Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Federal de Educación: IV Asamblea Extraordinaria. Informe final. Anexos, 16 y 17 de diciembre de 1976 y Ministerio de Cultura y Educación: Objetivos pedagógicos del nivel primario y del nivel medio. Contenidos mínimos del nivel primario común. Resolución n° 284/77-Nueva Serie Divulgación, Buenos Aires, 1977.

⁶No todos los textos detallan los equipos autorales. Por ese motivo, el presente artículo no aborda tal dimensión de relevancia para un estudio de las características del que aquí se propone.

distinguir en textos narrativos el lugar, los personajes, la acción y las distintas partes de la lectura; distinguir prosa de verso y la descripción de la narración; componer narraciones y descripciones sencillas, redactar una carta sencilla, memorizar y recitar poesías; reconocer y delimitar oraciones en un párrafo o en un fragmento; clasificar las oraciones por la intención del hablante; reconocer y delimitar en oraciones sencillas, el sujeto, el predicado y sus núcleos. En lo que respecta a los objetivos de **geografía**, se buscaba que los alumnos ubicaran a la Argentina y a las partes que la componen, que reconocieran sus características físicas; las relaciones existentes entre relieve, hidrografía, clima, flora, fauna y las actividades del hombre; que fueran capaces de ubicar a la Capital Federal y a las capitales de provincias, que reconocieran la forma de distribución de la población en el país, establecieran qué actividades realizan los hombres principalmente en cada zona geográfica; que valoraran las riquezas naturales así como las actividades que el hombre realiza para aumentarlas. En este caso, no solo se enumeraban los objetivos esperados. También, se detallaban los recursos didácticos a los que los alumnos debían prestar atención para alcanzarlos. Se sugería el trabajo con los mapas entre otras técnicas. Se indicaba “lee bien los mapas, relaciona la información, memoriza los conceptos y elementos importantes y averigua el por qué de tus errores” (Estrada, 1981:97). Los contenidos eran agrupados en cuatro grandes rubros: dónde ubicamos nuestro país, nuestros paisajes, qué necesita el hombre para vivir y la gran llanura argentina (Estrada, 1981: 97). Como puede verse, se trataba de una nominación coloquial y directa.

En lo referente a la **historia**, los objetivos apuntaban a que los alumnos identificaran la realidad geográfica y humana del territorio argentino previo al “descubrimiento” de América; precisaran las causas que lo originaron y los motivos de la exploración; analizaran el proceso de conquista y poblamiento de América y del actual territorio argentino; describieran la organización del Virreinato del Río de la Plata y, por último, identificaran las causas que desencadenaron el proceso de independencia en el ámbito local. También se indicaba qué debían hacer los alumnos o sobre qué apoyarse para alcanzar los objetivos. Ubicarse en el correspondiente tiempo histórico, establecer causas y consecuencias de todo hecho histórico, memorizar datos fundamentales y averiguar el porqué de su desconocimiento. Estas eran algunas de las sugerencias.

En **educación cívica** se destacaba que la materia permitiría a los alumnos “comportarse como una persona grata y útil”. También los habilitaría a cooperar con el núcleo familiar, escolar u otros de los cuáles formarían parte. En un plano más general, les permitiría “comprender que el uso de la libertad es posible en un ambiente social en el que haya orden y justicia” (nótese el ordenamiento de los términos, primero el orden luego la justicia) así como a interpretar la relación entre derechos y obligaciones. Suministraría el conocimiento de las leyes fundamentales que organizan el país, de las funciones de gobierno y los dotaría de sentimientos de “ama[o]r a la patria”. Pero a diferencia de lo señalado para historia y geografía solo se delimitaban los objetivos. No se detallaba qué podrían hacer o de qué podrían valerse los alumnos para alcanzar los objetivos cívicos. Más bien, el desglose apuntaba a detallar normas y valores de conducta así como a afianzar la conciencia nacional.

En suma, uno de los primeros cambios formales en las dos primeras series de libros de texto analizados refiere a este mayor nivel de explicitación tanto de los objetivos como de las estrategias para alcanzarlos. Detrás de ello, se podría suponer que varía la situación en la que se ubica al sujeto. La serie de 1992 coloca al niño en una situación de aprendizaje más activa en relación a lo registrado para la serie de 1981. Además, por lo menos en lo referente a la formulación de objetivos, se rompe con el relato impersonal. La enunciación del texto ubica al niño dentro de un “nosotros inclusivo”.

La extensión del manual de 1992, si por ello nos limitamos al número de páginas, crece en relación a su contraparte de 1981, un 28%. En total, el libro posterior consta de 475 páginas. Los contenidos se agrupan en bloques temáticos: lengua, de la página 3 a la página 96; geografía de la página 97 a la 163; historia de la página 165 a la 214; educación cívica de la página 215 a la 234;

ciencias elementales básicas de la página 237 a la página 321; matemática de la página 325 a la 454 y, por último, informática de la página 459 a la 475. Otra diferencia entre ambas series se encuentra al cierre de cada bloque. La nueva serie proporciona una evaluación final a modo de integración de lo visto en cada uno de los bloques temáticos.

Las diferencias de formato entre los textos 1992 y 1981 no se limitan a lo ya señalado. Un aspecto de mayor relieve refiere a la incorporación de elementos que dotan al manual de 1992 de un carácter animado respecto a la versión anterior. En efecto, el texto de 1992 incorpora en su diseño a una caricatura, en forma de libro parlante con pies y manos, que se dirige directamente a los alumnos. La caricatura invita a sus dueños a que lo utilicen con cuidado, para que el texto no se manche ni rompa porque “tengo que durar todo el año” (Estrada, 1992: 5). El dibujo describe todas las partes constitutivas del manual: portada, página, índice general, índice, prólogo. Y enfatiza su tarea: “dar una mano” a los alumnos en su estudio. Como se mostró anteriormente, si bien el libro de 1981 contaba con una presentación, ésta integraba a los principales destinatarios del libro en un prólogo dirigido a un público más amplio. El texto de 1992 incorpora elementos dirigidos al destinatario principal del libro: los alumnos.

Pero es en el tercer texto que compone la serie bajo estudio donde se hallan, en términos generales, la mayor cantidad de modificaciones. El manual de 1999 se distingue de los anteriores tanto por la renovación en su forma como de determinados aspectos en su contenido. En el área de lengua todas las lecturas introducidas son diferentes, en historia hay contenidos con mayor desarrollo (por ejemplo, el de los habitantes primitivos) aunque otros desaparecen. Además, en historia se altera la estructura de exposición basada en las efemérides. El nuevo texto limita sus contenidos hasta la “Revolución de Mayo” y el tratamiento de los problemas se realiza en términos procesuales. Si bien la declaración de independencia se cita, al igual que el cruce de los Andes, prácticamente ya no tienen desarrollo en el nuevo esquema. Este punto se analiza en el siguiente acápite.

En lo que refiere a la organización del contenido, los del área de **lengua** se presentan en unidades numeradas entre las páginas 14 y 86. Entre las unidades y temas aparece: 1) Historia en Viñetas; 2) gente que conversa; 3) cuentos que cuenta la gente; 4) con ojos de poeta; 5) las noticias del día; 6) carta de amigos; 7) invitación al teatro; 8) textos que informan; 9) otra vez, el cuento y 10) recetas para todo el mundo. El desarrollo específico de la unidad es precedido por un índice analítico mayor. No obstante, la lógica que estructura a cada unidad es: 1) lectura, 2) conversar y escribir; 3) gramática y 4) ortografía. A menudo, la unidad puede contar con más de una lectura además de la que se ubica al inicio de la unidad. A diferencia del manual de 1992 aquí no aparecen explicitados ni los objetivos ni los logros para cada asignatura.

El área de **ciencias sociales** adopta una organización en donde conviven las unidades correlacionadas con los bloques temáticos. En este caso, tres grandes bloques estructuran los contenidos históricos: 1) espacio y sociedad; 2) organización social y 3) tiempo y sociedad. Estos últimos se corresponderían con la unidad dedicada a historia. Dentro de las unidades que se despliegan en cada uno de esos temas, encontramos que el primer bloque comprende a las unidades 1 a 5 y se destina al estudio de la geografía. Los ítems del bloque comprenden el estudio de planos y mapas, de las llanuras argentinas, la relación entre el relieve y la población. Por ese motivo, los temas se nombran como la llanura y su gente, la montaña y su gente y las mesetas patagónicas y su gente. El segundo bloque, engloba los contenidos de “educación cívica” y a las unidades 6 a 8. Dentro de los temas que se desarrollan se encuentran: vivir con otros, somos muchos y distintos y gobierno para todos. Finalmente, el tercer bloque se destina a los contenidos de historia englobando a las unidades 9 a 13. Los temas que allí se incluyen son: primeros habitantes, viajes de encuentros, los años de la colonia, la época criolla y vivir en guerra. Tal como puede observarse, un aspecto común a todos los temas del área de ciencias sociales refiere a su enunciación como problemas. Así, por

mencionar un único ejemplo, para dar cuenta del carácter social del hombre, la unidad refiere a “vivir con otros”.

Otro de los aspectos que se modifican en el manual de 1999 respecto a la versión anterior refiere a los mecanismos de evaluación. En la nueva versión desaparece la evaluación final como instancia integradora de todos los contenidos trabajados. También se descartan aquellos elementos de animación del manual dirigidos exclusivamente a los alumnos en la presentación. Aunque se incorporan otros que favorecen la “familiaridad” del manual: la aparición de niños de su misma edad ilustrando los contenidos y actividades, la selección de tópicos asociados con la vida cotidiana como las historietas.

Ciencias Sociales y Lengua

A los efectos de ver la evolución de los contenidos, se determinó la extensión total en el que éstos se desarrollan en cada uno de los textos analizados. El cuadro n° 1 grafica los resultados obtenidos:

Cuadro n° 1

Editorial Estrada. 4to grado. Evolución en la extensión de los contenidos área de ciencias sociales						
Año de edición del Manual	Caracteres por página doble	Texto	Tipo de recurso didáctico	Actividades / Ejercitación	Cantidad de páginas (doble página)	Total de caracteres del área
1981	3549	Texto	Dos fotos	NO	23	81627
1992	3561	Texto	Dos fotos	una actividad	23	81903
1999	2846	Texto	Dos fotos	una actividad	25	71150

Fuente: Elaboración propia en base a fuentes citadas

Tal como puede verse el desglose de los contenidos del área de ciencias sociales entre 1981 y 1999 se redujo 13%. El desarrollo de las explicaciones en los formatos de 1981 y 1992 resultan idénticas, no así las de la versión más moderna. Se retomará este punto luego.

En lo que refiere al área de lengua, las versiones de 1981 y 1992 resultan prácticamente idénticas en sus contenidos. Todas las unidades -en total diez- cuentan con dos lecturas, una al inicio y otra al cierre de la ejercitación. Generalmente, la primera resulta más extensa y permite estructurar una serie de contenidos cuya explicación se encuentra asociada. En la versión de 1981, la diagramación de las unidades no se ve acompañada por el uso de imágenes de ningún tipo, ni siquiera ilustraciones secundarias que grafiquen elementos parciales de las lecturas. Cambios en el formato constituyen la principal variación con el manual editado en 1992. Nuevas imágenes, esquemas y cuadros u otros soportes didácticos amenizan el contenido del libro de 1992. En la nueva versión, la descripción de los temas resulta acompañada por 127 dibujos y 74 esquemas, cuadros o crucigramas. Este aspecto fue consolidado por la editorial en sus versiones posteriores. En efecto, el

manual de 1999 –ya diseñado para los ciclos EGB- cuenta con 151 dibujos⁷, 41 fotos y 80 esquemas, cuadros o crucigramas que acompañan el desarrollo curricular. El elemento distintivo en esta nueva versión es la introducción de fotos asociadas con la cotidianeidad de los destinatarios o a la generación de empatía con el lector. Por ello, cada actividad se acompaña con la imagen de un niño de pie sonriente a pie de página. La síntesis del uso de las imágenes descripta anteriormente puede observarse en el cuadro n° 2 que se presenta a continuación:

Cuadro n° 2

Editorial Estrada. 4to grado. Evolución uso de recursos didácticos área lengua			
Año de edición del Manual	Dibujos	Fotos	Esquemas, cuadros, crucigramas (como información adicional)
1981	NO	NO	NO
1992	127	no	74
1999	151	41	80

Fuente: Elaboración propia en base a fuentes citadas

Como se mostró, el uso de las imágenes y de las actividades se presenta como la principal innovación en la segunda y tercera serie de los libros aquí analizados. Cambios en el proceso productivo -sumados a estrategias de marketing dado la mayor competencia editorial- vuelven más barato el uso de las imágenes para las editoriales. En lo que respecta al área de ciencias sociales, se observa la evolución en el uso de esos recursos en el siguiente cuadro:

Cuadro n° 3

⁷Cada cuadro de viñeta se ha contado individualmente. Es un recurso recurrente en el manual de EGB. Si cada viñeta se cuenta por 1, la cantidad de dibujos pasa a 114.

Continuidades y cambios en los manuales escolares integrales del nivel primario...
Romina De Luca

Editorial Estrada. 4to grado. Evolución uso de recursos didácticos área de ciencias sociales								
Año de edición del Manual	Geografía			Historia			Educación Cívica	
	Mapa*	Fotografía	Dibujo	Mapas	Fotografías	Óleos/Dibujos o ilustraciones	Fotografías	Dibujos o esquemas
1981	18	41	9	9	8	44		
1992	20	43	8	9	6	51	11	4
1999	18	49	13	14	54	15	29	40
(*) Incluye planos.								

Fuente: Elaboración propia en base a fuentes citadas

Tal como surge del cuadro, la presencia de imágenes gana terreno en el formato más moderno. Si bien se registra un aumento ya en la versión del manual de 1992, éste resulta más importante en el texto de 1999. Mientras que en geografía la presencia de imágenes crece 12% (71 en total respecto a 80 en el manual posterior), en historia la cifra se eleva a 25% (si un total 66 imágenes aparecen en el manual de 1992, en el texto de 1999 la cifra asciende a 83). Por último, en educación cívica se cuadruplica la cantidad de imágenes.

Otro de los cambios que puede observarse en la secuencia analizada reside en las formas de exposición de los contenidos. El manual de 1981 respeta una estructura de narración lineal. En el área de lengua el predominio de las actividades se encuentra determinado por el uso de cuestionarios, búsquedas de palabras en el diccionario, por la confección de oraciones con determinadas palabras o la elaboración de redacciones. Apenas una actividad se ubica por fuera de ese registro: un crucigrama. En algunas unidades la exposición apunta a una cierta “interdisciplinariedad”, en tanto algunas lecturas se vinculan con ejemplos asociados a las ciencias naturales, a la geografía o a la historia. En mayor medida, la narración resulta unitaria. No se presentan cuadros de diálogos, ni posibilidad de realizar ciclos de lectura independientes ni siquiera en forma accesoria a la narración principal. Algo similar ocurre en el área de ciencias sociales aunque hallamos algunas variaciones. En el manual de 1981 la estrategia didáctica central se apoya en el uso de los mapas y de las fotografías. Ellos ofician como soporte a la explicación. En los contenidos de geografía, el uso de la narración permite una interpelación directa hacia los alumnos guiando su conducta sin romper la estructura del relato unitario. Así, se utilizan expresiones como “observarás”, “mira el mapa”, “con ayuda del maestro confeccionarás”, “describe tu barrio”. Todas esas expresiones permiten ejemplificar un aspecto señalado anteriormente: la búsqueda de “familiaridad” entre la voz del manual y el niño. También el uso de los cuestionarios resulta recurrente. Aunque esos recursos se utilizan en menor medida respecto a la frecuencia que se registró para el bloque de lengua. A pesar de ello, tampoco en geografía hallamos múltiples posibilidades de lectura. El relato es unitario y presenta un único recorrido. En lo que refiere a la estrategia de presentación de los contenidos para historia prima el relato impersonal. La unidad no se ve acompañada por actividades. Se privilegia el desarrollo extensivo del relato y su enunciación, no contiene mayor problematización para el alumno. No se lo interroga sobre el grado de actualidad de lo allí estudiado o sobre el impacto de los contenidos en su presente más inmediato. En ese sentido, dentro de los recursos privilegiados se impone el relato biográfico como medio didáctico recurrente. Este se aplica por igual para narrar la vida de próceres, de conquistadores, de los indios americanos o de los reyes.

Al comparar lo descrito en el manual de 1981 con la versión posterior de 1992 se halla que el principal cambio se registra en la forma del nuevo texto y no en sus contenidos. En particular, se

altera la estructura de redacción lineal que caracterizaba al manual anterior. Anteriormente se mencionó la introducción de imágenes como uno de los elementos visuales más importantes en el nuevo diseño. También los contenidos aparecen resaltados con distintos colores, según niveles de importancia o ejemplificación. En general, esos resaltados habilitan narraciones independientes y complementarias al hilo central de argumentación. Valga de ejemplo, el bloque destinado a lengua. En la unidad en donde se desarrolla el tema “el idioma que hablamos” en forma lateral a la derecha aparece un destacado en otro color (generalmente celeste) que indica “idioma es la lengua o el modo particular de hablar de un pueblo de una nación o común a varios países” (p. 6). Esos aspectos renuevan el manual de los noventa modernizándolo parcialmente en su forma. Aunque la narración central permanece inalterada. Para el caso de geografía, los contenidos se encuentran estructurados en “ejes temáticos” similares a los del manual de 1981. También coinciden enunciados y explicaciones. Al igual que en el libro anterior, se interpela directamente a los niños a trabajar con los mapas. Por destacar un ejemplo, el título “un país muy extenso” como enunciado se repite en uno y otro libro. En ambos, el enunciado precede a la descripción de la superficie de Argentina. Luego idéntica actividad propone que los alumnos identifiquen cuál es la figura geométrica a la que se asemeja el territorio argentino por su forma.

En historia ocurre algo similar. La construcción de un relato histórico impersonal y ajeno a los sujetos a los que va dirigido pareciera marcar el estilo editorial tanto del libro editado a inicios de los ochenta como del realizado a principios de los noventa. En cierta forma, la novedosa introducción de los objetivos al inicio de la unidad en el texto de 1992 apunta, por un lado, la memorización y, por el otro, a mejorar la temporización. El cambio ayuda al alumno a ubicarse mejor en el tiempo histórico para alcanzar una mayor comprensión de los procesos históricos. No obstante, ni una ni otra pauta se ven favorecidas en el desarrollo concreto del manual que mantiene la mayor parte de sus contenidos incólume.

A modo de conclusión, se puede establecer que entre la versión de 1981 y la de una década más tarde se observan cambios en la forma de estructura externa del manual. Por ello, se registra la renovación de la portada, en la presentación de cada unidad, la integración del desarrollo del contenido en una evaluación final en cada disciplina, la explicitación de los objetivos esperables de los alumnos, la incorporación de imágenes “amenizadoras”. También de algunos puntos de la estructura interna, visible para el área de lengua a partir de la incorporación de cuadros de diálogo laterales y de desarrolla alternativo en donde se adiciona información rompiendo parcialmente la estructura del relato único. Sin embargo, en el bloque destinado a ciencias sociales los cambios son menores.

Dicha similitud se altera en la tercera serie de textos; aquella que se edita luego de la reforma implementada en el sistema educativo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. El manual para el ciclo de EGB se distingue por la renovación tanto de la forma como de su contenido. En el área de lengua todas las lecturas son distintas y, como se mostrará en el próximo acápite, se vinculan con aspectos más cotidianos de la vida de los alumnos. Inclusive predomina la elección de tópicos fantásticos o “televisivos” como móvil de la lectura. También se modifican las extensiones suministradas a los contenidos en relación a las versiones anteriores. Por ejemplo, en el área de historia se hallan contenidos con mayor desarrollo (por ejemplo, el de habitantes primitivos) aunque otros desaparecen. Se rompe con la estructura de exposición basada en las efemérides sobre todo de los contenidos post independencia y, en su lugar, se revisa hasta la “Revolución de Mayo”.

En lo que refiere al contenido del área de lengua se presenta en unidades numeradas entre las páginas 14 y 86 del libro. Entre las unidades y temas aparece: 1) Historia en Viñetas; 2) gente que conversa; 3) cuentos que cuenta la gente; 4) con ojos de poeta; 5) las noticias del día; 6) carta de amigos; 7) invitación al teatro; 8) textos que informan; 9) otra vez, el cuento y 10) recetas para todo el

mundo. Si bien se presenta un índice analítico amplio al inicio de las unidades, la lógica que estructura el trabajo es la siguiente: 1) lectura, 2) conversar y escribir; 3) gramática y 4) ortografía. En lo que refiere al área de ciencias sociales los contenidos se organizan de modo similar a los de ciencias naturales: conviven unidades correlacionadas con los bloques temáticos. En este caso, tres grandes bloques estructuran los contenidos: 1) espacio y sociedad; 2) organización social y 3) tiempo y sociedad. Dentro de las unidades que se despliegan en cada uno de esos temas, encontramos que en primer bloque comprende a las unidades 1 a 5. Ese bloque corresponde a los estudios de geografía, por ello la lista de temas remite a planos y mapas, llanuras argentinas, la llanura y su gente, la montaña y su gente y, por último, las mesetas patagónicas y su gente. El segundo bloque, engloba los contenidos de “educación cívica”. Comprende a las unidades 6 a 8 y los temas que se analizan son: vivir con otros, somos muchos y distintos y gobierno para todos. Finalmente, el tercer bloque, destinado a historia, engloba a las unidades 9 a 13 y los temas a desarrollarse son: primeros habitantes, viajes de encuentros, los años de la colonia, la época criolla y vivir en guerra.

Siendo esas las características más generales, en el próximo acápite se desarrollarán los cambios y continuidades observados en los contenidos. Se adelanta aquí que llamó la atención la ausencia de mutaciones entre los textos de 1981 y 1992. El uso de imágenes elegidas para esos textos resulta mayoritariamente semejante. Y, además, en buena medida para el área de historia, las imágenes respetaban lo establecido por los Reglamentos de Estudio, Selección y Concurso de Textos de Lectura aprobado por el Consejo Nacional de Educación en 1941 y 1965. La serie para EGB, en cambio, renueva la mayor parte de las imágenes y transforma los contenidos. En el próximo acápite, se listarán los cambios que la última serie arroja respecto de los anteriores.

Cambios y continuidades en los contenidos ***Catolicismo y Nación***

Uno de los tópicos más salientes en los manuales de la editorial Estrada refiere a la presencia de contenidos abiertamente católicos en los textos, principalmente en aquellos editados, por primera vez, durante la dictadura y en las distintas versiones reeditadas hasta 1992. En dicho corpus, la ideología religiosa se cuela en múltiples aspectos curriculares. Aparece tanto en la visión de la historia que el libro suministra a los alumnos como en los tópicos narrativos seleccionados para las lecturas del área de lengua. Algunos textos remiten en forma abierta a la doctrina católica. En particular, a partir de la unidad 4, por lo menos cuatro lecturas, remiten a contenidos abiertamente religiosos. Dicha unidad se inicia con la lectura de “El arca de Noé”, la unidad 7 con “la fe del ciego”, donde se concluye que “fe es creer en Dios” (Estrada, 1981: 38).⁸ Por su parte, la unidad 8 presenta la “Carta a Juan Pablo I, en el cielo” mientras que la unidad 9 otra destinada a “la cruz del sur”.⁹ En lo que refiere a esta última, se señala que “en el Cielo y en la Tierra la cruz, para recordar a los hombres la figura de Cristo con los brazos abiertos y que los que creen en Dios nunca perderán el camino” (Estrada, 1981: 45). Por otro lado, la primera de las lecturas afirma como un dato histórico la existencia del diluvio universal. En general, cada una de las lecturas apuntala alguna noción conductual: la previsión, la bondad, el amor al prójimo. En ese sentido, la naturalización de la doctrina católica resulta funcional a la incorporación de determinadas normas de conducta o valores por parte de los alumnos.

⁸A partir de ahora, el número de páginas responde al texto de 1981 aunque como ya se estableció el contenido del libro de 1992 resulta idéntico.

⁹La lectura concluye “En el Cielo y en la Tierra la cruz, para recordar a los hombres la figura de Cristo con los brazos abiertos y que los que creen en Dios nunca perderán el camino”, p. 45 del Manual de 1981.

Un segundo grupo se conforma por una serie de lecturas, en apariencia “menos católicas” pero que se ubican en sintonía a partir del diseño de las propuestas de trabajo o en relación con otros tópicos desarrollados en otras áreas. Valga de primer ejemplo la lectura “Pulgarcito”, en la unidad 8. La noción de “milagro” emerge en el texto, relacionándolo con las peculiares botas del niño “milagrosas”. Luego, interroga a los lectores sobre qué es un milagro. Otras lecturas, referidas a temas históricos se colocan en la misma dirección. Por ejemplo, las dos lecturas de la unidad 10 utilizan como motor de la narración “la conquista de América”. En la primera, “Cristóbal Colón, primer viaje, jueves 11 de octubre” la lectura tangencialmente destaca “creo que fácilmente se harían cristianos” (Estrada, 1981: 50). Si bien se trata de una crónica, a la luz de cómo se desarrolla la temática en historia el libro se ubica en una misma posición analítica. En el caso de la segunda, “Romance entre la reina Isabel y Cristóbal Colón” se encuentra una mayor cantidad de marcas. Se compara a la reina Isabel con un ángel, se alude a la expulsión de los moros de España y a la unificación de las casas de Castilla y de Aragón bajo un mismo signo católico (“los moros a la morería pronto han de volver”, “la corona de dos mundos merece que Dios le dé” “que de la tropa cristiana capitana quiero ser” (Estrada, 1981: 56), al viaje de Colón y a la intervención divina en el destino.

Algo similar ocurre en el área de estudios sociales en las versiones de 1981 y 1992. En efecto, en el tratamiento de la conquista el manual establece: “fueron los españoles quienes, además de descubrir y explorar, desde un principio llevaron adelante la *grandiosa hazaña* de conquistar buena parte del Nuevo Mundo y trasplantar a ella la cultura cristiano europea, teniendo por principal finalidad la de evangelizar a los aborígenes” (Estrada, 1981: 123). En lo que refiere al “trasplante cultural” introducido por la conquista, sobre esto último el libro recalca que “junto con todo esto trajeron los españoles al Nuevo Mundo el Evangelio, la fe cristiana y la organización de la Iglesia Católica” (Estrada, 1981: 136). En otros apartados se vincula la doctrina cristiana con la extinción del esclavismo:

Desde los más remotos tiempos existió en el mundo la esclavitud, o sea la dominación total de una persona por otra. En esas épocas solían someter a esclavos a los prisioneros de guerra y a los deudores. Con el correr del tiempo surgió su compra y venta. A lo largo de los siglos millones de hombres padecieron tan tremendo oprobio. La situación mejoró muchísimo con la difusión del cristianismo, doctrina del amor fraterno logró su casi total supresión. (Estrada, 1981: 138)

Así, el manual construye en forma coherente -y utilizando diversos recursos- una visión que naturaliza la ideología católica para un currículum, en teoría, laico. Esa naturalización opera en forma encubierta a partir de la elección de motores narrativos en esa clave para aparentes lecturas “inocentes”. También a través de la explicación histórica. Por ello, el manual defiende la conquista de América y define sus móviles en términos morales y no materiales. Si bien al inicio el elemento material aparece en forma superficial (el bloque del comercio, la necesidad de conseguir especies por parte de los europeos) luego la explicación focaliza en el contenido ideológico.

Junto al catolicismo, los manuales de Estrada refuerzan también la idea de Nación y, por ende, la construcción del nacionalismo. Al igual que en el caso anterior ello puede observarse en los contenidos de lengua y de historia. Algunas lecturas resultan muy transparentes: “el héroe niño” y “el deber cumplido” ambas asociadas con la figura de José de San Martín. Existen otras lecturas, menos explícitas, que confluyen en el mismo sentido. Valga de ejemplo, una vez más, la lectura “Pulgarcito”.

Las actividades solicitan a los niños que justifiquen por qué el personaje siente felicidad al volver a su casa, dentro de las opciones, el libro enumera: “¿Por qué en ninguna parte somos más felices que en nuestra casa y en nuestra patria? Elige tu respuesta: Porque en casa todos nos quieren; Porque en la patria hablamos todos el mismo idioma; Porque es el lugar donde nacimos, Porque tenemos parientes y amigos; Porque es lindo estar en familia, en un ambiente conocido, con nuestros libros y nuestros juguetes, nuestras cosas; Porque en casa están papá y mamá y junto a ellos nos sentimos seguros; Porque mi país es el más lindo y uno de los más grandes del mundo” (Estrada, 1981: 42). En el área de ciencias sociales, la unidad de geografía refiere a la importancia que debía darse a la defensa de la soberanía. El momento de construcción del manual editado en 1981 coincide con la emergencia de varios conflictos limítrofes librados por Argentina. El litigio en el canal de Beagle con Chile y por las Islas Malvinas con Gran Bretaña, por mencionar dos centrales. Acorde con ese contexto histórico, el manual no sólo se encarga de definir qué se entendía por soberanía sino que apuntalaba también la necesidad de su cuidado. Ella “debe ser defendida en todo momento por todos los habitantes del país” (Estrada, 1981: 68), también se reivindica la soberanía argentina sobre Malvinas alegando motivos “geográficos”.

En el área de historia varios ítems del programa apuntalan la construcción de la identidad nacional. Las raíces de la democracia rioplatense se remontarían a 1537. Ahistóricamente, el texto afirma que la Real Cédula de ese año podría ser entendida como “el origen de la democracia” (Estrada, 1981: 136) porque frente a la ausencia del gobernador o capitán general permitía elegir un representante idóneo para su reemplazo. El bloque destinado a explicar la Revolución de Mayo se titula “la maduración de la patria hacia la independencia”. Así, el concepto de patria resulta preexistente al momento de su conformación histórica real. Acorde con demostrar una tónica cristiana fundacional, sobre la elección de nuevas autoridades el 25 de mayo, el libro indica:

Saavedra arrodillóse, apoyó su diestra sobre los Evangelios y juró desempeñar lealmente el cargo. Después hicieron lo propio los vocales y los secretarios. Instalada la Junta, su presidente pidió a todos mantener el orden, la unión y la fraternidad. (...) Los nuevos gobernantes dejaron el Cabildo y se trasladaron al Fuerte. Lo hicieron rodeados por el vecindario, mientras se escuchaban repiques de campanas y salvas de artillería. (Estrada, 1981: 155)

Nótese como el pueblo, obedece y acompaña a sus autoridades. También la atmósfera alegre que se le imprime a los acontecimientos. Como recursos didácticos, en el bloque se presentan óleos con los vocales de la Primera Junta, del pueblo frente al Cabildo el 25 de Mayo y el Cabildo Abierto del 22 de mayo. En ese punto, el manual utiliza la sugerencia de láminas realizada en el viejo Reglamento de Estudio, Selección y Concurso de Textos de Lectura.

El manual de 1999 depura la mayor parte de sus referencias religiosas. Éstas solo perviven en algunos apartados vinculados a la crónica de la conquista. Pero, el texto remite ahora a ese proceso como “viaje de encuentros” cuyo móvil sería “la búsqueda de sabores ricos”. La estrategia discursiva se despega de la reconstrucción de grandes hitos históricos y privilegia la descripción de la “vida cotidiana”. El lenguaje de la narración también enfatiza lo coloquial. En sintonía, el uso de las imágenes ya no se asocia en su mayoría a las sugeridas por el viejo Reglamento –retratos de próceres, símbolos nacionales o fotos de edificios históricos. Predominan imágenes de la “vida usual” en aquellos años. En ese contexto, la descripción del proceso histórico focaliza sobre aspectos accesorios tales como las actividades culturales y recreativas o la vida doméstica, entre otros. El

manual copia así el predominio historiográfico en la academia de esos años, preocupada más por los microrrelatos que por la descripción de los procesos generales, de los hechos y los intereses en pugna.

La versión moderna intenta imprimirle dinamismo, sencillez y familiaridad a la crónica. Así, los sucesos entre el 18 y el 25 de mayo son repasados bajo el título “una semana muy agitada”. Se data su antecedente más inmediato en las invasiones inglesas. Pero, la causa explicativa se ubica no tanto en la existencia de una población armada sino, porque los criollos “sentían que tenían la habilidad, el valor y el conocimiento necesario y que ya no necesitaban la tutela española” (Estrada, 1999: 422). Se sitúa la explicación en el plano de las ideas y de la índole subjetiva. En sintonía con la tónica general descrita, el manual reconstruye el impacto de la Revolución y el “vivir en guerra” en la vida cotidiana. Si se utiliza la categoría de Revolución ella no remite a la existencia de contradicciones insalvables en el interior de las clases locales, entre los comerciantes vinculados al régimen feudal español y los hacendados criollos.¹⁰ Más bien, la noción de autogobierno estructura el relato, aspecto común que podría incorporar intereses de unos y otros. En ese sentido, el nuevo texto presenta el uso de categorías “aggiornadas” acordes con los avances del campo científico de la historia, aunque su uso no siempre se realiza en forma coherente. Tal vez, una de las marcas principales de esa vinculación reside en el predominio de una historia narrada en clave de lo cotidiano, más atractiva a los alumnos pero con menor poder explicativo global.

Vivir en sociedad

El manual también naturaliza un modelo de sociedad específica. En primer término, describe su composición actual:

La población de nuestro país está formada principalmente por personas que pertenecen a la raza blanca. Es mínimo el número de indígenas puros y muy importante el grupo de extranjeros (italianos, españoles, ingleses, franceses, japoneses, etc.) que se han establecido en nuestro suelo generoso (Estanda, 1981: 85).

La armonía caracterizaría al entramado social y buena parte de esa concordia se fundaría en la existencia del orden como articulador de la vida social. Valga de ejemplo, la forma en la que el manual en los contenidos de “moral y civismo” explica la noción de poder y su desigual distribución. Al respecto, tanto el manual de 1981 (y el de 1992) señala en un pequeño epígrafe: “por ejemplo, el motor tiene el poder de mover a un automóvil; el padre tiene el poder de mandar a sus hijos; la música tiene el poder de agrandar al que la escucha” (Estrada, 1981: 172). El ejemplo refuerza como una situación “natural” la estructura familiar patriarcal, al mismo tiempo, que naturaliza la existencia de división de poderes en la sociedad: algunos mandan, otros obedecen. La composición de la familia también aparece apuntalada en distintas lecturas en donde el grupo familiar primario siempre se halla compuesto por la figura de padre, madre e hijos. El manual editado en 1992 profundiza esa construcción. La unidad 1 de educación cívica presenta al hombre como ser social y a la familia como el agente primero, natural y necesario de sociabilización. La foto que ilustra tal situación es la de una familia (burguesa) tipo: mamá, papá y tres nenes. Para no dejar lugar a dudas, se destaca que la familia constituye el “grupo social más sólido de los que integran la sociedad”. El lugar de la

¹⁰Harari, F. (2009). *Hacendados en armas. El cuerpo de Patricios, de las invasiones inglesas a la revolución (1806-1810)*. Buenos Aires: Ediciones ryr; Schlez, M. (2010). *Dios, rey y monopolio*. Buenos Aires: Ediciones ryr.

autoridad no se deja de lado. El manual destaca “como toda sociedad, la familia tiene autoridades, que son los padres y propósitos bien claros y nobles” (Estrada, 1992: 218). La noción de orden también resulta apuntalada en el texto de 1992. Es el orden el que ordena la libertad. En ese punto, el texto establece: “Si los obreros y empleados de una fábrica o los profesores y alumnos de una escuela, que son libres para trabajar, enseñar o aprender, no son ordenados en sus tareas, no podrán lograr los fines que se proponen” (Estrada, 1992: 223). Tal como puede observarse, las dos partes de la relación fabril aparecen en igualdad de posiciones y ambos mancomunadamente cooperan para elaborar un buen producto. La definición de justicia solidifica la naturalización del orden. Justicia es “la virtud de dar a cada uno lo que le corresponde” (Estrada, 1981: 223). Uno y otro texto, justifican las asimetrías sociales existentes en post del orden, vehículo de la libertad.

Por su parte, el manual de 1999 apunta la misma idea pero lo hace a partir de una postura en apariencia menos autoritaria y más “dialoguista”. “Vivir con otros” es el título destinado al bloque de educación cívica y también sienta posición sobre el punto. Al inicio se señala que el hombre necesita vivir en grupos (en tanto ser social) y si bien la convivencia podría resultar dificultosa se debe aprender a resolver las diferencias. Si bien se presenta a los alumnos distintas situaciones problemáticas y destaca la historicidad que asume la forma de la familia “actual” todos los ejemplos refuerzan un modelo tradicional: la noción patriarcal moderna (papá, mamá, nenes). Las distintas situaciones de conflicto que el libro grafica, se destraban cuando alguien propone el diálogo como mecanismo de resolución. La competencia aparece como algo naturalizado en el comportamiento humano y no como un atributo propio de sociedades de clase. En suma, el manual moderno se postula como menos autoritario pero la visión de la sociedad que hilvana no resulta mucho más compleja que la de los anteriores textos.

Conclusiones parciales

El presente artículo reconstruyó las continuidades y cambios observados entre 1981 y 1999 en una muestra de manuales para cuarto grado de la escuela primaria de la editorial Estrada. En primer término, se dio cuenta de la importancia de la editorial debido al correr su desarrollo en paralelo a la estructuración moderna del sistema educativo. El trabajo realizado sobre los libros de texto se ejecutó en dos niveles: uno al que se llamó formal y otro al que se denominó cualitativo. Para ambos encuadres se demostró la existencia de dos grupos de textos de acuerdo con las similitudes encontradas: aquellos editados entre 1976 y 1992 previos a la reforma educativa de los años noventa y la serie adaptada a la reforma, editada entre 1996 y 1999. Se dio cuenta de la evolución de la densidad de los contenidos a partir de un recuento de caracteres de cada asignatura, del uso de las imágenes, diagramación y organización de los contenidos. En lo que refiere al primer punto, se registró una disminución en la cantidad de caracteres para el área de ciencias sociales entre el primer grupo de libros y el segundo. En lo que refiere al análisis cualitativo, el análisis aquí realizado evidenció que no se hallaron modificaciones en la presentación de los temas o en la selección de lecturas entre 1982 y 1992. Además, se destacó la predominancia de una ideología cristiana y nacionalista en los textos, desplegada de distintas maneras. En términos más explícitos o a través de formas más vedadas se reconstruyeron ejemplos en ambos casos. En lo que refiere a la imagen de sociedad construida por el texto el predominio del orden y de las jerarquías aparecieron en el análisis como los puntos más salientes. Se destacó que si bien el manual de 1999 elimina las marcas más “duras” de sus antecesores, no por ello el orden deja de ser un articulador del relato aunque el diálogo y el consenso aparecen como los nuevos ejes cardinales en la conducta social. Se mostró la permanencia de la ideología nacionalista en el texto más moderno. También el cambio en el abordaje de los tópicos ligados a la “cotidaneidad” del público destinatario. Por último, se remarcó la introducción de nociones historiográficas modernas aunque destacamos su interconexión

contradictoria y la banalización de algunas problemáticas así como la pérdida de poder explicativo de algunos núcleos históricos fundamentales. Resta ver si el patrón observado forma parte de un aspecto peculiar de la editorial Estrada o bien se halla presente en otras casas editoriales.

Bibliografía

- Braslavsky, C. (1991). *Los libros de texto en su contexto: Argentina. 1975-1989*. En M. Riekemberg. *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica* (pp. 60-76). Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Bertoni, A. (1986). *El sistema educativo hoy*. Buenos Aires: Docencia.
- Bil, D. (2007). *Descalificados. Proceso de trabajo y clase obrera en la rama gráfica (1890-1940)*. Buenos Aires: Ediciones RyR.
- Cornejo, J. (2000). *Polémicas e ideología en la enseñanza de la ciencia: el caso de la astronomía y la cosmografía en la escuela media*. En Gvirtz, S. (Dir.). *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias* Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 119-146.
- Cornejo, J. y López Arriazu, F. (2005). El libro de texto de ciencias naturales como documento histórico. *Anuario de Historia de la Educación*, núm. 6, pp.171-185.
- Cucuzza, H. R. (2007). *Yo Argentino. La construcción de la nación en los libros escolares 1873-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Amézola, G. (2010) De corceles y de aceros. El 25 de Mayo y las Guerras de la Independencia en manuales del tercer ciclo de la Escuela General Básica de la “transformación educativa” de los años 90. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, N° 10, 109-135.
- Entel, A. (1984). *La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura (1930-1982)*. Tesis de maestría aprobada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO.
- García, A. B. (2010). “La Patagonia en los libros de lectura de la escuela primaria de Río Negro y Neuquén, 1956-1962. Imágenes y representaciones: entre la realidad y el mito”. *Anuario de Historia de la Educación*, N° 11, 117-143.
- Guereña, J.L., Ossenbach, G. y Del Pozo, M. (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina: líneas actuales de investigación*. En J.L. Guereña, et al. (comps.). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, (pp. 17-41). Madrid: UNED.
- Gvirtz, S. y Diker, G. (1985). *Análisis de la interpretación que se le daba a la temática social y particularmente a la historia en los libros de texto de escolaridad primaria entre 1890 y 1930*, Buenos Aires: Mimeo (mimeo, monografía presentada a la cátedra de Historia de la Educación Argentina de la UBA).
- Iñigo Lindow, M.A.S. (1989). *Presencia de la inmigración en los libros de lectura: 1900-1940*. Trabajo presentado a las Jornadas de Cátedras de Historia de la Educación. Buenos Aires: Argentina, agosto-septiembre (mimeo).
- Kaufmann, C. (2006). *Dictadura y educación. Tomo III. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Narodowski, M. y Manolakis, L. (2001) “Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico”. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, 27-38.
- Scharagrodsky, P. (2006). “‘Ejercitando’ los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990)”. *Apuntes Educación física y deportes, Foro Cagigal*, 85 3° trimestre de 2006, 82-89.
- Spiegelburd, P. y Linares, M.C. (2011). *El control de la lectura: los textos escolares bajo la supervisión del Estado nacional (1880-1970)*. Buenos Aires: Editorial UNLU.
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1° reimpresión de la 4° edición.
- Teobaldo, M.E. Y Jaramillo, J. (2011). “La patria en el sur”. Representaciones del territorio patagónico argentino en textos escolares de Río Negro y Neuquén. 1960-1990. *Anuario de Historia de la educación*, N° 12, 187-208.

Continuidades y cambios en los manuales escolares integrales del nivel primario...
Romina De Luca

Tosi, C. (2008). "La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico argumentativo en textos escolares argentinos". *Revista Matraga*, v.15, n.22, jan./jun., 114-128.

Tosi, C. (2010). "El mercado de los libros de texto: Un análisis sobre el proceso de edición" [En línea]. IX Congreso Argentino de Hispanistas, 27 al 30 de abril de 2010, La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1180/ev.1180.pdf

Wainerman, C. y Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires: Editorial Belgrano.