



## **IARTEM *e-Journal* Volume 10 No 1/2**

### **Volume 10 No 1/2**

---

### **Datos para una historia compleja: normas curriculares y producciones editoriales. El caso argentino (1960-2014)**

Graciela M. Carbone  
Universidad Nacional de Luján- Argentina

#### **Resumen**

Me propongo realizar algunos aportes para interpretar las relaciones entre las prescripciones curriculares del sistema educativo de nivel primario argentino y los libros de texto, medios educativos que desarrollan cursos o disciplinas sistematizadas, durante las últimas cinco décadas. El eje de reflexión general será la índole de las vinculaciones. Lejos de aparecer a la lectura política y pedagógica como lineales, sus historias muestran indicios de adopciones y desarrollos congruentes, así como también de paralelismos, influencias “ascendentes”, intercambios productivos y adopciones meramente formales. Justifico la lectura diacrónica de dichas relaciones en la continuidad de las producciones editoriales, a pesar de la conflictividad social y política reflejada en los cambios de normas. Considero también los aportes editoriales a las políticas curriculares, así como sus declinaciones. Se trata, en síntesis, de intentar una mayor inteligibilidad de las relaciones intertextuales en la complejidad de la coexistencia de normas curriculares y libros de texto. Los focos para proponer interpretaciones de esas relaciones son los enfoques pedagógicos de las normas y de sus desarrollos en los libros. Estas relaciones serán abordadas intentando perfilar algunos aspectos del contexto político que puedan contribuir a profundizar sus sentidos. También propongo iniciar lecturas que vinculen nuestra historia con las de instituciones internacionales relevantes por su aporte a la investigación manualística.

**Palabras-clave:** Normas curriculares, Manuales, Libros de Texto, Sistema Educativo, instituciones internacionales de investigación manualística.

## **Abstract**

I propose to present contributions to interpret the relations between curricular prescriptions of the Argentine primary education system and the textbooks, educational means that present courses or systematized subjects in the last five decades. Apart from a linear political and pedagogical reading, their stories show signs of congruent acceptance and development, as well as parallelism, “ascending” influences, productive exchanges, and merely formal acceptances. I justify the diachronic reading of these relations in the continuity of editorial productions, despite the social and political conflicts reflected in the changes of norms. I also consider the editorial contributions to curriculum policies, as well as their declines. We seek the intelligibility of intertextual relations in the complexity of the existence of curricular norms and textbooks, focusing on the interpretation of pedagogical approaches to norms and their development in the textbooks, in the articulation with aspects of the political context. I also propose to begin readings that link our history with that of international institutions relevant to research in the field of textbook research.

**Key words:** Curricular standards, Manuals, Textbooks, Educational System, international textbook research institutions.

## **Resumo**

Proponho apresentar aportes para interpretar as relações entre prescrições curriculares do sistema educativo primário argentino e os livros didáticos, meios educativos que apresentam cursos ou disciplinas sistematizadas nas últimas cinco décadas. Distanciadas de uma leitura política e pedagógica linear, suas histórias mostram indícios de aceitações e desenvolvimentos congruentes, bem como de paralelismos, influências “ascendentes”, intercâmbios produtivos e aceitações meramente formais. Justifico a leitura diacrônica dessas relações na continuidade das produções editoriais, apesar dos conflitos de ordem social e política refletidos nas mudanças de normas. Considero também as contribuições editoriais para as políticas curriculares, bem como seus declínios. Busca-se a inteligibilidade das relações intertextuais na complexidade da existência de normas curriculares e livros didáticos, focalizando na interpretação os enfoques pedagógicos das normas e seu desenvolvimento nos livros, na articulação com aspectos do contexto político. Proponho também dar início a leituras que vinculem nossa história com a de instituições internacionais relevantes para a investigação no campo da manualística.

**Palavras-chave:** Normas curriculares, Manuais, Livros didáticos, Sistema Educativo, instituições internacionais de investigação manualística.

## **Introducción**

El propósito de este recorrido de medio siglo de los tópicos de la historia curricular argentina es interpretar las relaciones entre las normas curriculares para la Educación Primaria - y su extensión como período de obligatoriedad escolar en las últimas reformas curriculares - y los manuales y libros de texto, en tanto producciones de desarrollo curricular legitimadas para su implementación en el aula. Las interpretaciones aquí contenidas proponen una de las lecturas posibles acerca de la complejidad de la coexistencia entre las políticas educativas plasmadas en el curriculum prescripto y los libros de texto. Asimismo, propongo comparaciones entre las tendencias que identifiqué en Argentina y algunos datos a los que hemos accedido de la investigación internacional, a modo de sugerencia para profundizar los estudios comparados.

Entre mis expectativas de contribución prevalece la de motivar otros estudios nacionales de las relaciones entre el curriculum y los textos, así como de sus vinculaciones con las instituciones internacionales de investigación en el campo, de modo de contribuir a la consolidación de una comunidad de investigadores.

## **Aproximaciones metodológicas**

### ***La delimitación temporal***

La opción por detenerme en los últimos cincuenta años se debe al interés por articular lecturas entre los textos de las normativas curriculares y los de los manuales y libros de texto, para dar cuenta de correspondencias, paralelismos, solapamientos, rupturas y acercamientos entre sus enfoques, sus modos de transmitir la cultura y de coexistir en el sistema educativo. Asimismo, las referencias al contexto me posibilitarán dar cuenta de algunas relaciones compatibles y de otras que expresan tensiones entre modernización y perduración de legados tradicionales, en el nivel de las políticas curriculares y en el de los libros de texto.

Justifico la delimitación temporal (1960-2014) en el interés potencial que ofrece el conocimiento de un período complejo en las dimensiones que caracterizan la institucionalidad curricular, entramada con los contrastes políticos y sociales: democracias condicionadas, dictaduras, peculiaridades de la política educativa a partir de la recuperación de la democracia en los años tempranos de la década de 1980. Asimismo, el detenimiento en las décadas elegidas expresa mi expectativa de contribuir al estudio de la Historia Reciente de la Educación Argentina.

### ***Acerca de la documentación***

La lectura de fuentes que propongo acude a las reflexiones de March Bloch cuando, a propósito de su explicación de las tareas del historiador, expresaba: "(...) los textos,

o los documentos arqueológicos, aún los más claros en apariencia y los más complacientes, no hablan sino cuando se sabe interrogarlos” (1958, p. 54).

Esta forma de comunicar la relación entre textos e investigadores como una aproximación posible, no dada, puede asociarse con los términos con que Van der Maren (1999) alude a una categoría de informaciones similares que pueden constituirse en fuentes de investigación: los “datos invocados”. Se trata de los datos que existen independientemente de la investigación que queremos llevar a cabo. Han sido producidos para otros fines diferentes de la investigación y, en la mayor parte de los casos, antes de comenzar la búsqueda de datos: ellos preexisten. El primer problema del investigador es el de tener acceso a ellos; el segundo es el de recogerlos en la forma más completa e integral que sea posible (p.136). La enumeración de Van der Maren comprende la categoría de textos que he elegido para interrogar y la extiende a otras, vinculadas a la cotidianeidad de la escuela.

Estas reflexiones (saber interrogar, invocar) tienen, a mi entender, resonancia ideológica y cobran peculiar importancia para la interpretación, puesto que los textos elegidos como núcleos documentales de la narración son, todos, de carácter oficial. Libros de texto, planes y programas, regulaciones complementarias, a pesar de su diversidad, comparten la característica de estar legitimados por las autoridades en ejercicio del gobierno de la educación en cada uno de los períodos.

En virtud de estos rasgos, es oportuno también recordar que la lectura documental está realizada en la diacronía. Ricoeur (1999) acordaba con otros teóricos en que la comprensión histórica en la cual se asienta la explicación pone en juego una competencia específica: la de “seguir una historia”, a la que entendía como historia que se cuenta. Se refería a la especificidad del relato histórico, como sucesión de acciones, pensamientos y sentimientos que tienen cierta direccionalidad, pero cuyo final no puede ser predicho (p. 93).

### ***El análisis documental***

La documentación principal a incluir en este panorámica comprende dos categorías, como he anticipado: prescripciones curriculares y manuales y sus nuevas versiones, libros de texto. La primera categoría responde técnicamente a la denominación genérica de Duverger (1978): los “archivos públicos”. Se trata de la normativa curricular y de las regulaciones sobre textos. La segunda (manuales y libros de texto), según sean los períodos que consideremos de la historia del sistema educativo, participan de la categoría de textos legitimados por alguna norma oficial, se incluyen a través de otros procedimientos como las comisiones evaluadoras o no se incluyen.

Estas características de inestabilidad y otras que podrían abordarse específicamente han tenido consecuencias en la accesibilidad a la documentación. Sin pretender pro-

fundizar en este asunto, destaco, siguiendo a Le Goff (1991), una situación que hace al “oficio del historiador” en su acceso a los manuales en Argentina:

La investigación es en general cuestión no del historiador mismo, sino de auxiliares que constituyen las reservas de documentos con las que el historiador ha de relacionar su propia documentación: archivos, excavaciones arqueológicas, museos, bibliotecas, etc. Las pérdidas, las elecciones de la recolección de documentos, la calidad de la documentación, son condiciones objetivas, pero coactivas, del oficio del historiador. (Le Goff, 1991, p. 104).

En referencia a los criterios de selección documental, he realizado cortes cronológicos cuyos hitos han sido las reformas curriculares nacionales del período. En cuanto a los manuales y libros de texto, teniendo en cuenta los azares a los que se refería Le Goff, he acudido a fuentes que fueran ilustrativas tanto de la legitimación en el sistema educativo como también de su difusión entre el público escolar. La ampliación del estudio de las cinco décadas a 2014 está justificada en la previsión de contener, sin cortes arbitrarios, el corpus documental producido en las editoriales a partir de la vigencia de las normas curriculares actuales.

### ***Las técnicas de delimitación de unidades de análisis para el estudio documental***

En este asunto, acudiré nuevamente a Duverger (1978), quien propone seguir en lo posible el orden del propio documento, es decir, “sus divisiones naturales”, con el fin de procurar que no se altere la interpretación del conjunto (p. 153).

Este criterio debe ser considerado en dos escalas: la de cada documento seleccionado, que debe ser objeto de una lectura abarcadora de conjunto que permita una caracterización general; la de unidades menores elegidas para estudios que demuestran recurrencias ilustrativas de tendencias o singularidades destacables de las que se pueden inferir diferencias, discordancias explícitas o solapadas y rupturas.

Este criterio, aplicado en las investigaciones que respaldan esta comunicación (Carbone, 1997, 2001, 2007, 2015) será puesto en práctica con referencias abreviadas, en atención a las condiciones de su presentación.

### ***El análisis de contenido como técnica para el estudio documental***

Siguiendo a Krippendorff, (1990) “El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p.28). El carácter inferencial del análisis es consistente con las consideraciones precedentes acerca de las lecturas de fuentes, según los historiadores. También autoriza a evocar nuevamente a Van der Maren, quien al referirse al análisis de contenido propone la distinción entre lo dicho y lo no dicho (contenidos manifiestos y latentes), en tanto relaciones que pueden referir a

contenidos de la indagación psicoanalítica, así como a lo simbólico, a los juegos de poder, entre otras posibilidades (p. 185).

La otra aproximación propuesta por Krippendorff, la de la reproductibilidad, puede ser ampliada: el análisis de las recurrencias y diferencias de los textos – sincronía y diacronía - en cuanto a sus contenidos y modos de enunciación, se encamina a profundizar en la inteligibilidad de la información que contienen. (p. 27-31). Este acercamiento puede ser productivo para abordar estudios comparados y de construcción de conocimiento compartido en los que esté presente la investigación de textos argentina.

Este interés por el seguimiento de la historia a través de los documentos requiere de otra precisión acerca de ciertas condiciones para su contextualización. Los textos a los que he acudido requieren preguntas e indagaciones acerca de los contextos de debate, los lugares y fechas que contribuyen a delimitarlos, así como los términos que contienen y los agentes de su producción (Borsotti, 2009, p. 243).

La enunciación del período que abarca el estudio, de ciertos requerimientos del análisis documental, no es suficiente para la profundización del conocimiento de las políticas curriculares, sus relaciones con los manuales y su contextualización. Otros acercamientos, como acudir a las voces de interlocutores protagonistas o informantes clave, relevar por diversos medios las características de las escuelas y sus actores, entre otras posibles fuentes, han sido parte de las investigaciones generadoras de esta comunicación, pero no están incluidas en esta oportunidad.

## **Aproximaciones históricas**

El intento narrativo que concreto en los títulos siguientes – dentro de las restricciones inherentes a la publicación de artículos científicos – ha tenido como especial preocupación vincular algunas notas distintivas de cada etapa, en el transcurrir de un período más extenso que reconoce tensiones entre legados y modernizaciones de heterogéneos orígenes. Lo viejo y lo nuevo no han sido considerados como objetos de estudio en sí mismos, sino como rasgos e indicios de las políticas curriculares y editoriales, con énfasis en sus condiciones de producción y circulación. Otros abordajes, que tengan como propósito conocer el entramado de los textos y su recepción en diferentes colectivos socioeducativos no serán abordados en esta comunicación.

## **Argentina. La armonía entre planes y programas de estudio y los manuales**

Elijo como punto de partida la normativa de 1960 por estimar que constituye un hito necesario para comprender las herencias de la escuela tradicional y la conflictividad de los intentos modernizadores que caracterizaron su historia durante las cinco úl-

timas décadas, focalizada en dos agentes de la política curricular: prescripciones y manuales.

La década mencionada marca el inicio de un proceso de modernización de la educación que opera en un sentido descendente en los niveles del sistema educativo. A partir del golpe de estado en el que fue derrocado Juan Domingo Perón, en la mitad de la década del cincuenta, el campo universitario fue escenario y protagonista de políticas curriculares que llevaron a la implementación de nuevas carreras vinculadas al tema que me ocupa: Ciencias de la Educación, Psicología y Sociología. La primera de las carreras nombradas surgió con un énfasis notable en la modernización de los enfoques que habían prevalecido en la formación inicial de las carreras docentes hasta ese momento. Se dio el auge creciente de los enfoques “macro”, con predominio del funcionalismo, que en el plano educativo desplazaron los intereses que anteriormente habían estado centrados en los hechos de las aulas. Juntamente con esto, también se desplazaron los autores del antipositivismo alemán e italiano, que habían marcado la tendencia hegemónica en el período precedente.

Estas tendencias marcharon a la par de la vigencia del desarrollismo, fuente inspiradora del primer gobierno constitucional posterior al golpe de estado. Otro rasgo destacable del contexto es que su gestión estuvo alojada en uno de los gobiernos constitucionales que se desarrollaron bajo condiciones de restricción de la democracia, que remontaban al golpe de Estado mencionado más arriba.

A pesar de que en ese tiempo predominaban las políticas centralistas, los Planes y Programas para el nivel primario fueron documentos resultantes del primer acuerdo curricular básico celebrado en el país entre el gobierno central y los gobiernos provinciales. (Puiggrós, 1998, 114). Esto tiene especial importancia para el tema en estudio, pues suponía, por una parte, el reconocimiento de las bases comunes, así como también de los espacios de decisión de las jurisdicciones. Circunscribiéndome a mi objeto de análisis, suponía también fortalecer la posibilidad de la circulación de los manuales a lo largo y a lo ancho de todo el territorio nacional, gracias al aval de los consensos logrados (Consejo Nacional de Educación, 1960, 4).

Si tenemos presente las menciones a la modernización precedentes, es preciso notar el contraste que ofrecían los Planes y Programas para la Educación Primaria. La redacción del texto normativo se adscribía a las convenciones de la educación tradicional (Palacios, 1978). La organización jerárquica y acabada del saber aparecía como la meta que se esperaba alcanzar del esfuerzo de la enseñanza. Uno de los rasgos más destacados de esta concepción era la presentación enciclopédica de los contenidos, particularmente en los correspondientes a los ciclos medio y superior. Los tres primeros años presentaban una elaboración por “Motivos de trabajo”.

En líneas generales, en el primer período elegido para mi narración, la normativa y los manuales exhibieron una impermeabilidad notable hacia los cambios que se sucedieron en la educación durante la década, en comparación con el nivel superior. Lo que cabe destacar como distintivo de sus relaciones es que la normativa del nivel primario, así como su expansión en los capítulos de las disciplinas que trataban, trasuntaban armonía en sus discursos.

La organización enciclopédica y de Motivos de Trabajo de los programas tuvo efectos en la elaboración de los manuales. La primera fue interpretada y expandida a través de lo que en algunas tipologías se denomina “El manual enciclopedia”. Se trata de la clásica summa del saber, organizado en materias identificadas con el título correspondiente a cada asignatura y soportadas en libro único. Las diversas editoriales que coincidieron en esta presentación, si bien tenían ciertas características que las diferenciaban como tales, exhibían regularidades en la presentación de los contenidos del programa escolar enmarcadas en este criterio general: la compilación didáctica como libro - summa en el que se deposita el saber estabilizado y sistematizado, dispuesto para ser divulgado mediante la instrucción.” (Escolano, 1997, 442 -443).

En cuanto a los “Motivos de trabajo”, representaban iniciativas de abordar el desarrollo de contenidos de los manuales con tópicos cuyos enfoques reflejaban, tal vez, la recepción editorial de algunos rasgos de la Escuela Activa: presentaban lecturas sobre lugares y fenómenos susceptibles de presentar semejanzas con el entorno del niño (familiar, escolar, el lugar y su pasado histórico, entre otros). Sin embargo, la iniciativa no lograba superar las limitaciones de los manuales: bajo los mismos títulos, solamente aportaban textos uniformes para el estudio del medio a los escolares de todo el país.

Asimismo, las lecturas de los discursos de los textos mostraban, con muy pocos matices, estereotipos culturales referidos a género, clase social, pueblos indígenas, heredados de épocas anteriores y que demorarían mucho tiempo en removerse.

Esta normativa curricular tuvo vigencia hasta las postrimerías de una dictadura que abarcó desde 1967 hasta 1973.

### **En el plano internacional. La simiente del George Eckert Institut (GEI) y la obra de la UNESCO**

Algunas miradas a las iniciativas y esfuerzos de investigación encaminados a afianzar los valores de la paz, la convivencia y la democracia muestran los primeros hitos del GEI, en los primeros años de la post guerra mundial: la fundación del International Institute for the Improvement of Textbooks y la unión con Leibniz Association.

La revisión de libros de texto iniciada por George Eckert se basó en la experiencia académica, que sirvió de base para el análisis y la crítica de los contenidos de los libros de texto. En ese momento, sin embargo, la investigación de libros de texto aún no se había establecido institucionalmente. No fue hasta los años sesenta que la revisión de libros de texto se convirtió en tema de estudio académico, lo que reveló la necesidad de una sólida base de investigación fundamental.... Los estudios que se llevaron a cabo en los años venideros abordaron la tensión entre el análisis académico de los libros de texto y la necesidad de legitimación política de los involucrados tanto en la política como en el proceso de revisión de los libros de texto. (Fuchs & Sammler, 2016. (traducción personal).

Los diálogos bilaterales entre representantes académicos de los países que habían confrontado durante la trágica guerra, centrados en las imágenes del enemigo y en los estereotipos y su proyección en el mensaje educativo de los libros de texto (1949), se expandieron para abarcar a otros países también involucrados.

En esta evocación acudiré también a dos informes de UNESCO que se propusieron la consulta internacional sobre las prescripciones y prácticas curriculares en torno a temas relevantes para lograr el compromiso con los valores de la paz, la democratización y la solidaridad: “El Estudio del Medio en La Escuela” (1968) y “La Educación para la Comprensión Internacional” (1968).

Ambos estudios se basaron en encuestas dirigidas a las autoridades de ministerios de educación, entre los cuales se incluyó el de Argentina. Se proponían indagar acerca de las metas de su enseñanza, la importancia que les adjudicaban en los planes y programas de estudio y otras informaciones acerca de métodos, libros de estudio destinados a esos temas, personal docente, etc.

La hipótesis central del primer documento era: el estudio del medio sólo alcanza su objetivo si, partiendo del conocimiento del medio inmediato, sirve de punto de partida del descubrimiento de medios más lejanos. Concebido desde esta óptica, se opone al reforzamiento del orgullo regionalista o nacionalista, conduce al respeto de otros pueblos y de otras culturas y constituye un aporte al desarrollo de la comprensión internacional. (UNESCO, 1968 1, V).

El informe correspondiente a Argentina, publicado dos años después de la caída de un gobierno constitucional, consignaba que el estudio del medio formaba parte del programa obligatorio en el cuadro de los estudios de la naturaleza, la enseñanza de la Geografía y de la Higiene, desde el jardín de infantes hasta la finalización de la escolaridad primaria (X y 11). En cuanto a los manuales, las respuestas más numerosas eran las que declaraban que se servían de los manuales de diferentes disciplinas (Lectura, Historia, Geografía, Ciencia), pero que no existían manuales destinados únicamente al estudio del medio. (UNESCO, 1968 1, 12).

El segundo documento anunciaba en su introducción que se publicaba con motivo de la celebración del año de los Derechos del Hombre. Afirmaba la importancia de utilizar los métodos más variados y volvía a destacar la importancia de los estudios del medio para fortalecer esta materia.

En la respuesta de Argentina aparecía: en lo relativo a planes y programas, en el nivel primario el tema era parte integrante de diversas materias o bien, ocasionalmente, revestía la forma de actividades o de cursos distintos (UNESCO, 1968, 2, XX).

Los dos reportes de las autoridades educativas de la Argentina, leídos en su contexto – caída de un gobierno institucional débil, dictadura de 1966-1973, vigencia de la pedagogía tradicional – sugieren algunas inferencias: los tópicos propuestos por la UNESCO para conocer comparativamente los posicionamientos de los estados en torno a los Derechos Humanos habían sido considerados sólo formalmente en los Planes y Programas y en los contenidos desarrollados en los manuales.

### ***Para recapitular***

Nuestra aproximación inicial a las relaciones entre prescripciones curriculares y elaboración de manuales que en sus textos adoptaban los títulos de los programas vigentes autoriza a inferir una relación armónica entre ambos tipos de documentos: los reguladores, que se proponían legitimar ciertos contenidos, alcances y enfoques en cada etapa de la escolaridad; los manuales, que ateniéndose a dichos títulos expandían los temas y proponían actividades afines con el enfoque de los planes y programas. En relación con las preocupaciones internacionales recogidas de los documentos y reseñas precedentes de prestigiosas instituciones, se puede inferir que la normativa oficial argentina evidenciaba una significativa distancia ideológica que se desplegaba, sobre todo, en las producciones editoriales.

### **Normas curriculares y libros de texto durante dos dictaduras (1967-73 y 1976-83): entre las modernizaciones autoritarias y la inercia editorial**

La etapa que analizaré a continuación se inicia y culmina bajo los mandatos de dos dictaduras: la de la “Revolución Argentina” (1966-1973) y la del “Proceso de Reorganización Nacional” (1976-1983).

Las ideas educativas de estos gobiernos dictatoriales contenían una mixtura que iba a dar el sello de nuestra política educativa y de sus materializaciones en documentos curriculares y en prácticas de formación docente durante un largo período. Se trataba, por un lado, de afirmarse en ideas del “trascendentalismo católico más oscurantista” que acudía al criterio de autoridad del franquismo en el que descollaba Víctor García Hoz. Ese pensamiento iba a ser procesado en los lineamientos curriculares con el de otros autores de prestigio internacional, como Gastón Mialaret, Lourenco Filho

y Maurice Debesse. Asimismo, las ideas pedagógicas referidas a la escuela y a las aulas fueron cruzadas con las de documentos centrados en las ideas novedosas del planeamiento de la educación provenientes de UNESCO y, en Argentina, del Consejo Nacional de Desarrollo. Las estrategias de gestión y la elaboración curricular de los Lineamientos fueron el resultado de un crisol de teorías (Puiggrós, 1997, p. 55).

### ***Los Lineamientos Curriculares de 1972***

Por primera vez en la historia de las políticas educativas argentinas, una norma curricular se anunció como resultante de una *experiencia educativa extendida*, es decir, sustentada en bases empíricas obtenidas del relevamiento de informaciones y opiniones mediante instrumentos de consulta, ensayos evaluados, especialización académica de sus autores, entre los principales. Estos rasgos, coincidentes con la redacción de todo el documento, anunciaban la irrupción del saber técnico para la gestión curricular. (Lineamientos Curriculares, 1972, p.5)

La modernización incluía la adopción de un modelo curricular, su fundamentación y la diferenciación de sus componentes: objetivos, contenidos, lineamientos de actividades y de evaluación. La corriente espiritualista que enmarcaba la filosofía adoptada (educación personalizada), se correspondía con la búsqueda del rigor en los niveles de concreción de concreción de los objetivos. Ese punto de intersección, como han destacado pedagogos críticos de nuestra historia de la educación, evidencia que los propósitos de regulación del curriculum podían conseguirse mediante la adopción creciente de las ideas y las técnicas del conductismo. Los autores consultados desbrozaron esas complejas amalgamas en el período de la dictadura de 1976/83, pero todos aluden a su gestación desde los tempranos setenta. (Kaufmann & Doval, 1999; Kauffmann, 2003b).

Pero la amalgama no se limitaba a la del conductismo y el espiritualismo. También era invocado Piaget, a quien se acudía para enunciar objetivos concernientes al desarrollo operatorio.

Caruso & Fairstein (1997) analizaron una de las “claves” de lectura de Piaget desde la perspectiva de su recepción por parte de diferentes colectivos académicos y docentes en distintas épocas de nuestra historia educativa. La denominan “fascinación estructuralista”. El desafío que proponía a los pedagogos de la época el estudio de Piaget era el de responder **qué** era lo que efectivamente **podía** hacer y deslindarlo de **lo que no podía** un niño de una edad determinada. “(...) Esta fascinación parecía compatible y operativa con respecto a una pedagogía de corte tecnicista que veía en la planificación de la enseñanza según objetivos una racionalización de las prácticas intuitivas”. Los autores consultados destacan que esa vinculación confería al pensamiento un matiz progresista (p. 180-181).

Entre las propuestas referidas a las disciplinas del curriculum es importante destacar que algunos de los rasgos que evidenciaban rupturas con la herencia tradicional se acercaban a enfoques actuales respetuosos de la diversidad cultural: la estimulación de la comunicación oral, la búsqueda de la espontaneidad y la creación de condiciones para su ejercicio activo, la variedad de ámbitos propuestos y la inclusión entre ellos de los temas y mensajes de la comunicación social. Asimismo, el marco teórico explicitaba un criterio que alteraba significativamente los que estaban en vigencia en los manuales: la valoración de las variedades dialectales.

Teniendo en cuenta las condiciones del contexto y los rasgos que esboqué para caracterizar los libros de texto, este documento constituye una de las expresiones de la hibridación ideológica que fue una nota distintiva de buena parte de la producción académica durante las dictaduras.

### ***Descentralización autoritaria y reformas curriculares (1976-1983)***

La dictadura de la Junta Militar inaugurada en 1976 protagonizó una decisión aparentemente contradictoria con su modo de administrar: en lugar de concentrarlo en el nivel del Estado nacional, completó la transferencia de las escuelas públicas primarias (único nivel obligatorio en ese momento histórico) a las jurisdicciones provinciales y al gobierno de la capital nacional.

Inmediatamente se aprobó una normativa curricular para los niveles primario y medio de todas las jurisdicciones, justificada en la conveniencia de contar con objetivos y contenidos mínimos comunes a todo el país. Siguiendo el discurso oficial, con un lenguaje formal de respeto al federalismo, el texto explicitaba que el carácter nacional no impediría efectuar adecuaciones, así como facilitar la movilidad de los alumnos entre jurisdicciones respetando la validez de los certificados de estudios que se otorgaran (Resolución 284, 1977, 5).

Esta normativa se caracterizó por extremar la intolerancia religiosa a través del reconocimiento excluyente de la “civilización cristiana occidental” - en un sistema educativo formal que había tenido como baluarte fundacional de sus escuelas públicas la neutralidad religiosa - así como por la imposición del modelo de familia cristiana. La educación ciudadana fue reducida a algunos puntos de la Constitución Nacional y a la Defensa Civil; la herencia hispánica y la evangelización fueron jerarquizadas unilateralmente como aportes civilizatorios (Resolución 284, 1977, 19-22). La modernización iniciada en la fundamentación psicológica persistió, aunque se empobreció notablemente. No obstante, estas medidas del gobierno de facto pueden considerarse decisivas para la inauguración de la gestión curricular “experta”, de bases tecnicistas y congruentes con el autoritarismo, en las jurisdicciones del país, responsables del poder territorial en las escuelas.

### ***Los manuales de los dos períodos autoritarios***

Los cambios curriculares que he esbozado no conmovieron las bases de sustentación enciclopedistas de los manuales durante estos dos períodos autoritarios. Algunos rasgos de prescriptividad se acentuaron y se multiplicaron. Los Motivos de Trabajo siguieron esa misma tendencia y se caracterizaron por el estilo ejemplarizador de sus textos.

El mensaje religioso se hizo muy explícito en una de las editoriales oligopólicas, así como la selección de fragmentos literarios notablemente anacrónicos que lo reforzaban (Estrada, 1977).

Los manuales aparecieron en producciones editoriales notablemente descuidadas en comparación con los de las décadas precedentes. Otro rasgo notable fue la omisión de los nombres de sus autores. Pero ese anonimato no fue la única huella de la Dictadura. Las iniciativas de democratización y modernización aprobadas en las normas de 1972 en cuanto al reconocimiento de variantes dialectales no encontraron repercusión en los manuales. La pervivencia de la escuela tradicional contribuyó a la coherencia.

Hubo algunos intersticios en el tejido autoritario de los programas y de una editorial: durante la última dictadura, en el curriculum y en una de las editoriales el estudio del medio fue presentado como iniciación al conocimiento de una realidad social compleja (Secretaría de Educación. Municipalidad de Buenos Aires. Res.3000, 1980). (Editorial Kapelusz, 1982-1983).

Este ejemplo puede contribuir a continuar la discusión sobre el espacio de libertad decisional de las editoriales en tiempos de dictaduras, en tanto ofrece indicios de que no hubo tendencias sin fracturas, sumándose a otros aportes de la investigación interpretativa (Carbone, G., 2006).

### ***En el ámbito internacional***

Las trayectorias de las instituciones fundantes de la comunicación y la cooperación de enseñantes e investigadores de manuales contrastan notablemente con los rasgos esbozados de la política del sistema educativo argentino y sus producciones editoriales. Citaré dos casos.

### **La continuidad del Proyecto GEI**

El proyecto se expande para abarcar el reconocimiento de los conflictos entre comunidades religiosas y culturales, en perspectivas de larga duración. Esta ampliación de horizontes de la investigación así como las adhesiones a sus propósitos y producciones críticas por parte de otros colectivos académicos comprometidos, más allá de los

límites europeos, evidencian la consolidación del GEI y el reconocimiento de su obra como paradigmática de la investigación crítica de Libros de texto.

### **La Banque Emmanuelle**

La concepción y dirección de esta obra se debe a Alain Choppin, quien la emprendió en 1980, en el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), Francia. Su finalidad fue preservar el patrimonio cultural que constituye la literatura escolar y facilitar su estudio. Las funciones que desarrolló fueron: relevar de manera sistemática las ediciones de manuales producidas en Francia desde 1789 hasta la actualidad, en todas las disciplinas y niveles de la enseñanza; construir un catálogo nacional, para facilitar el acceso a los investigadores; clasificar, catalogar y poner en valor las colecciones; proveer análisis estadísticos sobre la producción de manuales y su evolución. Simultáneamente, ofrecer instrumentos de gestión y de investigación del patrimonio editorial escolar. (Choppin, 1993, p. 193-194).

### ***En síntesis***

Los dos gobiernos de facto que generaron cambios curriculares en este período pueden considerarse jalones del pensamiento tecnicista en la gestión educativa. Las formas híbridas de adopción de fuentes de autoridad de la teoría educativa y de disciplinas afines, encaminadas a la modernización de la escuela, tuvieron un alcance meramente formal. La escuela tradicional continuó con escasas fracturas imperando en los manuales. No obstante, es preciso subrayar que la consideración de este período solamente en términos de normas y manuales para la escuela primaria es incompleta, puesto que habría que abarcar otros escenarios y proyectos, como el de formación de docentes, en los que el nuevo enfoque de gestión produjo cambios duraderos. En el ámbito internacional, la Argentina oficial continuó desvinculada de proyectos y acciones encaminadas a crear y fortalecer intercambios de investigadores del campo con miras al fortalecimiento de la democracia.

## **Tendencias curriculares y editoriales desde la recuperación democrática (1983-2014)**

### ***El curriculum durante la primera década***

En los albores de la recuperación de la democracia las tensiones políticas tuvieron repercusión en las políticas curriculares. En el orden nacional los intercambios encaminados a lograr consensos fueron discontinuos e improductivos. Las nuevas normas curriculares se realizaron en las jurisdicciones provinciales y en la capital federal y, a pesar de las diferencias de enfoques, coincidieron en el propósito de reemplazar las normativas de la Dictadura.

Se inauguró la investigación evaluativa en la gestión de la ciudad de Buenos Aires, comprometida con el conocimiento de los resultados de la enseñanza y con el desocultamiento de las huellas del autoritarismo. Las más relacionadas con el tema que trato fueron la evaluación del diseño curricular vigente durante la dictadura y la evaluación de textos escolares, que tuvo como corpus las obras editoriales de mayor circulación en las escuelas públicas. Los tópicos principales de la investigación del currículum fueron los lineamientos educativos, el modelo didáctico y el enfoque disciplinar y didáctico de los contenidos. Los de los textos escolares fueron representativos de los que hoy son considerados temas sensibles: la educación ciudadana, la concepción del sujeto educativo, la familia, los pueblos indígenas, la herencia hispánica, los procesos generadores del conocimiento, el lenguaje legitimado. El descubrimiento de los estereotipos que el discurso de las normas y de los manuales transmitía e infiltraba en la enseñanza evidencia un compromiso ideológico y científico que acerca el enfoque de esta investigación a las instituciones líderes evocadas en el ámbito internacional.

El ámbito universitario fue el escenario de florecimiento de la investigación crítica que abarcó distintas líneas reconocidas en el campo de la Manualística (Kaufmann, 2003b; 2015).

### ***Los libros de texto***

Desde la recuperación de la democracia hasta la aprobación de la primera norma curricular nacional de la institucionalidad democrática (Los Contenidos Básicos Comunes, 1994), una importante cantidad de ediciones de manuales conservó las notas tradicionales. Las primeras producciones que adoptaron el diseño de unidades didácticas se caracterizaron por mantener la unidad de las materias en un libro y por agregarle, con distintos matices, los componentes curriculares de aquellas.

Las innovaciones más destacadas de esta variante correspondieron a Santillana. La editorial, radicada en el país en el período inicial de la recuperación democrática, aportó elementos de peso en las innovaciones editoriales. En primer lugar, recontextualizó rasgos del diseño gráfico que le confirieran identidad en el país de origen, reprodujo otros y ofreció –anticipándose a las reformas nacionales y con rasgos modernizadores –, contenidos comunes a las distintas jurisdicciones del país. Asimismo, los textos ofrecieron algunas evidencias de revisiones de la ideología autoritaria, sin alterar demasiado las convenciones de la redacción.

Esta presencia debe ser también reconocida por haber visibilizado el proceso de transnacionalización editorial, que continuó expandiéndose.

### ***En síntesis***

Durante la primera década transcurrida en democracia, la postergación del cambio en la normativa curricular para todo el país tuvo efectos en las decisiones editoriales ya

que no hubo presiones para revisar sus textos atravesados de discursos del autoritarismo. Sin embargo, la investigación evaluativa generada en el ámbito de gobierno de la capital federal y el caudal creciente de investigaciones universitarias de textos escolares inspiradas en ideales democráticos habían sentado precedentes que incidirían en las gestiones educativas y en la producción editorial.

## **Miradas al panorama internacional**

La multiplicación de aportes institucionales a la investigación en el campo de la Manualística, las vinculaciones entre investigadores y el fortalecimiento del colectivo a través de oportunidades de formación, así como la irrupción en el mundo académico internacional de otras instituciones, es indisoluble de las transformaciones democráticas del escenario mundial.

### ***El Proyecto Georg Eckert Institut (GEI)***

Al finalizar la década de los 80, la caída de la “Cortina de Hierro” y el fin de la Guerra Fría instalaron una nueva agenda. Aparecieron nuevos conflictos en los ámbitos de estados antes dominados por la Unión Soviética. Los más destacados fueron las nuevas formas de nacionalismo y los conflictos entre comunidades religiosas y culturales al interior de las sociedades. Estos años constituyeron un nuevo hito para las decisiones del GEI sobre investigaciones de educación histórica, política y geográfica, así como de desarrollo de materiales de enseñanza relevantes. La institución asumió roles de consulta y evaluación y sus escenarios se expandieron más allá de Europa: Asia Oriental, Estados Unidos de América, Latinoamérica y África. (Fuchs & Sammler, 2016).

Según Kaufmann (2003b), un hito destacable en relación al impulso dado al estudio de los libros de texto en Argentina, se originó en las relaciones que se establecieron con el Georg Eckert Institut, de Braunschweig, Alemania, a partir de 1988. “La Primera Conferencia Argentino-Alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la historia, fue realizada en Buenos Aires, Argentina, en 1991. “(...) Este encuentro organizado por el Instituto Georg Eckert y la FLACSO, permitió ofrecer un espacio de intercambio que posibilitó examinar los libros de texto desde la óptica de especialistas en didáctica de la historia e investigadores.”(p. 6-7).

### ***IARTEM. International Conference on Textbooks and Educational Media***

En 1991 se celebró la primera Conferencia Internacional de IARTEM. La institución fue concebida para promover la investigación de libros de texto y medios educativos y vincular en forma creciente a todas las partes interesadas en ellos. Las investigaciones abarcan múltiples dimensiones, como lo prueba toda la documentación concerniente a Conferencias y publicaciones periódicas. Las formas de abordaje de los

temas y problemas de la didáctica, en los libros de texto y en los medios educativos se caracterizan por el esfuerzo de analizarlos en su especificidad, en sus transformaciones históricas - que incluyen en forma creciente las tecnologías de la información y de la comunicación - y en su atravesamiento con los temas relevantes de la educación para la ciudadanía. El involucramiento en los problemas de la paz, la democracia, la diversidad cultural, las lenguas, las minorías y otros de diferentes disciplinas vinculadas a la educación es creciente.

### ***El Proyecto MANES (Manuales Escolares)***

Data de 1992 y su creación fue concurrente a la creación de un doctorado – en la UNED – focalizado en la historia del curriculum a través de los manuales. Tiana Ferrer (2000) en una reseña que da cuenta de la institución, reconoce que MANES tuvo como inspiración la Banque Emmanuelle. Se propuso censar y sistematizar en una base de datos los manuales publicados en España entre 1808 y 1990. Del derrotero inicial se desprendieron otros campos entre los cuales destaco: la legislación que reguló la producción y publicación de libros de texto, la relación entre los manuales y el curriculum, los manuales escolares y la historia de las disciplinas, el estudio de las características textuales de los manuales.

El proyecto Manes contribuyó a la formación de investigadores latinoamericanos, a través de la carrera doctoral y de la formación de redes de investigadores.

### ***En síntesis***

Los años tempranos de la democracia en Argentina se caracterizaron por las tensiones de la transición, por la alta conflictividad y por la postergación política encaminada a restituir la legitimidad institucional del curriculum. Sin embargo, el reencuentro de profesores e investigadores en los espacios recuperados de las universidades y otras instituciones educativas fue el terreno propicio para que el pensamiento crítico avanzara y abarcara también el campo de la Manualística y de los Medios Educativos. Las vinculaciones con las instituciones pioneras internacionales fueron decisivas para el fortalecimiento de la investigación en el país.

## **Cambios curriculares nacionales en Argentina en las últimas décadas**

### ***La “Transformación Curricular”. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC, 1994)***

El período que abordo a continuación fue el de la consolidación del modelo CEPAL-UNESCO, 1991, que profundizó la descentralización educativa al extenderla a los niveles secundario y terciario. En términos curriculares, una de las tendencias críticas que se desarrollaron en América Latina en los ochenta, la de la “pedagogía de los contenidos” (Libaneo, p. 1983), fue recontextualizada en el ámbito de la ges-

ción nacional y cristalizó en la transformación curricular consensuada en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Esa reforma tuvo incidencia en la producción editorial, tanto en los contenidos como en los enfoques pedagógicos. Uno de los cambios más evidentes fue la iniciación del predominio de libros por áreas y disciplinas, que inauguró interrogantes acerca de la posible “disolución de la enciclopedia” (Escolano, 1998 ) y su repercusión en la enseñanza a través de las decisiones de elección de textos por parte de los docentes.

Los importantes cambios curriculares que intentaré perfilar se originaron en la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93). La estructura del sistema educativo que se buscaba implantar gradualmente establecía que la Educación General Básica obligatoria se extendería de siete a nueve años, más un año de Educación Inicial. Su organización debía considerarse una unidad pedagógica integral, en ciclos. Se celebraron acuerdos federales con las jurisdicciones. Quedó así configurado un nuevo escenario que incidiría en la historia de los libros de texto.

Este cambio curricular fue memorable. Por un lado, la gestión nacional renovaba los enfoques y se vinculaba con reformas modernizadoras que se daban en el mundo. En segundo lugar, fue memorable por los conflictos que suscitó, en los que participaron docentes organizados sindicalmente y representantes de los poderes políticos. Los temas recurrentes de los conflictos fueron el cuestionado marco político de los CBC, así como la restringida participación de las bases y la profundidad de las renovaciones curriculares que demandaban cambios en la estructura del sistema.

La definición de los términos clave puede encaminar la reflexión sobre la índole de la transformación curricular : “Los CBC son... el conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país...” y “son la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del sistema educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles diseños curriculares institucionales”. (Ministerio de Cultura y Educación, 1994: XXI).

Sólo para esbozar el sentido de la reforma, su contexto y sus lineamientos políticos, destaco que los CBC desencadenaron una tensa relación entre la descentralización educativa extendida a los niveles secundario y terciario y la exigencia de unidad curricular, coronada por la emergencia del Estado evaluador.

Los CBC fueron organizados en bloques y ciclos. El enunciado de los bloques era sintético, pero suficientemente preciso como para proponer relaciones entre disciplinas afines y, también, algunas vinculaciones con otros campos del curriculum, a modo de sugerencia de aproximación a la interdisciplinariedad. Las asignaturas superaban los recorridos lineales para proponer, a partir de los bloques, posibles confluencias en los diseños curriculares de las jurisdicciones y de las escuelas. Las Ciencias Sociales se

ampliaban en sus perspectivas, ya que las disciplinas que las habían monopolizado – Historia, Geografía, Educación Cívica – debían entablar relaciones con otras, tales como la Sociología, la Antropología y la Economía.

En esta oportunidad, sólo me circunscribiré a uno de los campos – las Ciencias Sociales – y acudiré al pensamiento de Cecilia Braslavsky (2005), investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), coordinadora de la transformación curricular sancionada en 1994. El enfoque de las Ciencias Sociales que proponía el proyecto se refería a las competencias históricas como sinónimo de las competencias políticas, por su convergencia en la vida del ciudadano comprometido con la polis, que recoge todas las tradiciones formativas de las disciplinas (p. 7-8.).

A partir de esas reflexiones, aportaba datos de educación comparada para averiguar el grado en que la presencia o ausencia y el énfasis dado a esas disciplinas escolares en el curriculum se asociaban a la consolidación democrática o al desarrollo humano. Concluía que lo que distinguía las relaciones positivas entre las ciencias sociales y la formación de competencias para la vida cívica era la relación efectiva con la práctica, en oposición a la fragmentación.

### ***Los libros de texto***

El análisis de los libros de texto ofrece particular interés como fenómeno editorial en respuesta a los CBC. La oferta editorial que irrumpió entre 1996 y 1998 fue parte sobresaliente de la manifestación más generalizada de cambio curricular que pueda registrarse en los circuitos de la educación obligatoria (normas curriculares, documentos curriculares orientadores, asistencia técnica, capacitación, provisión de materiales educativos a las escuelas, etc.).

Participaron en los equipos profesores e investigadores universitarios. La partición de la enciclopedia se generalizó, con dos variantes: por disciplina y por área. Sin embargo, el manual como texto único y autosuficiente nunca fue abandonado como oferta editorial.

Los libros de texto de la década mostraron una variedad de interpretaciones de las competencias a formar, así como de los contenidos y relaciones a jerarquizar. Adoptaron la forma curricular de la unidad didáctica y fueron numerosas las obras encaminadas a proponer la articulación entre teoría y práctica y la iniciación a la investigación. Estas iniciativas tuvieron logros heterogéneos en todos los aspectos que he enunciado. El carácter monolítico del manual como depositario excluyente del saber comenzó a ceder. En primer lugar, al erigir sus páginas como espacio de confluencia de distintas fuentes de contenidos de las disciplinas; en segundo lugar, porque algunas propuestas encaminadas a promover la creatividad y el pensamiento crítico, vinculadas a los modos de conocer de los investigadores, encontraron interpretaciones adecuadas. Sin embargo, ese proceso iba a ser largo de recorrer y su trayecto no iba a ser lineal.

## **Aproximaciones a las tendencias curriculares y editoriales desde 2006**

El comienzo del siglo XXI está caracterizado en Argentina como el de una profunda crisis que repercutió en profundidad en la educación. A lo largo de la primera década, los debates de la anterior fueron retomados y se concretaron en la Ley de Educación Nacional (Ley nº 26206/06).

A continuación, los gobiernos de las jurisdicciones provinciales y de la capital federal celebraron acuerdos para poner en vigencia una nueva normativa curricular. En ambos documentos se destacaron los enunciados de principios que afirmaban las relaciones entre la calidad y la inclusión educativas. Las corrientes que apoyaban las nuevas políticas entendían que constituían las bases de la recuperación de los derechos vulnerados por las políticas precedentes.

La reforma se caracterizó por una amplia exposición de principios en los que la diversidad en sus distintas expresiones estuvo jerarquizada. La noción central del documento era la de “Núcleos de aprendizajes prioritarios” (NAP). “Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”.

El documento destacaba la importancia de atender a la singularidad de los alumnos, los ambientes y las escuelas. Inclusión, reconocimiento identitario, encuentro de culturas, son ejes de distinción de este proyecto, en controversia con el que reemplazó.

Cada área de los NAP ofrece interés por su potencial apertura a la comprensión de las tendencias en la oferta editorial. A pesar de la confrontación ideológica que originó el reemplazo de las normas nacionales y provinciales, la amplitud del concepto de NAP y su despliegue en los enunciados por ciclos y años mantuvieron la tendencia inaugurada en el período anterior a superar la profusión de contenidos a los que ceñirse literalmente y poner el acento en sus articulaciones, sus abordajes y los modos de acercamiento a sus métodos de descubrimiento.

### ***Los libros de texto***

- Las tendencias evidenciadas a partir de los CBC se mantuvieron y continúan. Las más destacadas son:
- la composición y ensamblado de textos provenientes de diferentes fuentes, con variantes que responden también a su mayor mayor accesibilidad, entre las que se destaca la web como reservorio de información;

- los énfasis en los problemas sensibles de la sociedad que se expresan en los NAP;
- el mantenimiento de las propuestas de vincular significativamente las disciplinas.

No obstante, se advierte una tendencia declinante en cuanto a la calidad de las obras, a través del desplazamiento de la jerarquía de los apartados dedicados a la información escrita y su reemplazo por otros recursos gráficos. Frecuentemente, esta tendencia es observada como “de época”, en el sentido de asentimiento a ciertas tendencias infantiles y juveniles a la cultura del esparcimiento, en desmedro de la cultura del esfuerzo. Una expansión de estas reflexiones requiere un detenimiento en los aspectos teóricos y prácticos de los géneros textuales, en otro espacio.

El advenimiento de las TIC al escenario escolar es lentamente asimilado por las editoriales. El lugar más jerarquizado que se les asigna es el de acceso a las fuentes de información. Se trata de una limitación compartida con otros agentes de la educación. Sin embargo, en términos de las herencias que transporta el libro de texto como currículum validado para la escuela, es un cambio que debería valorarse.

## **La mirada a los ámbitos internacionales de referencia**

### ***Un nuevo espacio: El CEINCE, Centro Internacional de la Cultura Escolar***

Desde los primeros documentos se define como un centro integral de documentación, investigación e interpretación en todos los aspectos relativos a la cultura de la escuela y en una perspectiva comparada y multidisciplinaria. Agustín Escolano Benito dirige la institución desde su fundación, en 2006, radicada en Berlanga de Duero, Soria, España, con el apoyo de universidades, Juntas locales, fundaciones y colaboradores europeos y americanos.

Se propone, específicamente, el estudio integral de la cultura escolar, bajo una orientación pluridisciplinaria, y en todas las perspectivas de la temporalidad, desde la historiográfica a la prospectiva. Este propósito específico se despliega en tres áreas:

1. Cultura Escolar y Sociedad del Conocimiento.
2. Memoria de la Escuela y Patrimonio Educativo.
3. Manualística y Documentación Educativa.

Esta área cubre todo el ámbito de la manualística, un sector de conocimiento y análisis académico, relativamente reciente, que atiende a la constitución del catálogo documental de los textos escolares, impresos excluidos hasta hace poco tiempo en nuestra sociedad del archivo oficial de la memoria cultural, y reivindicados hoy por

todos los historiadores de nuestro entorno como bienes esenciales para analizar los códigos curriculares y los modelos de sociabilidad que nos han educado. El CEINCE se ha constituido en un foro de referencia sobre Manualística con proyección en los ámbitos nacional e internacional (CEINCE, 2006).

### ***El GEI***

Ante los “desafíos de la globalización”, el Instituto Eckert profundizó en los ejes delineados antes y seleccionó nuevos centros de interés, como los manuales de Lengua extranjera para indagar cómo se representa el cambio social, la construcción de la sociedad, la integración social, la inclusión y las percepciones de la construcción de identidad. Da continuidad e innova en los estudios de representaciones de Europa – región, nación, Europa, Mundo. Esta continuidad se basa en la consideración de cómo las narrativas de libros de texto se desarrollan en la intersección de políticas de estado históricas, entidades sociales y condiciones de producción. Los estudios empíricos inspirados en los Estudios Culturales abordan cada vez con mayor intensidad la escuela, los actores y los usos del libro de texto. (Fuchs & Sammler, 2016).

### ***IARTEM***

La presencia creciente de IARTEM en ámbitos regionales, entre los cuales se destaca el latinoamericano, la valoración de la diversidad lingüística en el espacio de comunicación de la investigación de libros de texto y medios educativos aportan testimonios de su aporte al fortalecimiento del colectivo de investigadores.

### ***En síntesis***

Las instituciones evocadas por su vocación de producir conocimientos y de compartirlos, en el campo de los libros de texto y de los medios educativos fortalecen sus vínculos con Argentina a través convocatorias a participar en distintas modalidades de formación, participación en proyectos y conferencias.

### **Mirada de conjunto: consideraciones finales**

He realizado lecturas diacrónicas de prescripciones curriculares, manuales y libros de texto, en torno al problema de la complejidad de sus relaciones en contextos políticos distintos. He aportado ejemplos de algunas de ellas.

En Argentina:

- Adopción disciplinada de las normas y expansión en los capítulos de los libros (los sesenta);
- Caminos divergentes: cambios curriculares e inmovilidades de las producciones editoriales, con opacidades acerca de los motivos que alimentan el interés

por intentar mayores develamientos ( las dictaduras de la segunda mitad del siglo XX, la transición democrática);

- Etapas de alta conflictividad en el contexto político-social y educativo que, lejos de afectar las iniciativas editoriales, les ofrecieron escenarios para renovar sus ofertas y expandirlas (los noventa);
- Acercamientos que no deben confundirse con retornos al sometimiento curricular (desde los noventa hasta hoy).

### ***La mirada a las instituciones líderes de la investigación en el campo***

En una ubicación que contribuya a descentrar la historia curricular y de los manuales de Argentina y continuar los esfuerzos de los investigadores por situarla en perspectivas más amplias, he elegido algunas notas de las trayectorias de instituciones - GEI, Emmanuelle, IARTEM, MANES, CEINCE- como ejemplos a seguir y profundizar. Respecto de sus relaciones con Argentina, los ejemplos dan cuenta de que las condiciones de su establecimiento y continuidad, han sido la consolidación democrática de sus sociedades y los consensos acerca de la educación como proyecto emancipatorio. Asimismo, la esperanza en la que coincidimos es que los proyectos compartidos aporten más sustentos para el fortalecimiento de sus ideales en la práctica. Algunas líneas de investigación a compartir pueden tenderse hacia el futuro, teniendo como referencia las iniciativas fundacionales que he recordado, por su contribución a la construcción de sociedades democráticas.

### **Referencias**

- Bertoni, Alicia (Dir.) (1986). *Criterios de evaluación de textos escolares*. Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación. Municipalidad de Buenos Aires. Proyecto 6. Primera y segunda parte. Buenos Aires.
- Bloch, Marc. (1957). *Introducción a la Historia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Borsotti, Carlos. (2009). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Braslavsky, Cecilia. (2005). *Competencia histórica y estructura curricular en la Educación Básica*. Oficina Internacional de Educación. (IBE). UNESCO. Geneve.
- Carbone, Graciela M. Y Rodríguez, Luis María. (1997). *El libro de texto en la escuela*. Tomo 1. El texto y los actores sociales de la educación. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación. Luján.
- Carbone, Graciela M. (2006). Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios. In: Kaufmann, Carolina (Dir.). *Dictadura y educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Carbone, Graciela M. (2007). *Del Manual del alumno a la enciclopedia en hipertexto. Argentina, 1958-1998*. Tesis doctoral. Inédita. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

- Carbone, Graciela. (2013). Capítulo 2- Libros de texto y prescripciones curriculares desde los años 60 hasta la actualidad. In: Carbone, Graciela (Dir.). *Libros de texto argentinos en una cultura escolar desestabilizada*. Tomo I. Entre lo instituido y lo emergente. Universidad Nacional de Luján. Santiago Arcos. PICT 2007 02279. Agencia Nacional de Promoción Científico- Tecnológica. En prensa. Luján.
- Caruso, Marcelo & Fairstein, Gabriela. (1997). Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981). In: Puiggrós, Adriana. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna. Buenos Aires.
- Choppin, Alain. (1992). L'histoire de manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française. In: *Manuels scolaires, Etats et sociétés. XIX et XX siècles*. Institut National de la Recherche pédagogique. París.
- Escolano Benito, Agustín. (1997). Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias. In: Escolano Benito, Agustín (Dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- Escolano Benito, Agustín. (1998). Las unidades didácticas y otras modalidades de textos globalizados. Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias. In: Escolano Benito, Agustín (Dir.). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- Duverger, Maurice. (1978). *Métodos de las ciencias sociales*. Ariel. Barcelona.
- Fuchs, Eckardt & Sammler, Steffen. (2016). *Textbook between Tradition and Innovation: A Journey through the History of the Georg Eckert Institute*. George Eckert Institute. Leibniz Institute for International Textbook Research. Braunschweig. <http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/266/>
- Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina. (1999). *A Paternalismos pedagógicos*. Laborde. Rosario.
- Kaufmann, Carolina. Dir. (2003a). *Dictadura y Educación*. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Kaufmann, Carolina (2003b). Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y posibilidades. In: *AAVV Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. SAHE. N. 4. Prometeo. 37-60.
- Krippendorff, Klaus. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Paidós. Barcelona.
- Le Goff, Jacques. (1991). *Pensar la Historia*. Paidós. Barcelona.
- Libaneo, José C. (1983). Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. *Revista A.N.D.E.* San Paulo.
- Palacios, Jesús. (1979). *La cuestión escolar*. Laia. Barcelona.
- Puiggrós, Adriana. (1997). Espiritualismo, Normalismo y Educación. In: Puiggrós, Adriana. (Dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna. Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana. (1998). *Qué pasó en la educación argentina*. Desde la conquista hasta el menemismo. Kapelusz. Buenos Aires.
- Ricoeur, Paul. (1988). *Hermenéutica y acción*. Docencia. Buenos Aires.

Van der Maren, Jean-Marie. (1999). *La recherche appliquée en Pédagogie*. París. De Boeck Université. Bruxelles.

Tiana Ferrer, Alejandro.(2000). Investigando la Historia de los Manuales. In : Tiana Ferrer, Alejandro. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

## Sitios

<https://iartemblog.wordpress.com/publications/>

[http://www.centromanes.org/?page\\_id=399](http://www.centromanes.org/?page_id=399)

[www.ceince.eu/](http://www.ceince.eu/)

<http://www.goethe.de/wis/fut/prj/for/bil/esindex.htm>

## Documentos

Bureau International d'Éducation. UNESCO. (1968). 1. *L'étude du milieu à l'école*. Genève. XXXI session de la Conférence International de l'instruction publique., Gêneve. Unesco, place de Fontenoy. París.

Bureau International d'Éducation. UNESCO. (1968) .2. *L'éducation pour la comprehension internationale en tant que partie integrante des programmes scolaires*. Gêneve. Unesco, place de Fontenoy. París.

Consejo Nacional de Educación. (1961). Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria. Capital Federal.

Ministerio de Cultura y Educación. (1972). Lineamientos Curriculares de 1° a 7° grados. Resolución nº 79/72. Centro Nacional de documentación e información educativa. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Resolución Ministerial nº 284/77. Objetivos pedagógicos del Nivel Primario y del Nivel Medio. Contenidos mínimos del Nivel Primario Común. Buenos Aires.

CEPAL-UNESCO. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1993). Ley Federal de Educación. (Ley 24.195).

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Resolución 39/94. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Buenos Aires. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res94/39-94.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Ley de Educación Nacional* (Ley nº 26206/06).

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. 2004. Res. 225. *Núcleos de Aprendizaje prioritarios*. (NAP). Recuperado de [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf)

## Manuales y libros de texto

Estrada. (1977). (1. edición 1965). Manual Estrada. 5º grado. Buenos Aires.

Estrada. (1977). (1. edición 1965). Manual Estrada. 4º grado. Buenos Aires.

Santillana. (1986). Manual Santillana 4. São Paulo.

Santillana. (1986). Manual Santillana 6. São Paulo.

AA VV. Aique. (1998). Geografía. Territorio y ambiente en la Argentina contemporánea. 3º ciclo EGB. Buenos Aires.

AA VV. Kapelusz. (1998). Espacios sociales. Geografía de la Argentina. 3º ciclo EGB. Buenos Aires.

AA VV. Estrada Secundaria. (2007). *Geografía*. Confluencias. Buenos Aires.

AA VV. Puerto de Palos. (2008). Ciencias Sociales. Territorios y sociedades en la actualidad. Historia de las civilizaciones antiguas y del mundo feudal. Equivalente a 7º E.P./1º E.S.B. Logonautas. Buenos Aires.

## Notas biográficas

Doctora de la Universidad de Buenos Aires, Área Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Profesora Extraordinaria Emérita del Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Miembro Académico pleno del Centro de Estudios en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR). Universidad Nacional de Rosario. Fue coordinadora y docente del Programa de Posgrado "Libros de texto e itinerarios hipertextuales en la historia reciente de la educación argentina: temas y problemas vinculados a la formación docente y al curriculum de la educación formal". Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Integrante del Comité Académico de la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Integrante del Banco de Consultores del CONICET en la disciplina Psicología y Ciencias de la Educación.

[gracielamariacarbone@gmail.com](mailto:gracielamariacarbone@gmail.com)