

**Dirección:** Carolina Kaufmann

**Autores:** G. de Aménzola; G. M. Carbone; C. A. Dicroce;  
L. R. Feierstein; M. C. Garriga; C. Kaufmann;  
R. C. Mauri Nicastro; K. Munakata; R. C. Revuelta Guerrero  
y M. F. Santarrone



# TEXTOS ESCOLARES, DICTADURAS Y DESPUÉS.

MIRADAS DESDE ARGENTINA.  
ALEMANIA, BRASIL, ESPAÑA E ITALIA

prometeo  
libros

Textos escolares, dictaduras y después : miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia / Graciela M. Carbone ... [et.al.] ; coordinado por Carolina Kaufmann - 1a ed. - Buenos Aires : Prometeo Libros, 2012.

304 p. ; 15x21 cm.

ISBN 978-987-574-560-5

I. Educación. 2. Política Educativa. I. Carbone, Graciela M. II. Kaufmann, Carolina. III. Kaufmann, Carolina, coord. CDD 370

Cuidado de la edición: Magali C. Álvarez Howlin

Armado: Mabi Fraga

Corrección: Liliana Stengele

© De esta edición, Prometeo Libros, 2012

Pringles 521 (C1183AEI), Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54-11) 4862-6794 / Fax: (54-11) 4864-3297

editorial@treintadieze.com

www.prometeoeditorial.com

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

## Índice

### Presentación.

Carolina Kaufmann ..... 11

### CAP. 1

Manuales de educación primaria en la Argentina (1984-1993).

De las políticas soñadas a los proyectos inconclusos.

Graciela M. Carbone ..... 17

### CAP. 2

1984-1993: Una miscelánea de propuestas editoriales en un territorio curricular atomizado.

Graciela M. Carbone ..... 51

### CAP. 3

La Dictadura en los textos de civismo argentinos (1983-1986).

Carolina Kaufmann ..... 75

### CAP. 4

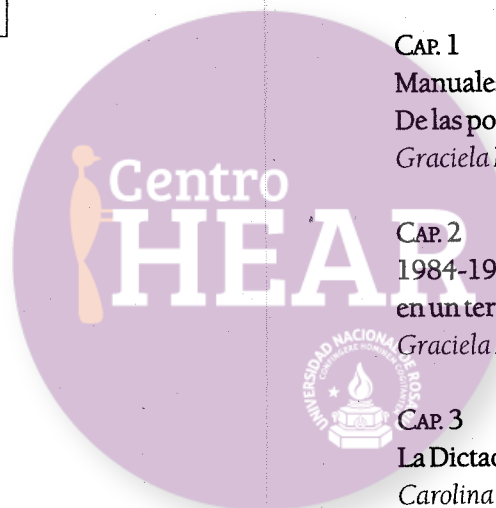
La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica.

Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce y María Cristina Garriga ..... 103

### CAP. 5

Brasil: financiación, ideología y resistencia. (De la dictadura a la renovación editorial).

Kazumi Munakata ..... 135



nos, en este trabajo nos centraremos en el análisis exclusivo y exhaustivo de algunos textos utilizados en la enseñanza del español como segunda lengua.

En este punto, debemos mencionar nuestro reconocimiento a la ANPCYT, que ha financiado viajes al exterior que han posibilitado el rico y profundo intercambio y retroalimentación con colegas de otras latitudes geográficas. Particularmente en nombre de la Dra. Carbone y en el mío propio, agradecemos al Dr. Agustín Escolano Benito quien generosamente nos ha abierto las puertas del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), Berlanga del Duero, Soria, para bucear en fuentes documentales y teóricas que han acrecentado el repertorio de indagaciones en curso.

Por mi parte, una especial mención a los lazos sutiles que se han ido tejiendo, al intercambio fructífero y a las lecturas atentas de la Prof. Ariela Borgogno, becaria doctoral de nuestro proyecto de Investigación; y en particular de la colega y amiga, Graciela Carbone.

Finalmente, agradecemos a nuestras respectivas universidades por el apoyo brindado en estos años de trabajo, así como también a nuestros colegas de otras universidades que han comentado y evaluado nuestros trabajos en instancias previas de presentación.

*Carolina Kaufmann, Rosario, diciembre de 2011*

## CAPÍTULO I

### Manuales de educación primaria en la Argentina (1984-1993).

#### De las políticas soñadas a los proyectos inconclusos

*Graciela María Carbone*

I. La recuperación de la democracia en la Argentina fue producto de una convergencia excepcional de decisiones cívicas. Más allá de la pugna expresada en las opciones partidarias se trataba de cerrar, en consonancia con otros países de la región, “*la era más sombría de tortura y contraterror de la historia de occidente*”. El tránsito hacia la democracia encontraría obstáculos explicables por la conflictividad intrínseca a la recuperación del derecho a debatir y a asumir decisiones soberanas. Los riesgos más severos, sin embargo, se encontraban en los restos de territorios minados por la dictadura. “*Donde el período ofreció su rostro peor fue probablemente en América Latina*”. Hobsbawm (2007: 444).

La agenda de temas prioritarios de política educativa en el período de la recuperación democrática evidenciaba –en los textos de debate político previos a las elecciones y en la etapa inicial del ejercicio del gobierno legítimo– una complejidad que propongo atender por su relevancia como área sensible de la democratización. Particularmente jerarquizaré el escenario de tensiones entre las herencias autoritarias y las vocaciones democráticas que enfrentaban a diversos actores representativos de poderes de decisión. Otro tema no menor en el análisis que abordaré es el de la velocidad arrolladora de la primera etapa del gobierno, con sus efectos en la creación de consensos en la

determinación de aquella agenda. Los ámbitos de desarrollo de la educación sistemática, en sus diferentes niveles de responsabilidad, dejan testimonios de continuidades, rupturas, principios compartidos y también áreas de vacancia en las previsiones del camino a recorrer.

Esos rasgos que caracterizaron la vida histórica de las diversas jurisdicciones del sistema educativo del país han dejado huellas en los distintos niveles de gestión, desde los de gobierno hasta los escenarios de las escuelas y las aulas, los sujetos educativos que las poblaban y también, los libros de texto como mediadores de los diversos proyectos curriculares.

Emilio Crenzel en una obra destinada a reconstruir las memorias, representaciones e ideas acerca de los desaparecidos, hipotetiza acerca del papel de los contextos de enunciación y recepción como modeladores de los límites y las posibilidades de *“decir, pensar y representar la violencia política...”* Crenzel E, (2010:16). Esta evocación puede constituir un punto de partida para el entendimiento del entramado de tensiones entre actores en pugna, así como también de contradicciones al interior mismo de los sectores y grupos que protagonizaron los hitos de la transición democrática en educación.

Para proceder a una presentación organizada que permita una mayor inteligibilidad al análisis de los manuales, abordaré temas de las prácticas relevadas del terreno de las prescripciones curriculares, de los movimientos sociales que tuvieron presencia en la reformulación de lineamientos de la educación pública y del escenario escolar como territorio del curriculum real. La expectativa es que la exploración de esos escenarios en los que quedaron textos de actores importantes del periodo aproxime algunas interpretaciones acerca de las continuidades, transiciones y primeras rupturas del curriculum de los manuales.

## II. El contexto político curricular de la transición democrática

Durante los primeros años de la recuperación democrática se pueden recoger rastros de lo anunciado en el territorio político en el que debían producirse los lineamientos fundacionales y las prescripciones de la nueva etapa. Los escenarios y los diversos actores involucrados nos han dejado evidencias de la complejidad del tránsito, así como de la heterogeneidad de sus iniciativas.

Como políticas de fondo heredadas de la dictadura, tiene importancia recordar que la autodenominada Asamblea del Consejo Federal de Educación había completado la transferencia de la educación primaria a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. El marco y el contexto de aquellas medidas tuvieron como resultados heredados una concepción autoritaria de la descentralización, que originó prácticas heterogéneas en distintos niveles de las gestiones. Las políticas curriculares —una categoría que nos liga más directamente con el tema de los libros de texto— marcaron una tendencia que tendría efectos en los distintos niveles, ámbitos y agentes de la prescripción curricular: la atomización de las jurisdicciones.

Destacaré en particular uno de sus rasgos, por su fuerte incidencia en las iniciativas que a partir de entonces se desarrollaron en el país: la gestión curricular experta. Al finalizar el gobierno de la dictadura, las reformas curriculares provinciales del nivel primario se habían generalizado con documentos normativos propios.

La lectura de algunos diseños curriculares de la época muestra, efectivamente, la multiplicación de las normativas jurisdiccionales. Las variantes se concentraban en el nivel técnico de las formulaciones. Las más notables habían logrado difusión y prestigio por su adopción de enfoques científicos de la Tecnología Educativa que se había generalizado en el planeamiento de la educación, así como por la modernidad de algunos enfoques disciplinares. Un ejemplo notorio fue el diseño curricular 1981 de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA). Otras producciones, en cambio, se atenían literalmente a los objetivos y contenidos mínimos del documento liminar de la dictadura. En el conjunto de tantas variantes, sin embargo, prevalecía una uniformidad ideológica que expresaba el acatamiento autoritario.

Estas características heredadas tendrían incidencia en el campo de las decisiones curriculares de la transición democrática.

Me referiré a ellas distinguiendo, en primer lugar, las medidas orientadas a prescribir el curriculum en el ámbito de convergencia política de las jurisdicciones. En segundo lugar abordaré las producciones de notables invitados por el Poder Ejecutivo Nacional a consensuar algunas bases fundacionales del pensamiento democrático que debía inspirar la educación en sus distintos niveles de gestión. En tercer lugar, sintetizaré algunas ideas intercambiadas en foros que reunieron actores que compartían quehaceres de la investigación y la gestión experta y que se involucraban en la creación de una nueva

institucionalidad educativa. Finalmente, haré una referencia a los trabajos de base de una reforma nacional interrumpida, al finalizar anticipadamente el primer gobierno democrático.

### III. Las Asambleas del Consejo Federal de Educación

La primera reunión en la que la política educativa es el foco de las preocupaciones—Asamblea Ordinaria celebrada en Vaquerías, 1984— da cuenta de una evaluación de los contenidos heredados de la dictadura como “*parcialidad*” en el abordaje del currículum, así como de la necesidad de garantizar la formulación de lineamientos básicos que “*garanticen la unidad en la diversidad*” y se sustenten en “*principios de regionalización*”. Sostuvieron como prioridad la formulación de una Ley Orgánica Federal de Educación que atendiera las necesidades e intereses provinciales. Los términos técnicos que debían reemplazar la denominación “*Contenidos Mínimos*” heredados de la dictadura debían ser “*Lineamientos Básicos*”.

El proceso para concretizar las aspiraciones a la regionalización, diversidad y unidad consensuada debía seguir un curso ascendente, desde las propuestas curriculares de las provincias al Consejo Federal, que debía ser responsable de la formulación de un documento de consenso, “*en función de los aspectos comunes propios de la nación*”. El proceso político curricular culminaría con un camino de regreso desde el Consejo a las jurisdicciones, para que ejercieran sus iniciativas de interpretación y recreación de aquellos lineamientos.

A su vez, la legitimidad de las políticas debía ser resultado de la participación de la comunidad educativa y de las organizaciones intermedias (CFCE, 1984, Res. 6/84).

La siguiente recomendación centrada en lo curricular, fechada en agosto de 1985, a partir de referencias a la Asamblea antes citada y a una extraordinaria en la que no constan medidas de política curricular, considera entre las “*estrategias y acciones para la renovación y transformación del sistema educativo*” las siguientes prioridades:

- Unidad, a la vez que el reconocimiento de las idiosincrasias peculiares y necesidades regionales
- Articulación horizontal y vertical, inter e intrajurisdiccional

- Valoración de las numerosas experiencias que se plasmaban en los documentos provinciales.

A partir de esos considerandos, la II Asamblea extraordinaria recomienda:

La constitución de una Comisión Permanente cuyo objetivo será elaborar un documento técnico que contemple los lineamientos y criterios políticos, organizativos y curriculares que orientarán la transformación de la educación y del sistema educativo, para su consideración en reunión de ministerios del área y como una contribución al Congreso Pedagógico Nacional.

Si bien debía convocar en treinta días a una nueva reunión, el documento que esboza los Lineamientos Curriculares Básicos data de diciembre de ese año. (Rec n°7. II Asamblea Extraordinaria. 23/08/85). En la III Asamblea Extraordinaria, aparecen enunciados los siguientes principios:

- La afirmación del marco de la Educación Permanente, en términos que revelaban sus bases en los documentos fundacionales de la UNESCO
- La concepción de Educación Básica como teoría y política educativa superadora de la que inspiraba la organización en niveles de nuestro sistema, en cuanto explicitaba el ideal de la formación habilitante para aprender y ser más, capacidades englobadoras de otros aprendizajes más simples, así como un horizonte de formación que trascendiera barreras institucionales y temporales
- La justificación del fortalecimiento del nivel inicial, de su reformulación encaminada a la igualación de oportunidades educativas: obligatoriedad y continuidad con el nivel primario
- La afirmación de valores transversales a todos los procesos de enseñanza para que configuraran ideales de pluralidad, solidaridad, cooperación, identidad nacional e integración en el marco de lo latinoamericano y universal, compromiso con la paz y la comprensión internacional. Asimismo, se enunciaban aquellos principios que fundamentaban desde el punto de vista de los aprendizajes la creatividad, la capacidad de ser sujeto del propio tiempo libre, la afirmación de la criticidad ante los mensajes de los medios de comunicación social.

El documento enunciaba objetivos generales del nivel primario, por áreas, compatibles con el espíritu de las reformas del período. Es decir, las formulaciones evidenciaban los propósitos de superar la compartimentación tradicional, pero no se concretaban en documentos de valor orientativo

para delimitar los alcances de los ciclos. Por otra parte, es importante destacar que las comisiones que se ocupaban de los lineamientos curriculares de los distintos niveles funcionaban por separado (Rec n° 9, III Asamblea Ordinaria. 12 y 13/12/85). A partir de este documento, las actas no dan cuenta de otros tratamientos de política curricular en el ámbito del CFCE.

En la síntesis de la labor realizada en el período 1983-1989, a cargo de la Secretaría Permanente del Consejo Federal, se enuncian los temas tratados en el área que se vincula con el curriculum:

- Articulación entre el nivel primario y el medio y sistema de evaluación y promoción en el nivel medio
- Creación de la comisión de Reforma Educativa que se proponía diagnosticar y compatibilizar los proyectos, y programas de reformas educativas de las distintas jurisdicciones.

La conclusión de este documento es la siguiente: “*esta comisión nunca fue convocada*” (CFCE.27/07/89).

La misma afirmación aparece para referirse a otras comisiones curriculares, de objetivos coincidentes, entre los años 1984 y 1986.

En síntesis, la trayectoria de las asambleas ordinarias y extraordinarias del CFCE, registradas en el Centro de Documentación Nacional del Ministerio de Educación, permiten inferir algunos rasgos comunes: el carácter episódico de las acciones emprendidas, así como la superposición de propósitos y la ausencia de visión de conjunto; las recontextualizaciones de la atomización curricular heredada, esta vez a partir del esbozo de una ideología democrática, encaminada a proceder en sentido ascendente, desde las iniciativas provinciales hacia la integración nacional; algunas preocupaciones por superar la política dictatorial en el terreno curricular, al reemplazar y modificar el sentido del lenguaje técnico: Lineamientos Curriculares Básicos para sustituir Contenidos Mínimos; regionalización, participación, entre otros.

El recorrido documental realizado, así como el registro de la reseña oficial confirman la precariedad de las iniciativas, los procesos y los resultados de las asambleas del Consejo Federal en este período.

## IV. Las políticas soñadas<sup>1</sup>: la Comisión Asesora Honoraria de Asesoramiento del Congreso Pedagógico Nacional

La convocatoria a un Congreso Pedagógico Nacional, por parte del Presidente de la Nación Raúl Alfonsín, remitía a la ciudadanía a las relaciones entre las obras que debían realizarse en el primer período de la democracia recuperada y las concreciones de otra gran reunión, celebrada en 1882, con la misma denominación, de cuyos debates surgió la Ley 1420 de 1884, que legitimó la educación universal para el nivel primario.

Entre las medidas adoptadas desde el Poder Ejecutivo Nacional para generar las nuevas leyes se destaca la constitución de la Comisión Asesora Honoraria del Congreso Pedagógico Nacional (CAH). Los veintiséis académicos y profesionales convocados representaban diversas trayectorias políticas, laicas y confesionales, que –según el texto de referencia al Congreso Pedagógico– expresaban el pluralismo de ideas que debía inspirar la formulación de las bases de pensamiento que se les solicitaba. Decreto 432/1986 y 321/1987.

La lectura del documento producido puede acercarnos a algunas ideas propuestas como ejes de las construcciones normativas de la política educativa de la democracia, con proyecciones al curriculum.

### Principalidad del Estado

En virtud de los fundamentos constitucionales, sostenemos que el Estado–Nación, provincias, comunas–no puede, en modo alguno, despreocuparse de la educación, y que, en esta materia, su acción resulta inexcusable para alcanzar con sus beneficios a todos los que habitan el suelo argentino, consolidar el estado de derecho, afianzar la unidad nacional, preservar el bien público por encima de intereses sectoriales y asegurar efectivamente el pluralismo y la libertad.

Se impone, no obstante, que dejemos en claro que asumir la principalidad de la acción del Estado en materia educativa no implica pretender su monopolio, el cual sólo es posible en regímenes totalitarios. Así, pues, el sector privado tiene derecho a impartir educación tanto en el sistema formal como en el no formal, de conformidad con normas específicas de regulación y control oficial, según lo estipulado y garantizado también por el artículo 14 de nuestra ley fundamental. CAH, 1987: 48.

<sup>1</sup> La expresión “soñada” evoca un texto de Raimundo Cuesta (2007:37) en el que se refiere a la Historia soñada para imaginar las posibilidades fácticas de una enseñanza distinta, en una escuela y una sociedad diferentes.

El texto transcrito sintetiza una trayectoria secular de nuestra política educativa de debates y decisiones en términos de las atribuciones de distintas instituciones en el gobierno de la educación. Los términos polares – educación pública versus educación privada- remitían a tendencias enfrentadas y a crisis memorables, con profunda repercusión popular y proponían una conciliación estratégica.

### Polo jerárquico y participativo

Otro modo de manifestarse la democratización se da en la distribución efectiva de poder. Dicha regulación genera... dos polos: el jerárquico y el participativo. El primero está representado por una autoridad que manda, mientras el conjunto de la comunidad educativa cumple sus órdenes. El segundo, el polo participativo, cuya instrumentación propiciamos, se caracteriza, en cambio, por admitir que los interesados en el quehacer educativo – docentes, padres y alumnos- intervengan en la gestión administrativa, puesto que la escuela debe constituirse de métodos y prácticas sociales democráticas que rijan su vida interna, de modo tal que sea ella misma un espacio de responsabilidades compartidas. En suma, sostenemos que una administración que promueva la democracia debe comenzar por democratizarse en su propia estructura; es decir, el sistema educativo debe promover posibilidades de control sobre su funcionamiento por parte del conjunto de la sociedad. (CAH, 1987:46).

Las afirmaciones precedentes, así como los argumentos que las sustentaban, recogían aspiraciones representativas de los distintos sectores de la sociedad que participaban de la educación y se identificaban con las políticas encaminadas a superar la herencia de autoritarismo de la educación pública, de cuya historia la última dictadura había dejado las marcas más profundas.

En cuanto a la Educación Básica, la Comisión discutió en términos de estructura el concepto de Educación Básica General. Las posiciones del debate eran representativas de posicionamientos políticos que históricamente habían provocado no sólo controversias, sino también movilizaciones memorables de los educadores y de sectores representativos de la sociedad. El acuerdo alcanzado fue:

Organizar el nivel de la Educación Básica, común para todos, en forma de ciclos articulados, cada uno con características y funciones propios, preparatorio para el siguiente y que respondan a las etapas de desarrollo de los niños y de los adolescentes. ... debería comprender el actual nivel preprimario y los dos o tres primeros grados de la primaria en vigor...

Se destacaba la relevancia del aprendizaje inicial de la lectoescritura, como una prioridad para los niños “*con desventajas en las experiencias y los conocimientos sociales y lingüísticos*”... Recomendaba un currículum común, que permitiera abordar problemas regionales y la individualización de los alumnos.

Ese currículo común supone un núcleo mínimo de conocimientos, competencias y hábitos sociales necesarios para participar en todas las esferas de la realidad, incluyendo el conocimiento y el entrenamiento general requerido por el mundo del trabajo, de acuerdo con los correspondientes contextos históricos y las características de cada sociedad global.

En este punto, nuevamente la Comisión expresaba posiciones diferentes acerca del alcance y los contenidos de una formación politécnica, así como de los ciclos de la educación obligatoria. Lo hacía enunciando diferentes alternativas de organización de la estructura del sistema. (CAH, 1987: 58-59).

### Centralismo, “dimensión apabullante”

La falta de eficiencia y el desarrollo inorgánico del sistema educativo eran consecuencia de la falta de una ley general de educación, lo que suponía -afirmaba la CAH-, incumplimiento del artículo 67 de la Constitución Nacional.

Pero la situación anhelada, que deberá brindar el legislador, no consiste sólo en el resguardo equilibrado del federalismo, sino principalmente en la eliminación del centralismo, en cuanto – junto con la burocracia - sofoca la acción educativa. Tal forma político-administrativa ha alcanzado una dimensión apabullante en la estructura de las reparticiones que administran los distintos niveles y modalidades, con graves implicancias sobre la gestión....

Pero la descentralización no era suficiente:

Corresponde alcanzar el espacio de la llamada “regionalización”... concebida como coordinación de acciones, entre dos o más provincias con comunes características topográficas, climáticas, productivas, etc.

En términos específicos la regionalización involucraba la redistribución geográfica de la gestión, incluyendo los recursos físicos, humanos y financieros, “*la adaptación flexible de los currículos a las características sociales, económicas y culturales de las diferentes zonas o regiones*”, así como la participación de la comu-

nidad. CAH, 1987:71-72. Al pronunciarse sobre los organismos de gobierno y administración del sistema educativo, la CAH adjudicaba amplias facultades al Consejo Federal de Educación, Ciencia y Cultura, que debía crearse a través de una ley nacional. Sus responsabilidades comprendían:

- la planificación general de la educación;
- la reglamentación del ejercicio pleno del derecho a la educación;
- la convalidación de títulos, certificaciones y habilitaciones;
- la determinación de los niveles mínimos de rendimiento y calidad de la educación en todo el país, tanto para los establecimientos oficiales como para los privados (CAH, 1987:77).

Esta concepción de la articulación entre un organismo que representara la integración de las jurisdicciones y también el reconocimiento de la identidad y autonomía de éstas se extendía a la formulación de condiciones de producción de la igualdad de resultados que debía garantizar la universalidad de la Educación Básica. Los textos seleccionados para evocar la misión cumplida por la CAH, más allá de la complementariedad que propone su lectura de conjunto, expresan el esfuerzo de consensuar los basamentos de la educación universal y la comunicación de esos acuerdos en un lenguaje cuyas interpretaciones evitaran la ambigüedad.

## V. Otros foros en torno al eje de una ley de educación

En el poder Legislativo se forjaron iniciativas para contribuir a la etapa fundacional de la democracia, con presencia en la educación como uno de sus pilares. Uno de los momentos memorables fue la celebración del Seminario Internacional sobre "*Experiencias político-educativas comparadas*", convocadas por la comisión de Educación de la Cámara de Diputados y la Fundación Friedrich Ebert. El evento reunió a personalidades de la educación de América Latina y de Europa. El motivo de la convocatoria estaba expresado, también, en la expectativa de lograr aportes plurales al proceso de elaboración de una Ley Orgánica de Educación.

Del conjunto de las ideas expresadas, selecciono las que tienen continuidad de propósitos para interpretar las realizaciones curriculares de la transición democrática y sus vinculaciones posibles con la trayectoria de los manuales del período y su etapa posterior inmediata.

Uno de los puntos centrales fue la ruptura de las cadenas del autoritarismo. Esas ideas memorables aunaron la expresión de principios y la argumentación sobre ellos con el énfasis en la necesidad de articulaciones históricas:

Si un sistema político transicional no se ratifica por la educación, deja abierta la posibilidad de un retorno al pasado. Si un sistema educativo no demanda del sistema político en forja, el poder necesario para su adaptación a las nuevas situaciones, está perdiendo la oportunidad de su plena realización.

Constituido hoy en la Argentina un sistema que traduce la ruptura de las cadenas culturales y materiales del autoritarismo, la escuela está llamada a acentuar y asegurar esa evolución o a perder, en su defecto, sentido históricamente operativo (Stubrin, 1987: 169).

Las condiciones de afirmación de un sistema político tienen como pilar la educación, dentro de un marco de convergencia de principios, memoria histórica coherente con esos principios y lucidez para anticiparse a las consecuencias de las acciones y los intercambios con el contexto, de los cuales cabe esperar coincidencias, reacciones y obstáculos. Los valores inherentes a la democracia contienen el reconocimiento y el respeto de las diferencias, así como la discusión racional, éticamente sustentada y la búsqueda de consensos básicos.

En cuanto a la convocatoria a la consulta era considerada un método esencial de la democracia, por estar dirigida al conjunto de la ciudadanía, por expresar expectativas de libre debate y de consensos fundamentales y por contener principios y herramientas de control para la realización y verificación de programas políticos. El logro de la consulta requería como condiciones:

- 1) una guía constituida por los políticos y los técnicos del gobierno democrático;
- 2) una actuación protagónica por parte de los docentes, los padres, los alumnos, en las oportunidades de participación conferidas por la modalidad moderna de la democracia y 3) un consenso anterior y un control posterior, ejercido por la ciudadanía mediante los mecanismos del gobierno republicano (Stubrin, 1987:178).

En esta definición ideológica de la consulta es posible hallar una afirmación de principios acerca de la participación, una especificación de expectativas acerca de la diferenciación y complementariedad del aporte esperado de cada sector social con voluntad de involucrarse en el proyecto educativo y la relevancia del control como condición de la consistencia entre los propósitos, la institucionalidad del camino y sus resultados.

Además, los textos del foro celebrado en el ámbito del Poder Legislativo y los de la Comisión Asesora mantienen coincidencias importantes acerca de las bases de sustentación de un marco legal para la educación en la recuperación de la democracia. La relectura del foro contiene evocaciones del devenir de políticas educativas caracterizadas por bloqueos mutuos de fuerzas opuestas. Dos palabras condensaban los resultados: "empate catastrófico". El debate convocaba a superar la parálisis y renovar, con la presencia de la memoria, expectativas de futuro. (Stubrin, 1987: 173).

Otro encuentro de debate, también internacional, se desarrolló en el ámbito del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Reunió a investigadores universitarios, investigadores vinculados a la planificación y decisores de política educativa. Tuvo como eje la evaluación y la presentación de propuestas políticas en curso. Algunas ideas que sintetizaban los debates también adoptaban una perspectiva diacrónica.

Una de las reflexiones elegidas para vincularlas con el curriculum remitía a las tres décadas anteriores, en las que la pugna entre las atribuciones del Estado y los particulares había mostrado declinaciones a favor de los segundos. La consolidación de estos poderes había contado con el apoyo de redes institucionales del Estado, bajo la presión de agentes de poderes económicos y corporativos. Los períodos dictatoriales cobraban especial visibilidad en la crítica.

En particular entre 1966 y 1972 y entre 1976 y 1983 esa enajenación fue el resultado de la desactivación por la fuerza de las organizaciones sociales que se obligó a los individuos a retraerse a los ámbitos privados, de la prohibición a su participación, pero también de la existencia de otras prioridades, de la atomización de las demandas y del hecho de que las organizaciones sociales no ubicaran el tema de la adquisición de saberes y muy particularmente de conocimientos científicos como central para la promoción de diversas formas de participación.

En lo que al Estado se refiere la enajenación de su responsabilidad por la selección y distribución de saberes no debe confundirse con la prescindencia en la selección y distribución de ideologías. Por el contrario, esta última responsabilidad fue asumida tanto en las escuelas denominadas públicas como en las particulares, aunque en estas últimas el margen de maniobra de las instituciones fue algo mayor (Braslavsky, 1988: 29-30).

En síntesis, los intercambios y las producciones encaminadas a proponer lineamientos, en los foros seleccionados, dan indicios de revisiones acerca del papel del saber experto en la evaluación de la herencia autoritaria y en la generación de una nueva institucionalidad educativa. La producción con-

certada de la Comisión Asesora y los foros permitieron visibilizar un nuevo perfil de académicos y profesionales, involucrados en acciones transformadoras y en aporte de ideas.

En el ámbito de producción interjurisdiccional, en cambio, la disociación entre la política y el saber experto persistía en las acciones y los resultados. Si la mirada de conjunto a los diversos escenarios que han dejado huellas de quehaceres e intercambios confirman la presencia renovada de ideas para sustentar la nueva institucionalidad, en los hechos políticos, los agentes con poder de decisión, documentan iniciativas muy disímiles que solamente tuvieron los límites de las jurisdicciones consolidadas por la dictadura en el nivel primario. Las asambleas federales, con sus acciones episódicas, agotaron el tiempo sin transformar las condiciones del "empate catastrófico."

## VI. Iniciativas de gestión nacionales. Diagnósticos institucionales y proyectos inconclusos

Durante la segunda etapa de gobierno alfonsinista, ya profundizadas las condiciones de inestabilidad, la Dirección Nacional de Enseñanza Media y la Dirección Nacional de Planeamiento persistían en sus propósitos de generar documentos fundacionales para las reformas curriculares del nivel medio. Como parte de esa tarea, fueron elaborados numerosos informes evaluativos del estado de avance de las reformas provinciales, a partir de los Objetivos y Contenidos Mínimos de la dictadura.<sup>2</sup> Algunos de esos informes se basaron en trabajos producidos en direcciones provinciales, lo que suministró información procesada acerca de los avances de las reformas en el nivel secundario, que aun era responsabilidad del Ministerio de Educación nacional, compartida con las provincias.

Considero interesante citar los temas abordados, por su vinculación con las políticas curriculares: la regionalización educativa en las constituciones provinciales y algunas experiencias realizadas para hacerla efectiva; la sistematización de las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional y de los aportes de la Comisión Asesora Honoraria.

<sup>2</sup> Los informes no fueron publicados. La reforma curricular para el primer ciclo de la educación secundaria se implementó con carácter experimental.

En los puntos elegidos para dar cuenta de las tensiones más persistentes del debate, los polos de lo universal y la cultura originaria, identificados como progreso/tradición estaban presentes, aunque la vaguedad de los enunciados no fuera propicia a la toma de decisiones fundadas. Otros conceptos que se habían incorporado, sin llegar a precisiones, se referían al desarrollo científico-tecnológico, a la presencia de los medios de comunicación social, al nuevo humanismo, entre otros. La preocupación por los contenidos estaba presente en los antecedentes de las reformas, pero subordinada a una concepción centrada en fines y objetivos.

Si bien no caen en el modelo tecnológico de la pedagogía por objetivos, por la fuerte presencia del debate político cultural entre nosotros, no explicita suficientemente el problema de los contenidos y las metodologías, que son el lugar natural de concreción de una política y de determinados propósitos (Carbone, 1989: 8-14).

En cuanto a las políticas de regionalización, los textos constitucionales de las provincias fueron valorizados por su *“carácter transformador de las realidades diagnosticadas en cuanto se encamina a superar las tensiones históricas entre políticas homogeneizadoras y realidades diversas, así como el extremo opuesto de políticas localistas afirmadoras del aislamiento y el atraso.”* (Carbone 1989: 22). Encontramos una línea de coherencia con otros textos analizados precedentemente, aunque las reformas curriculares en las que culminarían los estudios no se concretaron.

El texto final del Congreso Pedagógico Nacional –también incluido en el informe–, en el tema regionalización, cuenta con un punto de *“consensos unánimes”* (afirmaciones de principio que por haber logrado ese nivel de acuerdos debían ser bases de las reformas al sistema educativo). En este punto se destacaba el papel prioritario de la educación para promover el arraigo, sustentado en el desarrollo de economías regionales, a las que se adjudicaban sentidos de afirmación de soberanía (Carbone, 1989: 24). En cuanto a la participación como eje de la política educativa, los argumentos sostenían la importancia de provocar convergencias entre los consensos, de reconocer las singularidades regionales como sustentos de la identidad nacional y de superar las realidades educativas de estancamiento (Carbone, 1989: 52).

Una cita sobre el problema de la atomización del sistema cobra particular relevancia:

se ha pasado de un sistema casi uniforme en todo el país... a una situación de diversificación dispersa en cada nivel que además agudiza las dificultades de tránsito, de la articulación y pasaje de un nivel a otro, con responsabilidades cada vez más crecientes de los gobiernos provinciales y un importante peso del sector privado en la prestación del servicio. Se pasó, en un complejo proceso de casi cuarenta años, de una casi uniformidad centralizadora a una dispersión, sin que hayan sido delineados y acordados las formas y caminos del paso a otra estructura educacional, con variedad de prestadores y responsables (Paviglianitti citada por Carbone, 1989: 41).

La destacada investigadora adjudicaba al Ministerio de Educación un papel mucho más definido en la planificación, organización y funcionamiento del sistema que el que sostenía la Comisión Asesora Honoraria. Coincidía, sin embargo, en los valores de la participación y regionalización que deberían enmarcar el proceso de descentralización.

En síntesis, la mirada a los documentos del Ministerio de Educación generados por especialistas en diversas dimensiones de la institucionalidad de la sociedad y en particular de la educación, para el diagnóstico y la fundamentación de una reforma curricular, que quedó inconclusa, permite inferir coincidencias ideológicas importantes, con miras a la democratización del sistema.

Este título escrito para contextualizar el estudio de los manuales –dedicado a las condiciones políticas para democratizar el sistema educativo, en el cual las normas curriculares debían ocupar un lugar destacado–, expresa un posicionamiento acerca de los escasos avances efectivos.

## VII. Notas para un estudio de caso

### La gestión municipal de la recuperación democrática

El sistema educativo de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA) fue resultado de la transferencia de servicios de la Educación Inicial y Primaria, por parte de la dictadura de 1976-1983. La iniciación de la etapa democrática involucró la responsabilidad de gobernar escuelas cuyas historias particulares, en la mayor parte, se inscribían en periodos históricos extensos dentro de la órbita del Consejo Nacional de Educación. Esas escuelas debieron adaptarse a las políticas de la secretaría recién inaugurada. Es decir, sobre el territorio abonado por la dictadura, a partir de 1978, coexistían es-

cuelas históricas con gestiones nuevas, cuyo perfil de organización y de ejercicio del gobierno efectivo respondía a la ideología y lógica política de la dictadura, en ese territorio delimitado de poder.

La recuperación de la democracia fue una etapa compleja en la cual se destaca esa coexistencia pasado-presente. A eso se agrega que la elección universal de un gobierno democrático no involucraba reflexionar espontáneamente sobre el pasado, el presente y los horizontes de la educación municipal. En particular, los actores de la gestión democrática debían ganarse la confianza del colectivo docente y de las familias en cuanto a la consistencia de los compromisos asumidos.

El trayecto, como uno más de la incipiente democracia, fue complejo y signado por tensiones que comprendieron tanto las relaciones con el conjunto de los docentes como las intrainstitucionales del gobierno.

Un hito de la valorización de la ciudadanía política, la condición laboral y profesional de los educadores fue la sanción de un Estatuto del Docente representativo de la democracia. Los procesos de elaboración de la norma y de participación del colectivo demostraron las posibilidades de convivencia de la escuela, el Poder Ejecutivo Municipal y el cuerpo colegiado de entonces —el Consejo Deliberante— para producir una norma de consenso. Es por ese motivo que Héctor Pastorino valora al Estatuto del Docente Municipal (Ordenanza 40593/1985) como: “*el estatuto de la Democracia*”. Lo justifica al calificarlo como:

un auténtico contrato de trabajo donde se explicitan los derechos y deberes de los docentes, se determina la estructura del sistema educativo municipal y el correspondiente escalafón docente, se crean las Juntas de Calificación y disciplina y se expresan las pautas de funcionamiento, se regula el ingreso y la carrera docente y se legisla acerca del régimen de licencia. (Pastorino, 2011: 144).

El autor señala las etapas de su elaboración, entre las cuales destaca la de convocatoria a la consulta destinada al debate del Anteproyecto, del cual resultaría el texto definitivo. En el relato se encuentra la transcripción de un párrafo particularmente vinculado al tema que tratamos: “*La resultante será un instrumento democrático para una escuela en democracia, que contribuya a elevar efectivamente y a jerarquizar la profesión en aras a una educación al servicio de la comunidad*” (Pastorino, 2011: 148). También Pastorino destaca que los textos de los artículos referidos a deberes y derechos de los docentes evidenciaban los propósitos de democratizar el sistema educativo.

La elección de este hito de la historia de la educación en la MCBA se vincula con el tema de los textos, en tanto uno de los aspectos del reconocimiento de la profesionalidad recuperada y valorada era la participación calificada en todo proceso que culminara en los lineamientos para regular la educación: trabajo docente, política para el sistema y sus niveles y modalidades, dimensiones del acceso igualitario que debería contemplar la educación inicial y primaria con su consecuente despliegue en políticas sociales, diagnóstico educativo, reformas curriculares. En este sentido, los actos de la gestión encaminados a lograr la participación de todo el colectivo docente en los procesos de evaluación de las normas curriculares implantadas por la dictadura, así como las consultas para la puesta en vigencia de la nueva norma curricular tuvieron el mismo carácter.

A continuación, teniendo en cuenta los seis estudios diagnósticos realizados por la gestión municipal de este período que precedieron las reformas, me focalizaré en el trabajo de investigación evaluativa que sustentó las recomendaciones para la elaboración de libros de texto.

La Dirección de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación emprendió, dentro del Programa de Evaluación curricular mencionado, el proyecto denominado “*Criterios de Evaluación de Textos Escolares*”. El corpus estuvo constituido por los libros de texto que tuvieron circulación masiva durante la vigencia del Diseño Curricular de 1981, es decir, del período de la dictadura. Esa decisión inicial se encaminaba a garantizar la consistencia entre todas las evaluaciones emprendidas para diagnosticar el sistema. Sin embargo, esa investigación y otras posteriores, a través de los registros de ediciones y del estudio documental de sus textos, testimonian la prolongada vigencia de los manuales de la etapa dictatorial en las escuelas, al menos dentro del ámbito de la MCBA. En la introducción al documento, quedó consignado uno de los antecedentes que avalan la decisión de evaluar los libros de texto: la Resolución n° 444/84, que suprimió la Comisión de Textos, vigente por Resolución n° 1144/80 del gobierno de facto. A continuación se argumentaba acerca de la diferencia en cuanto a la opción política que comprometía la evaluación de textos:

No se trata de utilizar un modelo autoritario en relación con los textos escolares, que se traduciría en los conocidos listados de textos “impuestos”, “recomendados”, o “prohibidos”. Por el contrario, de lo que se trata es de confiar en la decisión responsable —política y profesionalmente— del maestro que, en definitiva, será quien juzgue si, en función de los objetivos educativos propuestos, es adecuado o no el uso de textos en general, y de determinados textos en particular (Bertoni, 1987: 12).

En el encuadre conceptual de la investigación, aparece una interpretación acerca de la inclusión de los textos escolares en el contexto de las políticas educacionales del nivel primario, las normas curriculares que las traducen y sus fundamentos. En virtud de esas relaciones, uno de los enfoques de la evaluación de textos era el de la pertinencia didáctica. Es importante destacar la autonomía relativa que se reconocía desde una postura de principios a las propuestas editoriales:

Los efectos didácticos de los textos escolares no son deducibles de los fines y objetivos (externos al texto) ni de una teoría pedagógica (también externa al texto), sino que son producidos autónomamente por los textos mismos, en tanto ellos son "formaciones discursivas" sui generis. Es a partir de estos efectos didácticos (e ideológicos), que podremos ver cómo se articulan o no con los objetivos educacionales del sistema y con una teoría pedagógica, y entonces juzgar su pertinencia didáctica. Es decir, el texto no es inerte ni neutro: tiene una energía propia y esa energía es "didáctica".

Las consideraciones precedentes avalaban también que otra de las dimensiones de la evaluación fuera la ideológica, al explicitar que las condiciones de producción de textos, sus agentes y los de la formulación de políticas educacionales, por ser diferenciados, autorizaban a anticipar articulaciones y desarticulaciones. Estas formas distintivas de relacionarse ponían en evidencia la importancia del texto como espacio estratégico de construcción de hegemonías. Esa argumentación culminaba en la justificación de evaluar la coherencia ideológica de los libros de texto.

Las definiciones que consigno a continuación especificaban las perspectivas desde las cuales se llevó a cabo la investigación:

I.- Un texto escolar es: Un determinado discurso o praxis social enunciativa, destinado al uso sistemático del escolar y del docente".

Se trata, pues, de un instrumento de la praxis educativa sistemática, y su discurso es, así, parte del discurso educativo global. Se trata de un fragmento de la formación discursivo-ideológica que llamamos educación. En este sentido, el contexto amplio en que se inscribe el texto escolar es el espacio educativo y su discurso (Bertoni, 1987: 19).

Esta perspectiva situaba en la lectura ideológica. El discurso del libro de texto era parte del discurso educativo global, dada su peculiar forma de inserción en el espacio institucional de la educación formal. El discurso se entramaba en la interpretación de la norma curricular y en la mediación del conocimiento entre los sujetos pedagógicos.

La fundamentación aproximaba otro nivel de análisis:

II.- Un texto que articula objetivos educacionales precisos (para qué se enseña) con determinados contenidos disciplinares (qué se enseña) y con una teoría pedagógica, explícita o implícita (quién y cómo aprende, quién y cómo enseña) (Bertoni, 1987: 20).

En la consideración de esta dimensión se explicitaba que los responsables de la evaluación no reducían su análisis a una visión instrumental, sino que destacaban la relevancia de indagar las formas peculiares de articulación entre objetivos institucionales, contenidos disciplinares y teoría de la enseñanza-aprendizaje.

Otra definición abordaba aspectos más circunscriptos para identificar los libros de texto:

III.- Un conjunto de enunciados lingüísticos, representaciones gráficas y signos icónicos, referidos a determinados objetos disciplinares y organizados para responder a pretendidas exigencias didácticas de un determinado nivel de la educación sistemática (Bertoni, 1987: 20).

Esta última diferenciación perseguía el propósito de subrayar la especificidad comunicativa del libro de texto, así como sus propósitos en el contexto de la acción pedagógica. Las funciones de lo ideológico eran especialmente estimadas en la justificación del proyecto, ya que al reconocerles especificidad, operaban como complementarias: las de *integración y cohesión*, que aseguraban la conservación de un grupo y su dinámica social; las funciones de *legitimación del poder y la autoridad*, que debían ser eficaces, dada la distancia entre el nivel de creencia que la sociedad está dispuesta a dar y la demanda de legitimación; las de *distorsión, disimulo y falseamiento de la realidad*, en función de intereses particulares. Esta función - la más divulgada en las interpretaciones de la ideología -, era explicitada a partir de la imperatividad del comportamiento que los investigadores le adjudicaban a lo educativo impregnado de propósitos legitimadores.

El corpus de la investigación estuvo constituido por seis libros de lectura, elegidos al azar entre los once más usados en 3º, 5º y 7º grados y cuatro manuales de 5º y 7º grados. En la selección fueron consultadas las autoridades de los veintiún distritos en que estaba organizado el sistema, para asegurar que se tratara de libros utilizados masivamente.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Algunas precisiones acerca de la metodología: La investigación se realizó mediante la técnica del análisis de contenido. El desarrollo dio cuenta de la alternancia entre tablas con categorías de aná-

En atención al propósito de focalizar el análisis en los manuales, realizaré una breve referencia a los libros de lectura. Sin embargo, considero necesario destacar la relevancia de un estudio dedicado a los libros de lectura de la época. En primer lugar, el contexto de selección y empleo de dichos libros escolares tenía al menos dos aspectos a destacar: uno era la preocupación por el control que los responsables de la política dictatorial focalizaban en dichos libros, a diferencia de la atención puesta en los manuales. Esta preocupación se concentraba sobre todo en sus capítulos literarios. Otro asunto de importancia era el lugar de los libros de lectura en escuelas que conservaban importantes huellas de enseñanza tradicional, en las que la opción por libros comunes a todo el colectivo escolar, sin ser excluyente, era importante.

Las conclusiones parciales del análisis de contenido de los libros de lectura develaron importantes aspectos latentes de su ideología. Uno de ellos era el de los escenarios de socialización y personas que se propusieron como modelos de identificación. Los libros restringían notablemente esos escenarios, al proponer en forma predominante los de la escuela, los educadores y otros adultos del mundo familiar. Otro rasgo distintivo era el predominio de ambientes jerarquizados convencionalmente, sin alternativas que brindaran datos de diversidad cultural. Un ejemplo es la caracterización de la familia.

En cuanto al empleo del lenguaje, las variantes dialectales y otros rasgos que denotaran diferencias sociales y regionales estaban ausentes.

Otras formas de abordar las relaciones del niño con el medio, más allá de los límites de la escuela, se caracterizaban por la omisión de conflictos en las relaciones entre los hombres y el entorno y de otras referencias a la complejidad.

En cuanto a dimensiones más estrictamente literarias, en la construcción de mundos ficcionales predominaba la falta de verosimilitud y de oportunidades de *búsquedas experimentales de sentido*, lo que empobrecía notablemente las potencialidades formativas de la lectura (Bertoni, 1987. Vol 1: 84).

Como anticipara, la investigación abarcó un importante corpus de unidades (cuarenta y cuatro) de Ciencias Naturales y Sociales. Se destacaron también, los análisis de las dimensiones ideológicas y didácticas. La justifi-

lisis pre-especificadas, textos de la muestra transcritos y comentados para ejemplificar el procedimiento ascendente que fue complementario de la categorización de los datos y conclusiones parciales, según dimensiones y tipo de libro analizado. Cfr. Bertoni, 1987: 43 y 31.

cación del estudio de las primeras—las Ciencias Naturales—estaba dada por la relevancia de considerar la construcción del sujeto epistémico que operaban los libros de texto.

Un sujeto epistémico es aquel que puede construir objetos teóricos, modelizar científicamente la realidad, operacionalizar y sistematizar sus conocimientos, usar correctamente y comprender los diferentes códigos que permiten la circulación de la comunicación científica... Desde el punto de vista didáctico, la construcción del sujeto epistémico es el resultado de una serie de acciones e interacciones en un sujeto de aprendizaje, que no es epistémico naturalmente (como supondría la psicología de las facultades) y que no sólo es epistémico (como supondría una pedagogía científicista). Bertoni, 1987. Vol. 2: 11).

Las preguntas de investigación estuvieron dirigidas a conocer la concepción de ciencia, el universo del saber que comprendían los libros, la vinculación con lo social, el método de las ciencias, los objetivos ideológicos factibles de entamar la enseñanza de las ciencias y la epistemología. Las conclusiones acerca del enfoque epistémico fueron:

La ciencia tal como la presentan los textos, pierde su función objetivante, operacional e interpretativa del conocimiento de la realidad. La realidad en términos de naturaleza, aparece fragmentada y reducida a un conjunto de fenómenos individuales, aislados.

Dentro de las Ciencias Sociales, la Historia se presenta como “ecología” y “crónica”, y su cientificidad se asienta en documentos y registros. La Geografía carece de perfil propio al estar asociada a una descripción ciudadana (demografía, comunicaciones, transporte, servicios públicos, etc).

El “saber” se presenta como atemporal, aespacial y asocial. Se oculta el proceso de producción social y de construcción del conocimiento. El saber ya está dado y su aprendizaje niega la posibilidad de interacción e intervención del sujeto que aprende.

En una profundización de esos rasgos se argumentaba acerca de la ausencia de enfoques controversiales, el carácter prescriptivo de los contenidos y actividades experimentales y sus propósitos de comprobación, en desmedro del descubrimiento. Las relaciones entre disciplinas solo estaban presentes en temas de ecología. En cuanto a la dimensión comunicacional, los investigadores evaluaban los riesgos de simplificación sesgada implícitos en un lenguaje excesivamente cotidiano.

Las preguntas orientadoras de la investigación sobre la Historia en los manuales tienen como eje el para qué. Las relaciones entre la Historia como

ciencia, el predominio del Positivismo en su construcción y las revisiones y transformaciones operadas en el siglo, entre las que se destaca la visión de la Historia Social, constituyen los primeros sustentos de la indagación. Otro punto central es el de la historia como testimonio de desarrollo cultural, susceptible de ser interpretado por el niño en la etapa escolar. El propósito de fortalecer la pertenencia participativa y la construcción de identidad no es antagónico del acercamiento a la historia como ciencia. La preocupación se centraba en el papel de la enseñanza de la Historia para potenciar una memoria integradora, es decir, que vinculara el pasado, el presente y el futuro, las dimensiones témporo-espaciales de los procesos históricos, así como la naturaleza y la cultura. Entre las conclusiones destaco: el pasado aparece desvinculado del presente, con predominio de lo anecdótico o como resultado de factores imprevistos o casuales, salvo los casos en que intervinieron líderes o personajes rectores.

Del análisis de los contenidos y de la ausencia de causaciones expresas y explicaciones fundadas, se pasa fácilmente a la admisión expresa o tácita de agentes "providenciales", o "fortuitos". Ya que los estilos culturales, estructuras sociales y proyectos históricos que deberían estar siempre estrechamente vinculados no aparecen así... En el tratamiento temático prevalecen ciertos estereotipos sociales y culturales que no reflejan los estilos, los valores y la participación en la historia nacional, entre otros del indio, del gaucho y del inmigrante tal como ellos lo protagonizan.

Lo mismo sucede con lo que califica y distingue la pervivencia de lo histórico: esa vinculación entre el pasado y el presente, entre la naturaleza y la cultura, entre el papel del individuo y la sociedad, entre lo determinado de su conducta y lo que decide libremente en función de la razón y de su libertad de elección.

Por otra parte, la información aparece en la mayoría de las unidades de manera sentencial, con escasas e irrelevantes relaciones causales, que circulan entre lo anecdótico y lo reverencial (Bertoni (1987) Vol 2: 77).

Estas conclusiones se complementaban con afirmaciones acerca de la necesidad humana de servirse del pasado para explicar sus orígenes, instituciones, valores y para renovar la cultura y asomarse al provenir. El informe, por último, se posicionaba acerca de las condiciones de creación de un contexto pedagógico de los textos:

Un contexto pedagógico supone, en primer lugar, respeto por las funciones de la escuela, respeto por el rol y la libertad de aprender del niño y respeto por el rol y la libertad de enseñar del maestro. Un texto escolar está pensado en un contexto

pedagógico en la medida en que sea significativo para el aprendizajes, suponga un sujeto activo y constructor de significados, permita construir la realidad sin escamotear sus conflictos, sepa diferenciar procesos de aprendizaje que tienen sus exigencias específicas, deje espacios en blanco para que el lector los llene, permita el disenso, incite la imaginación, produzca verdadero goce en su lectura. En definitiva, el buen texto escolar es aquel que no pretende reemplazar ni el trabajo ni la libertad necesarios del niño que aprende, ni la libertad y trabajo no menos necesarios del maestro que enseña. Bertoni (Dir), 1987. Vol. 2: 103.

Para finalizar esta mirada histórica a la gestión responsable del cambio curricular en democracia, un dato anecdótico puede ilustrar sobre los avatares afrontados. La investigación mencionada fue publicada y difundida en ámbitos académicos y políticos. Los responsables de las editoriales escolares más importantes de ese momento fueron convocados para la entrega de esa producción, para su presentación oral y para invitarlos como interlocutores de la reforma curricular en curso. No se registró ninguna iniciativa posterior a ese encuentro por parte de las editoriales. Esa interrupción de la comunicación fue coherente con su respuesta en tanto productores de textos en los años inmediatamente posteriores, como me propongo demostrar en el capítulo dedicado al análisis de las obras del período.

## VIII. Exploraciones del *curriculum* real

Este aspecto del estudio de caso será reconstruido a partir de dos abordajes. En primer lugar, sintetizaré fragmentos significativos de una investigación realizada en el período (Cullen (coord.)1986), dedicada a la fundamentación de la educación para la ciudadanía y la indagación de las representaciones de los escolares. A ese tópico lo he subtitulado "Las voces alentadas", puesto que el estudio de campo está constituido por entrevistas a escolares. El segundo sondeo al *curriculum* real está basado en algunos relatos de supervisores sobre temas de la política curricular vinculada a la historia de los manuales: "Voces de actores de alta visibilidad institucional". (Carbone 2007).

### a- Las voces alentadas

El propósito fue indagar –a través de los discursos de alumnos de la escuela primaria, en diferentes ciclos– representaciones de la identidad nacional y saberes constitutivos de la competencia constitucional. La importancia de la primera, estaba justificada por el papel adjudicado a la escuela en los procesos formativos y por las características poblacionales de los escolares, al reconocer el crecimiento de las procedencias migratorias. Asimismo, los investigadores se proponían inferir la relevancia de los diferentes contextos socializadores que inciden en la construcción de esas representaciones. Un acercamiento al tema-problema de indagación, expresa:

La identidad nacional es una formación ideológico-discursiva, que consiste en una representación de sí mismo (individuo) como perteneciente a una identidad histórica (nación) irreductible a los individuos, la cual otorga una competencia social específica para saber qué acciones sociales son legítimas y cuáles no, y gracias a la cual pertenencia y competencia es posible reconocer a los miembros de ese grupo.

Del texto precedente se desprenden rasgos diferenciadores de las dimensiones consideradas: el carácter “narrativo” de la pertenencia participativa, en tanto la competencia constitucional es pragmática, es decir, consiste en la apropiación de un sistema de reglas para asumir responsabilidades sociales.

La competencia constitucional es una competencia para producir acciones legítimas socialmente; es la conciencia de los derechos y los deberes que se siguen de ser ciudadanos de un estado.

Selecciono, entre el cuerpo de hipótesis, aquellas que más se aproximan a nuestro problema.

Se da una versión escolar de la historia argentina, que incide fuertemente en la formación de la identidad nacional, en tanto condiciona los niveles de pertenencia participativa de los individuos en el grupo y lo desarticula de sus competencias culturales;

.....

Existe una recepción por parte de los niños del discurso escolar sobre la identidad nacional, desde matrices culturales diferentes (familia, contexto massmediado).

La diversidad cultural produce rupturas en la interpretación lineal del discurso escolar, porque es sustento de articulaciones de diversos textos que modulan la versión canónica.

### Aproximación al estudio de campo<sup>4</sup>

He seleccionado cuatro preguntas del extenso corpus de la investigación con, cuyas respuestas comentaré e ilustraré.

1. Qué es un país y qué son los límites de un país
2. Quiénes fueron los primeros habitantes de la Argentina
3. Qué es la Constitución
4. Qué problemas tiene el presidente.

Las tres primeras están justificadas por su referencia a la identidad y a la competencia constitucional. La cuarta, porque nos aporta una visión de la coyuntura política por parte de los escolares.

A continuación, algunas respuestas literales y breves comentarios basados en la interpretación de los investigadores.

#### Acerca del país y sus límites

Entre las respuestas de los escolares es posible distinguir una acepción que alude al Estado, según la cual prevalecen referencias formales. *Es una población de gente que se dirige constitucionalmente y que brinda paz a sus habitantes.* (V, 7°).

Otra acepción más frecuente se refiere a la territorialidad o lugar de asentamiento de una nación o bien de la comunidad. Se puede identificar también una interpretación más afectiva, cercana a la pertenencia. Se caracteriza por los valores de paz, armonía y convivencia que suelen agregarle los alumnos, en particular los más pequeños. *Un lugar donde viven muchas personas que no tienen que pelear entre sí.* (V, 3°).

En contraste con esta visión aparecen algunas respuestas que insertan el “espacio” en el internacional, que queda determinado negativamente. *Es una frontera que nos separa de otro país. Si no hubiera fronteras habría siempre guerras.* (V, 7°).

<sup>4</sup> Notas sobre la metodología: se trata de un estudio de carácter exploratorio.

Las unidades de análisis fueron cinco escuelas de nivel primario elegidas por la diversidad de la extracción social y económica de la población escolar. Distintos agentes: un directivo y tres docentes por escuela; 10 alumnos de cada grado: 3°, 5° y 7°.

La técnica empleada fue la entrevista focalizada.

En las respuestas registradas esta connotación se advierte en la conceptualización de límite. *Algo que separa.* (V, 3°). *Está constituido por una serie de provincias o pueblos y está dividido de otros por una frontera o una línea divisoria.* (M, 7°).

También se pueden advertir ciertas connotaciones mágicas adjudicadas a los límites.

*Una cosa llena de agua, que si se rompen se inundan las casas y se corta la luz.* (V, 3°).

### Acerca de la Argentina

Para la mayoría, la Argentina comienza a existir a partir de la llegada de los europeos, donde se confunden Colón, los españoles, las distintas épocas. Del conjunto de las respuestas se infiere que adjudican a los españoles la llegada de la civilización y la institucionalidad. En algunos casos se dice que los primeros argentinos fueron los indios.

En general, todos coinciden en señalar la inferioridad de los indígenas respecto de los europeos, sus costumbres “inmorales, bárbaras” o, al menos, su falta de sagacidad frente a los españoles, aún reconociéndoles ciertas cualidades.

Aparece en varias respuestas una sucesión en serie evolutiva de lo más bárbaro, precario, ignorante, a lo “civilizado”, “normalizado”; de lo que resulta una concepción del mundo prehispánico como de “caja negra”, de la que no mucho se sabe en concreto, salvo unas pocas “costumbres”, más o menos adjetivadas.

¿Los indios no tenían idioma?

Sí

¿Y educación?

No, me parece que no, está bien que se respetaban todos, pero en la forma de expresarse... eran caníbales, eran bestias, pero había que tratarlos como humanos, porque eran de carne y hueso. Además, nosotros somos una parte de ellos, porque así evolucionó el hombre: mono, caníbal, indio y hasta que así se fueron normalizando”. (M, 7°).

En otros casos se les reconoce falta de astucia. *Apacibles, relacionables, un poco tontos.* (M, 7°)

En cuanto al conflicto, la valoración de los alumnos del trato de los españoles es negativa. Consideran que hubiera sido mejor educar a los aborígenes, en vez de enfrentarlos militarmente.

¿Qué tendrían que haber hecho los españoles?

Como bien hicieron los padres, enseñarles a hablar nuestro idioma y darles educación. (M, 7°)

Sí, aparte de ser indios eran hombres, todas las personas son humanas. Los españoles se abusaron de los indios. (M, 7°)

Se infiere una representación sociocultural polarizada, expresada en las diferencias “inferior-superior”, “bárbaro-civilizado”.

En una perspectiva de conjunto, en el juicio negativo sobre la violencia de los españoles, cuando aparece, predomina el punto de vista ético. Es decir, no hay respuestas que narren conflictos desde el punto de vista cultural. Pocas respuestas se refieren al conflicto militar. Simplemente, hay una “tendencia” de los indios a su extinción.

¿Con los indios qué pasó?

Se esparcieron, ya casi no hay. (M, 7°).

¿Y con los indios qué sucedió?

Algunos murieron en las batallas y otros sobrevivieron. Cuando los agarraron para ser sirvientes se fueron muriendo.

¿Te parece bien?

No, porque se los podía haber convertido en gente más adelantada”. (M, 5°).

Esta breve selección de fragmentos de entrevistas, que ilustra respuestas de escolares del final de los tres ciclos de la enseñanza primaria de aquel período, autoriza a vincular los juicios expresados con las concepciones más sectarias de la concepción del otro, que importantes investigaciones de Argentina y de otros países representativos de la investigación manualística coinciden en caracterizar como propias de sistemas educativos contextualizados en regímenes autoritarios y embanderados con el colonialismo y el imperialismo.

Cabe destacar, también, los valores éticos que los escolares verbalizan. Sin cuestionarse la polarización, esos juicios sugieren otros intercambios escolares y extraescolares que matizan las representaciones de los pueblos originarios.

Estas referencias remiten a las hipótesis de los investigadores acerca de los intercambios entre la escuela y otros ámbitos sociales en el período de la recuperación democrática.

## La Constitución y la Democracia

### 1- ¿Qué es la Constitución?

- Es la madre de todos... es una ley que todos tienen que respetar. Una ley es un deber, una orden... como una orden... (V, 5°).
- Saber los derechos de cada uno y de los demás. Saber en qué país se vive. Saber del presidente hasta las cámaras. Se basa en la sociedad. Si no se sabe los principios de la constitución no sabe lo que necesita para vivir. Por ejemplo: la democracia. La gente, hasta la más inútil, puede informarse y aprender... Saber por qué uno hace lo que hace y no hacerlo porque lo hace la mayoría. (V, 7°).

### 2- ¿Qué quiere decir democracia?

- Vivir todos juntos, bien, respetarnos entre nosotros mismos" (V, 3°)
- Cuando la gente puede decir lo que piensa, puede protestar por lo que no le gusta, por lo que le parece que está mal. No quiere decir que puedan hacer lo que quieran. (M, 5°).
- Ser libre. Hacer lo que uno quiera pero respetando las leyes, sin criticar a nadie. Sin molestar. Por ejemplo: uno quiere salir del país y sale. (V, 7°).
- Lo que hablan los diputados, para defender al país. (v, 3°).

Las respuestas a la primera pregunta contienen aproximaciones vagas al sistema de reglas que, según los investigadores, caracterizan la competencia constitucional. Expresan también los efectos de lecturas formales de los libros de texto clásicos y, en particular, de la etapa vivida. Las respuestas a la segunda pregunta están cargadas de referencias a la cotidianeidad y retoman los valores expresados más formalmente en la pregunta sobre el país. La democracia se expresa como ideal y, en algunos sentidos, como sistema de reglas que configuran condiciones de realización.

Está jerarquizado el valor de la libertad, como derecho fundamental.

Los investigadores destacan que no aparece en ninguna respuesta la idea de democracia como gobierno representativo, elegido por el pueblo. También está ausente la idea de participación.

## Problemas del Presidente

### ¿Qué pensás del presidente del país?

- Determina la posición de guerra, la posición de paz, aumentos, bajar precios y después la parte social, aunque la parte social debe ir primero.
- Tata de llevar adelante el país.
- Entrevistador -¿Haciendo qué cosas?
- Haciendo escuelas, viviendas, pavimentando las calles y trabajando los campos. (V, 7°)
- El presidente hace lo que puede. Hace lo mejor que puede... Los que estamos haciendo mal la democracia somos nosotros. Creemos que es hacer lo que quiera y no es así. Nosotros, la juventud tomamos eso como libertinaje. (M, 7°).
- Los presidentes sirven para que haya democracia, para que un país sea libre. (M, 5°).
- Va a otros países a arreglar cosas. Gobierna acá. Es el mayor de todos. (V, 3°).

Las respuestas consignadas muestran un espectro de representaciones del Presidente: desde la expresión de poderes y energía lindantes con la omnipotencia y la omnipresencia hasta las referencias a la cotidianeidad, en las que tanto las críticas como las identificaciones positivas permiten inferir la importancia de distintos contextos socializadores en la construcción de representaciones.

## Síntesis

Los temas elegidos por su vigencia en el momento de realización de la investigación muestran un panorama que esclarece ciertos aspectos del currículum real de la formación de ciudadanía de la escuela.

- En primer lugar, la presencia de una ejemplaridad formal en las expresiones valorativas que tienen como referencias las nociones más abstractas, tales como Constitución y Patria.
- En segundo lugar, algunos datos sobre intolerancia—en particular, referidas a la noción de límites de un país— que en caso de haberse profundizado en su momento mostrarían coincidencias con otras investigaciones más recientes. Esas afirmaciones pueden extenderse a la consideración de los pueblos originarios. Si las consideramos conjuntamente, las valo-

raciones de “nosotros y los otros”, en perspectivas sincrónica y diacrónica, podemos inferir la pervivencia de una enseñanza formal históricamente elitista y con expresiones de intolerancia en las que son evidentes las huellas de la dictadura.

■ En tercer lugar, la ausencia de conceptos que remitan a la conformación del cuerpo común de valores y competencias del ejercicio de la ciudadanía, en sus facetas de elegir, representar, discernir entre distintos niveles de responsabilidad en su ejercicio. Este punto también era susceptible en el momento del estudio de campo de otras profundizaciones.

■ En cuarto lugar, la presencia en la escuela de la sociedad extramuros de la transición democrática, con sus permisos para expresar interpretaciones divergentes de la cultura escolarizada y algunas manifestaciones de la subjetividad. De sus contenidos se puede inferir la sensibilidad de los escolares a valores como justicia y solidaridad.

## b- Voces de actores de alta visibilidad institucional: Supervisores<sup>5</sup>

En esta oportunidad, la mirada selectiva a la investigación citada está organizada para finalizar la contextualización del análisis de los manuales de la época. Abordaré los discursos que se refirieron a cuestiones de la dictadura y la transición democrática, en los casos en que tuvieron aportes esclarecedores del tema. Los títulos que se pueden identificar son: reformas curriculares y repercusión en la docencia; participación; evaluación de los libros de texto y de otros libros empleados en la enseñanza; autoritarismo.

### 1- Reformas curriculares; repercusión en la docencia; participación

Las valoraciones de las reformas que representan dos hitos de la historia educativa de las escuelas municipales son dispares. Respecto de la norma curricular de la dictadura, hay discursos que valoran su impacto innovador, en tanto que otros consideran que la reforma precipitó la burocratización de la escuela.

<sup>5</sup> Referencia metodológica: Selección correspondiente a un capítulo de la tesis doctoral “Del manual del alumno a la enciclopedia en hipertexto. Argentina. 1958-1998. “Los libros de texto y el curriculum real. Discursos de algunos docentes de alta visibilidad institucional.” Graciela M Carbone. 2007. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Técnica empleada: entrevista focalizada. Muestra: once supervisores de escuelas primarias públicas.

### Diseño Curricular 1981

E (Entrevistadora)- ¿Tenés presente alguna reforma que haya producido cambios?

- La de 1981... Era el boom de los planeamientos. De los objetivos.

- El PROCAD fue una manera de capacitar<sup>6</sup>. Ante la chatura dominante, llegó a todos. Determinó la lectura. “Yo lo que valoro fue esa gran movilización de participación”.

### Diseño Curricular 1986

- No hay una bajada como no la hubo con el diseño 86. Y hay una necesidad muy grande. En el año 86, si bien hubo toda una línea que me pareció muy buena, en algún punto yo noté una fractura, mismo en Secretaría de Educación, ¿no? Y ahí estaba la lucha por leer e interpretar del diseño y poderlo llevar a la práctica. Todavía hay docentes que se quedaron en el Petete<sup>7</sup>, que no entendieron lo principal. Y bueno, ahora menos.

La comparación de los discursos da cuenta de una realidad de controversias que permite inferir ciertas valoraciones. La atribución de jalón histórico al diseño curricular de la dictadura puede considerarse –en el conjunto de las investigaciones que comprenden el diagnóstico realizado por la primera gestión de la democracia– una valoración extendida, por el halo de modernización y científicidad que contenía la propaganda de su presentación. La referencia a la participación contenía la valoración de un programa masivo para implementar dicho curriculum. Se trata de una iniciativa original en el devenir histórico de la educación primaria. Cabe agregar, sin embargo, que las reuniones de docentes estaban prohibidas, de modo que la participación estaba ausente.

Finalmente, el contraste entre uno y otro diseño aparece reflejado en las valoraciones del grado de dirigismo de uno y otro documento. El primero, atiborrado de propuestas de actividades y de recomendaciones metodológicas, representó un gran apoyo para numerosos docentes. El segundo, concebido como lineamiento de un proyecto político-educativo y cultural “en clave pedagógica”, alentó el espacio de decisiones y las atribuciones profesionales de los docentes. La etapa de transición permite interpretar las valoraciones contrastantes.

<sup>6</sup> Programa de Capacitación y Apoyo a la docencia de 1981.

<sup>7</sup> Referencia abreviada: “El libro gordo de Petete” aludía en la cotidianidad escolar al diseño curricular de 1981, en virtud de lo voluminoso del documento.

## Autoritarismo

Los supervisores que evocan la censura de la etapa autoritaria coinciden en identificar como foco de las persecuciones los textos literarios.

- La censura venía más por el lado de la literatura que por el lado de los manuales.
- Me acuerdo de los soldaditos azules de Laura Devetach. Venía la inspectora a decirme “por favor, me comprometés”...

E.- ¿La escuela siempre tuvo un margen de libertad?

- Sí. El que no hace es porque no quiere. Aun en los peores momentos... Yo era director en la época del proceso... Era como que nos sentíamos bien juntándonos a hacer proyectos.

E.- Estos proyectos... ¿significaban la satisfacción de tener un espacio de libertad?

- Sí. Ayudó mucho.

A manera de síntesis de las exploraciones y evocaciones del espacio escolar:

Los discursos tienen puntos de coincidencias importantes, en tanto confirman que el margen de decisiones era mínimo en los espacios en que el control podía efectivizarse. Las resistencias aparecen como actos generados en el seno de grupos cooperativos que comparten escenarios escolares.

Las miradas al espacio de la escuela se caracterizan por compartir un enfoque ideológico y una estrategia metodológica. Las diferencias más destacables para el tema que me ocupa son la elección de los interlocutores (alumnos y supervisores, respectivamente) y la perspectiva temporal adoptada: en el primer caso, las “voces alentadas” dan indicios de saberes y creencias de niños de las escuelas en el transcurso de la transición democrática. En el segundo, como parte de un estudio diacrónico de la escuela y los textos.

Los discursos se complementan al iluminar algunos espacios de la escuela en ese momento tan complejo. Las continuidades y rupturas están presentes en los discursos y en las acciones evocadas.

Respecto del contexto histórico-político del planeamiento de la educación, la vida escolar elegida como lugar del curriculum vivido para reflexionar la historia muestra la persistencia de compartimentos estancos respecto de los niveles de decisión política, aunque las condiciones para pensar y llevar a la práctica la democratización de la educación se habían vuelto más propicias.

En cuanto a la vida de los manuales, los indicios que dan estos acercamientos al curriculum real anticipan que la evolución de estas producciones en consonancia con la nueva etapa iba a ser costosa y lenta.

## Bibliografía

- BERTONIA, (dir). (1986) et al., *Criterios de evaluación de textos escolares*. MCBA. Secretaría de Educación. Vol. 1 y 2.
- BRASLAVSKY, C. Y FILMUS, D. (comp). (1988). *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires: Cántaro. Flacso-Clacso.
- CARBONE, G. M. (Coord.), ALVAREZ DE LUDUEÑA, I.; CULLEEN, C.; MATA DE CULLEN, M.; PALEY, S. (1989). *Análisis de los documentos que enmarcan la Reforma Curricular. Informe de avance N°1. Programa: Innovaciones en la Educación Media*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.
- CARBONE, G. M. (2007). *Del manual del alumno a la enciclopedia en hipertexto*. Argentina. 1958-1998. Tesis doctoral. Capítulo *Los libros de texto y el curriculum real. Discursos de algunos docentes de alta visibilidad institucional*. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Inédita.
- COMISIÓN DE EDUCACIÓN DE LA HONORABLE CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN. Fundación Friedrich Ebert. (1987). *Educación y Democracia*. Buenos Aires: Legasa.
- COMISIÓN HONORARIA DE ASESORAMIENTO. (1986). *Congreso Pedagógico. Informe sobre posibles reformas del sistema educativo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. 1984-1987. *Actas de asambleas ordinarias y extraordinarias*. Ministerio de Educación y Justicia. Centro Nacional de Documentación.
- CRENZEL, E. (2010). *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas. (1983-2008)*. Buenos Aires: Biblos-Latitud Sur.
- CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid: Barcelona. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa, Octaedro.
- CULLEN, C. (coord.), SALLUZZI, E.; FERRATA, H.; ALMANDOZ, M. R. (1988). *La construcción de la identidad nacional en la escuela primaria municipal*. (Selección). Buenos Aires: Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento-Educación.
- CUADERNOS DEL CONGRESO PEDAGÓGICO. (1987). *Democracia e igualdad de oportunidades educativas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Eudeba.

CUADERNOS DEL CONGRESO PEDAGÓGICO. (1987). *Gobierno y Administración de la Educación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Eudeba.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

HOBBSAWM, E. (2007). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica. Grupo Editorial Planeta.

PASTORINO, H. (2011). *Una crónica Histórica del Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires. 1978- 1998*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Inédita.

ROMERO, L. A. (2001). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

## CAPÍTULO 2

### 1984-1993: Una miscelánea de propuestas editoriales en un territorio curricular atomizado

Graciela María Carbone

#### I.

Para la caracterización del período de la recuperación democrática me he ceñido hasta este punto a una delimitación cronológica: el gobierno de Raúl Alfonsín. Sin embargo, la consideración detenida de los manuales exige una prolongación en el tiempo que comprende el primer gobierno de Carlos Menem<sup>8</sup>. Los motivos de la mora en la renovación editorial, desde la perspectiva propuesta bajo este título, se infieren de la postergación de decisiones acerca de la índole de los cambios a introducir en el currículum y de los modos en que las tensiones históricas entre centralismo y federalismo incidirían. A título de ejemplos, la concreción del currículum en la estructura del sistema, los márgenes de apertura a las iniciativas jurisdiccionales de las provincias y los criterios de acreditación, eran asuntos centrales para conocer el potencial alcance de públicos que los manuales tendrían.

Esta postergación tuvo efectos, ya que a pesar de que la recuperación democrática había movilizó el campo de la educación, como he intentado demostrar en el capítulo precedente, las editoriales—al postergar su renovación— obraron con autonomía en tanto organizaciones y, a la vez, demostraron expectativa hacia el Estado. Algunos efectos de la demora editorial no fueron inocuos: la prolongación durante los primeros tres años de democra-

<sup>8</sup> En los hechos, se extiende hasta la sanción de la Resolución 39/94 del Ministerio de Educación de la Nación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.