

LA ARGENTINA EN LA ESCUELA

La idea de nación en los textos escolares

**Luis Alberto Romero (coord), Hilda Sabato , Luciano de Privitellio ,
Silvina Quintero**

Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2004

I. Los textos escolares y el sentido común

¿Qué es la Argentina? ¿Qué nos pueden decir de ella los libros de texto escolares? Una respuesta surge con naturalidad: la Argentina es un país, el país de los argentinos. Pero conduce a otra pregunta: ¿qué son los argentinos? Y en este terreno las respuestas no son simples ni obvias. Las discusiones sobre la identidad de los argentinos suelen ser apasionadas, y se desarrollan en los ámbitos más diversos: las conversaciones cotidianas, el periodismo, la política o el mundo académico. Hay respuestas sencillas, de sentido común, que identifican un rasgo, quizá arbitrariamente, y otras elaboradas y complejas, desarrolladas por intelectuales de la envergadura de Esteban Echeverría, Domingo Faustino Sarmiento, José Hernández, Leopoldo Lugones, Ezequiel Martínez Estrada, Juan José Hernández Arregui o Jorge Luis Borges. La definición del ser nacional ha sido y es, uno de los terrenos más característicos de la controversia intelectual.

En cambio, son pocas las discusiones sobre lo que es la Argentina. Hay una noción compartida, que se apoya en consensos básicos y remite a imágenes fuertes y no discutidas. No es extraño que sea así. Muchas de ellas han sido acuñadas en una experiencia escolar común a todos los niños y adolescentes argentinos, y allí quedaron. ¿Que contienen esas imágenes? Un mapa en primer lugar, o más exactamente un croquis. Luego, una versión estilizada del pasado común, jalonada por las fechas conmemorativas, las "fiestas patrias". Además, un conjunto de principios e instituciones jurídicas que son relacionadas con la Constitución, sin entrar en mayores precisiones. Finalmente, una idea sobre el futuro, inscrita en el Preámbulo de la Constitución, donde se augura para esta colectividad un futuro de grandeza. Todas estas imágenes, sumadas, combinadas e integradas dibujan una nación. Naturalmente, la Argentina es una nación.

La Argentina en el sentido común

Este libro se ocupa de la idea de la Argentina que se transmite en los libros de texto escolares. Aquellas imágenes básicas han arraigado en el sentido común principalmente por obra de la escuela. Se trata de un caso del "saber olvidado" de Max Scheler: lo que queda en el fondo de nuestra conciencia una vez que olvidamos los contenidos específicos que aquellas nociones portaban. Las imágenes parecen naturales, pero no lo son: no son neutras; no remiten de manera directa a realidades unívocas e incontrovertibles. Hay detrás de ellas ideas, o más exactamente una ideología, de la que no somos cabalmente conscientes. Esas imágenes tienen tanta mayor capacidad para operar cuanto más ocultas están a cualquier examen crítico. Sin que lo sepamos, guían nuestros juicios y nuestras acciones. Constituyen nuestro sentido común.

Un croquis de la Argentina, que es pura frontera, marcada con trazo grueso, implica una cierta idea sobre la manera como el estado y la sociedad argentina se relacionan con los estados y sociedades vecinos: la frontera es un muro que divide de manera tajante. En esa imagen no hay lugar para los múltiples y fluidos contactos que, según sabemos perfectamente, ocurren cada día en Tarija, Clorinda o Neuquén. Ese mismo croquis, que requiere la aprobación del Instituto Geográfico Militar -es decir del estado y su institución militar- indica que la Argentina se compone de tres partes: una continental, otra insular y otra antártica. Todas deben figurar en el mapa, así sea en escala reducida. Sin embargo, ese territorio atribuido por el croquis a la Argentina incluye partes sobre las que el estado no ejerce realmente la soberanía alegada; inclusive, en el caso de la Antártida, el estado ha suscripto tratados que suspenden cualquier reclamo o alegato de soberanía. Pero el croquis está allí, en nuestra memoria de escolares, en nuestro imaginario de argentinos.

En la imagen del pasado se encuentran aspectos más controversiales. La que la escuela transmite ha sido a menudo cuestionada fuera del ámbito escolar. Denunciar la "historia oficial", lamentarse por "lo que nunca fue contado" y presentarse como quién es capaz de revelarlo es a la vez una moda intelectual y un excelente negocio mediático. ¿Debilita esto el sentido común conformado en la escuela? No parece ser así. Como decía un antiguo profesor de la Universidad de Buenos Aires, si se le pregunta de sopetón a un historiador graduado cuándo comienza la historia argentina, responderá sin vacilar: el 25 de Mayo de 1810. La imagen escolar del pasado es anudada ya en los primeros grados -antes de que la historia como materia sea enseñada-, en las llamadas "efemérides". Por un azar provechoso, las principales se alinean en el cronograma escolar anual de forma tal que dibujan un esquema básico de nuestra historia política: el nacimiento de la patria el 25 de Mayo, su independencia el 9 de julio, su consolidación y proyección continental el 17 de agosto. Con su cortejo de héroes fundadores, las fechas principales compendian brevemente una manera de mirar nuestro pasado -¿cómo no llamarlo argentino?- que los programas y manuales desarrollan de manera más explícita y matizada, pero sin cuestionarla en lo esencial.

La imagen de la Constitución, por su parte, evoca en el sentido común general un respeto genérico por la ley: la idea de que la convivencia se ajusta a algún principio jurídico último. Muchas generaciones de argentinos han sido educadas en tiempos en que la realidad política se apartó de la práctica constitucional. La realidad se encontraba distante de la Constitución; pero además, en la escuela se procuró instalar versiones diferentes acerca de la sociedad, el estado y la ley, por ejemplo la inspirada en las enseñanzas de Tomás de Aquino. No llegaron a cuajar pero contribuyeron a debilitar y hacer impreciso aquel sentido común del constitucionalismo liberal.

Las disciplinas y el sentido común

La escuela ha tenido un papel estratégico y decisivo en la construcción de ese sentido común. Es sabido que la institución escolar está encargada, como indica la Ley Federal de Educación sancionada en 1995, de "fortalecer la identidad nacional" y "[afianzar] la soberanía de la Nación", un propósito enunciado y ampliamente compartido desde mucho tiempo atrás. Su realización supuso un conjunto de decisiones voluntarias, tomadas por el estado y sus autoridades gobernantes, que en muchos casos hasta se pueden fechar con precisión: cuándo se reformó un plan de estudios, cuándo se introdujo una efemérides, cuándo se estableció un ritual. A veces sus gestores y promotores las consideraron naturales; en otros casos, sabían que se trataba de decisiones militantes y controversiales. En todos los casos se relacionaban con ideas y creencias vigentes, relativas a la nación, el estado, la historia, el habitante, el ciudadano, la ley, la comunidad, la raza.

Tales ideas y creencias estaban, en algunos casos, avaladas por las disciplinas científicas respectivas, y por ello parecían ser más neutras y naturales; en otros casos, surgían directamente del conflictivo proceso de confrontación ideológica. Pero esta distinción es más analítica que real, pues en las propias disciplinas científicas estaban arraigados los criterios ideológicos. Casi todas las disciplinas contribuyen en alguna medida a este propósito, como por ejemplo la enseñanza de la lengua, denominada la lengua nacional. En este libro se analizarán tres disciplinas íntimamente relacionadas, las que más directamente concurren a la formación del sentido común acerca de la nación: la historia, la geografía y el civismo, un rótulo que, a diferencia de los casos anteriores, engloba materias que han cambiado muchas veces de nombre.

Las ideas sobre el pasado argentino comenzaron a ser organizadas por la Generación de 1837, que proclamó a Mayo como el momento fundador de la nacionalidad. Las bosquejó Sarmiento, y Bartolomé Mitre escribió la primera gran versión de la historia argentina, que consagró en términos científicos la idea de que la nación había nacido en 1810. A principios del siglo XX los historiadores de la Nueva Escuela Histórica refinaron la versión y reforzaron su legitimidad erudita con un aporte disciplinar y metodológico que por entonces era el más moderno. A mediados del siglo XX se había conformado una versión consistente y ampliamente aceptada del pasado, que en algunos aspectos recogió aportes del nacionalismo militar y católico, muy presente en el ritual patriótico de las efemérides. Esta versión fue confrontada por el revisionismo histórico, pero conservó su entereza, y hasta logró incorporar, de manera subordinada, parte de los puntos de vista controversiales. Su larga hegemonía sobre la gran mayoría de los textos de enseñanza de la historia es fácil de percibir.

Las ideas sobre el espacio geográfico argentino se nutren de dos escuelas en boga desde fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX: el regionalismo y la geopolítica. La geografía regional tiene un sólido sustento académico; estudia el territorio como un conjunto de dones naturales, puestos a disposición de la comunidad humana que lo habita, organizada en un estado, que va haciendo uso de ellos de manera armónica y concurrente. La geopolítica estudia las relaciones entre el territorio, y en particular su forma, y los modos de expansión del estado, y supone que entre ambos términos hay una relación natural y necesaria. En sus versiones tradicionales se trata de un enfoque fuertemente ideológico, que hasta los años noventa gozó de escasa legitimidad académica, pero que se desarrolló ampliamente en ámbitos diplomáticos y militares. La injerencia de la institución militar en cuestiones geográficas, y el débil y tardío desarrollo universitario de la disciplina y de enfoques alternativos, concurrieron para conferirle un peso importante en la escuela. Regionalismo y geopolítica constituyen enfoques diversos pero concurrentes: son dos maneras de considerar al estado desde el punto de vista de su territorio, erigido en principal factor causal. También, son dos maneras de subestimar o ignorar el tipo de sociedad que opera en él y con él.

A diferencia de lo que ocurrió con la historia y la geografía, las ideas relativas al civismo no han llegado a asentarse de manera unívoca. El constitucionalismo liberal, que debía ser su sustento lógico, no llegó a arraigar debido a la reiterada violación de la Constitución durante buena parte del siglo XX. Tampoco arraigó la concepción de la sociedad y el estado del catolicismo tomista, esgrimido por algunos sectores como alternativa frente al constitucionalismo liberal. En la tradición escolar se encuentran yuxtapuestos fragmentos de uno y otro, que no llegan a conformar un sentido común sólido y consistente. A la vez, sin las restricciones de una tradición disciplinar, los contenidos ideológicos impulsados por el estado se desplegaron libremente y cambiaron con las coyunturas políticas: el peronismo primero, luego el antiperonismo, posteriormente la época de la Guerra Fría y la lucha contra la subversión, y finalmente la reciente construcción de la democracia..

El caso del civismo muestra con claridad algo que, más veladamente, también se advierte en la geografía y la historia: las ideas y creencias de raíz científica se despliegan a lo largo de un proceso histórico conflictivo, en que cada avatar agrega una huella, una marca. La huella más profunda es la de la Argentina constitucional y liberal que se conformó en torno de la Constitución de 1853 y su apelación a “todos los hombres de buena voluntad que quieran habitar el suelo argentino”. Otra huella se marca desde las décadas finales del siglo XIX, cuando se manifiesta una preocupación honda, que llega a ser obsesiva, por la nacionalidad argentina; por entonces se asigna a la escuela un papel central en su construcción, a través de la lengua nacional, la historia nacional y los rituales patrióticos. A principios del siglo XX aparece otra idea: la Argentina tiene un destino de grandeza, asociado con la prosperidad económica, la unidad interior y la expansión. Desde su formulación, tal promesa implicaba una potencial frustración, que se hizo cada vez más clara a medida que la realidad se alejaba de los prospectos. Dio lugar a una actitud entre soberbia y paranoica: había responsables del fracaso argentino, enemigos que se encontraban fuera –los vecinos celosos, la “pérfida Albión- antes de que, a la luz de las doctrinas de la Seguridad Nacional, comenzara a buscárseles adentro.

También de principios del siglo XX data otra idea que caló hondo: la asociación de la nación y de su destino con la institución militar. El Ejército “nació con la patria”, es el sostén último de sus valores y el responsable final de su grandeza. La impronta militar, vinculada desde 1930 con la conflictiva historia política, se combinó con otra idea paralela y complementaria: de acuerdo con la Iglesia, la Argentina era una nación católica; su realización integral como tal requería de una voluntad política fuerte, encarnada en el Ejército, la tradicional espada al servicio de la cruz. Finalmente, la Guerra Fría terminó de articular estas tendencias y ubicarlas en un contexto mundial: la Argentina pertenecía al orbe occidental y cristiano, cuyos enemigos estaban ocultos en el interior de la frontera y debían ser expurgados.

La idea de una nación íntegra y unánimemente patriota, y de un estado vertebrado por el Ejército, pudieron acoplarse con facilidad en el relato histórico y el geográfico, mientras que los tópicos relativos al catolicismo y a la guerra fría, ajenos al tronco científico principal, se desplegaron, con menor eficacia, en el civismo. Luego de 1983 fueron examinados críticamente, en el contexto de construcción de un sistema político democrático y liberal. Desde entonces, la democracia aparece como la herramienta principal, no solo para la específica elección de los gobernantes sino para enfrentar todos y cada uno de los problemas de la sociedad y el estado. Sobre todo, la democracia pasó a ser la clave de un nuevo tipo de convivencia, en la que se reconocía la importancia de la diferencia y la tolerancia, valores que por primera vez se abrieron paso en el sentido común, con dificultad pero con legitimidad.

La escuela y el sentido común

Tales son las ideas, provenientes del campo disciplinar y del político e ideológico, que confluyen en la institución escolar, donde son amasadas y también achatadas. Además de lo relativo a la transposición didáctica –cuestión importante pero ajena a este estudio-, en la escuela se realiza una cierta selección y combinación de aquellas ideas: lectura e interpretación de los materiales y elaboración de un compuesto nuevo, que es original, aunque las huellas de sus insumos permanezcan visibles.

¿Con que criterios? Como se dijo, uno de los principales propósitos de la escuela es “hacer argentinos”, al igual que en otros países se trata de hacer italianos, alemanes o chipriotas. A ese fin se orienta la tarea de definir la Argentina, a través de muchos de

los contenidos –la enseñanza de la lengua es esencial- y particularmente de estas tres disciplinas aquí estudiadas: la historia, la geografía y el civismo.

En el siglo XX la escuela lo ha hecho eficazmente: como se señaló antes, logró establecer en el imaginario de los argentinos un conjunto de ideas, nociones, valores y actitudes hondamente arraigados y naturalizados. Hay un sentido común acerca de lo que significa ser argentino, que está instalado en la propia institución escolar, sus agentes, sus prácticas y sus normas. La escuela es una institución conservadora, que cambia muy lentamente y resiste -para bien o para mal- los impulsos para modificar sus criterios y su comportamiento. Esto se advierte tanto en aquellos campos como la enseñanza de la lengua, donde en las últimas décadas han habido propósitos sistemáticos y sólidamente fundados para introducir cambios, como en aquellos otros donde tales propósitos se manifestaron de manera menos explícita: la historia y la geografía. En el civismo, a la inversa, los cambios de orientación fueron tan reiterados y drásticos que, en definitiva, surgen las mismas dudas respecto de su eficacia.

Las nociones corrientes acerca de la Argentina y del ser argentino no se limitan a las escolares; éstas forman la base del sentido común. Pero otros discursos, mejor adaptados a las circunstancias cotidianas, se desarrollan en paralelo con el espacio escolar, en ámbitos y circunstancias que les confirieron singular eficacia. El servicio militar obligatorio tuvo el propósito de afianzar la nacionalidad, y en algunos casos la de suplir las deficiencias de una escolarización incompleta; al hacerlo, asoció la argentinidad con valores que, sin estar ausentes, no se hallaban en el centro de la versión escolar. Tal el caso de los correspondientes a la nación católica y militar, que en la escuela resultaron frenados por arraigadas versiones anteriores.

Otras versiones sobre la argentinidad provinieron de la política o de la prensa, y algunas circulaban en ámbitos sindicales, o en reductos de militantes e intelectuales alternativos. Las dos grandes fuerzas políticas del siglo XX, el radicalismo y el peronismo, que se identificaron con el pueblo y con la nación, desarrollaron una narración del pasado que confirmaba esta idea. Del mismo modo lo hicieron la Iglesia Católica y las propias Fuerzas Armadas. En estos casos se desplegaron versiones alternativas de los saberes escolares, particularmente en la historia. La corriente del revisionismo histórico propuso lecturas del pasado que, a diferencia de las escolares, satisfacían la demanda de los sectores más politizados, quienes aspiraban a utilizarlas como armas de combate. Esas versiones han decantado y pueden encontrarse hoy en mucho de lo que circula por los medios de comunicación masiva.

La competencia de relatos es propia de la historia, y se prolonga en algunos aspectos del civismo, mientras que la geografía se mantuvo al margen de esas disputas. La fuerte dimensión ideológica de sus planteos ha sido sometida a una crítica mucho menor, aunque distintos relatos de la geografía circulan en relación con el turismo, las cuestiones ambientales o las discusiones públicas sobre el desarrollo regional. Respecto del civismo, son conocidas las discusiones acerca de los méritos intrínsecos del ordenamiento político y civil fundada en la Constitución, cuestionados no solo por las dictaduras militares, sino por amplios sectores politizados durante las décadas de 1960 y 1970.

Pese a ser diferentes o alternativas, estas imágenes de la Argentina no se construyen al margen de la formada en la escuela. A veces son tributarias de ella, y en otros casos encuentran su sustento en el desafío que proponen a la versión escolar, a la “historia oficial”, a la que gustan contraponer la “otra historia”, la “del pueblo”, de “los vencidos” o simplemente –como es costumbre hoy- la “historia secreta”, “confidencial” o “no contada”. Nada de esto tendría sentido por sí mismo si no se apoyara, de una u otra manera, en la imagen de la Argentina construida en la escuela.

En suma, nuestra imagen de la Argentina debe mucho a la escuela. A la vez, la Argentina ocupa un lugar central en la vida escolar. Pero la escuela es una institución compleja, difícilmente reducible a una fórmula única. Los actores de la institución escolar son muchos, y en sus prácticas se manifiestan tantas convergencias como divergencias. Las prácticas escolares que se relacionan con la formación de la imagen de la Argentina son variadas: las clases, las conmemoraciones, el ritual cotidiano, la oración patriótica, la canción *Aurora*. A través de los docentes, junto con las ideas prescriptas por la institución, se incorporan mensajes provenientes de otras fuentes, como las mencionadas anteriormente. ¿Qué lugar ocupa en todo esto el libro de texto, el objeto de este estudio?

Textos, programas, autores y editoriales

Sin duda, el libro de texto es un elemento más en un proceso educativo complejo; pero es fundamental, y su presencia se descubre más allá de lo que es su función específica. En primer lugar, el libro es un currículo en acto, que incluye los saberes, las formas didácticas y hasta las actividades prácticas, de acuerdo con una tendencia que se ha acentuado en las últimas décadas. En muchos casos el libro es la principal fuente de información del docente, sobre todo cuando, luego de completar su formación profesional, no siguió actualizando sus conocimientos. No son pocos los docentes que preparan sus clases de acuerdo con el libro de texto. Casi siempre, el libro es la fuente exclusiva de conocimiento escolar de los niños, sobre todo en los casos en que decaen antiguos hábitos como buscar fuentes de información complementaria. De modo que el estudio de la imagen de la Argentina en los libros de texto, con remitir a una realidad parcial, no parece absurdo.

Un libro de texto no es un objeto aislado y autónomo. Está condicionado por los programas de estudio a los que debe ajustarse y también por los procesos de su producción, que involucran a autores y editoriales. En ambos casos ha habido en los últimos años cambios de importancia.

Hasta la reforma reciente del sistema escolar, aún en curso, la enseñanza estaba dividida en dos niveles: uno *primario* de siete años, obligatorio, y otro *secundario*, de cinco años. En el nivel primario, los programas y planes de estudio eran responsabilidad de las distintas jurisdicciones provinciales. El Consejo Nacional de Educación, con autoridad en la Capital Federal y los Territorios Nacionales, dictaba los programas para las escuelas nacionales establecidas en las provincias –conocidas como “escuelas Laynes”- y también formulaba orientaciones generales, que circulaban a través de algunos canales específicos –El Monitor de la Educación Común, los inspectores, o las escuelas que el estado nacional establecía en las provincias- pero que además se difundían debido a su enorme prestigio. En 1978 el Consejo Nacional de Educación fue disuelto, y todas las escuelas primarias se transfirieron a las provincias. En el nivel medio, en cambio, la fijación de planes y programas competía específicamente al Ministerio de Educación de la Nación, que sostenía la mayoría de los establecimientos de ese nivel, usualmente denominados “nacionales”.

En el nivel primario la historia, la geografía y el civismo, como disciplinas autónomas, comenzaban a enseñarse desde el cuarto grado, con programas específicos, pero a cargo de un único docente e incluidas en un área común, que se llamo durante mucho tiempo “desarrollo” y luego “estudios sociales”. En la escuela media, en cambio, constituían cursos completos e individualizados, distribuidos a lo largo de los años de cursado, que generalmente eran cinco.

Los programas eran escuetos, y distribuían por años lectivos los grandes temas, con un mínimo enunciado de contenidos. En 1941 se hizo una sistematización completa,

que en general rigió sin grandes novedades hasta la reforma educativa iniciada en 1993. En Historia hubo ajustes menores en 1956; en 1979 se realizó una modificación de importancia, al combinar los cursos de historia general con los de historia argentina, pero se trató solo de una redistribución de contenidos. En Geografía la distribución por años lectivos se mantuvo intacta durante estas cinco décadas, pero hubo algunos cambios significativos en los contenidos, en relación con cuestiones de interés estatal: fronteras, soberanía y seguridad nacional. En el caso del civismo, la impronta política fue significativa, a partir del nombre mismo de la asignatura: Cultura Ciudadana (1952-1955), Educación Democrática (1956-1973), Estudio de la Realidad Social Argentina (1973-1976), Formación Cívica (1976-78) Formación Moral y Cívica (1979-1983), Educación Cívica, desde 1983. Consecuentemente, también fue importante la modificación de los contenidos, aun cuando su enunciación fue, como en historia y geografía, muy general.

Luego de transferirse a las jurisdicciones provinciales la responsabilidad del nivel medio y la gestión de las escuelas medias "nacionales", se inició una reforma profunda de todo el sistema educativo, que plasmó en la Ley Federal de Educación sancionada en 1993. Las provincias, integradas en un organismo federal, acordaron los elementos comunes del sistema, y determinaron cuáles eran las cuestiones de resolución jurisdiccional. La organización en dos niveles, primario y medio, fue reformulada, de acuerdo con un diseño que por entonces se estaba aplicando en España y en varios países hispanoamericanos. Al primer tramo, el nivel Inicial, -cuyo último año era obligatorio- seguía el nivel de la Educación General Básica (EGB), de carácter obligatorio y de nueve años de duración. Luego, el nivel Polimodal, de tres años, con distintas variantes de acuerdo con las salidas profesionales o universitarias elegidas.

La EGB se dividió en tres ciclos escolares de tres años cada uno. Las disciplinas que estamos considerando aparecen en el segundo ciclo de la EGB, con las modalidades que antes tenían en la escuela primaria, es decir integradas en un área y dictadas por un docente. En el tercer ciclo de la EGB se acentúa el perfil de cada disciplina pero se mantiene la integración dentro de un área de "ciencias sociales". Cada jurisdicción debía decidir si los contenidos serían impartidos por un único docente, en un único espacio curricular, o por distintos docentes, en espacios curriculares diferenciados. Tal cuestión es hoy el tema de una viva discusión.

En materia de contenidos, el organismo federal estableció los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para cada uno de los niveles y ciclos, distinguiendo entre tres tipos de contenidos: los de conocimientos, los de procedimientos y los de actitudes. Sobre esa base, cada jurisdicción debía elaborar su propio currículo. A diferencia de los antiguos programas y planes de estudio de la escuela media –en la primaria existía una tradición de currículos densos y detallados–, se preveía que los nuevos currículos contuvieran indicaciones precisas sobre los alcances de los distintos contenidos y la distribución en los respectivos espacios curriculares, así como distintas precisiones didácticas.

En la formulación de los CBC, se declaró la intención de aproximar lo que se enseñaba en la escuela al "estado del arte" de cada disciplina. Para solucionar el problema de la brecha existente entre las disciplinas y la escuela, que se reconocía considerable, hubo una amplia convocatoria a especialistas y un debate generalizado, al cabo del cual se conocieron los Contenidos Básicos Comunes. Aunque genérica y extensa, esa enunciación era mucho más explícita que la de los antiguos programas, y estaba acompañada de una serie de textos y documentos referidos a las intenciones y los alcances. Se trataba, sin embargo, de un material de base, un insumo a partir del cual cada jurisdicción formularía su propio currículo. Muchas jurisdicciones han puesto en marcha la nueva estructura del sistema educativo con sus niveles y ciclos; sin

embargo, hasta el momento son pocas las que han confeccionado sus nuevos currículos completos.

Por otra parte, el impulso reformista, que ya se advertía desde 1983 en distintos espacios de la institución educativa, cobró nueva fuerza desde que se conocieron los CBC. Antes de que existieran currículos –que debían resolver cuestiones tan fundamentales como por ejemplo la existencia de un docente en “ciencias sociales” o docentes por disciplina en el tercer ciclo de la EGB- la adecuación de los CBC a un currículo real fue obra de los libros de texto, que recogieron e interpretaron, de acuerdo con sus criterios, las intenciones de la reforma educativa. Esto lleva a la segunda cuestión: el papel respectivo de editoriales y autores en la elaboración de los libros de texto.

Tradicionalmente, y hasta no hace mucho tiempo, los libros de texto tenían un autor, y esto les aseguraba una unidad de criterio. Por otra parte, los libros tenían una existencia más que prolongada, eventualmente con leves retoques para adecuarlos a los planes de una u otra modalidad. Hacia 1940 o 1950, solía haber entre sus autores algunos académicos destacados, cuya presencia aseguraba una relación sólida entre lo enseñado y el saber erudito: Emilio Ravignani, Ricardo Levene, José Luis Romero, Federico Daus o Carlos Sánchez Viamonte. Posteriormente comenzaron a predominar quienes provenían del campo de la enseñanza media: profesores con larga experiencia docente pero menor relación con la producción del saber académico: Juan Carlos Astolfi, José Cosmelli Ibáñez, Alfredo C. Rampa o Floreal Rossi. Los libros de texto cristalizaron en formas de presentación, organización y desarrollo de los contenidos que se fueron alejando de las dominantes en el campo académico. Por ejemplo, esos textos permanecieron ajenos a las modificaciones que en la producción historiográfica estaba produciendo la corriente genéricamente denominada “historia social”, o lo que de manera similar producía la geografía humana, pese a que estas orientaciones estaban lejos de ser una novedad.

Luego de 1983, a medida que crecía el consenso acerca de la necesidad de renovar los contenidos, las editoriales comenzaron a incorporar a autores provenientes del ámbito universitario, que acercaron tales novedades a los libros de texto, aunque de manera parcial e irregular. Por otra parte, una novedad didáctica cambió la estructura y la apariencia de los textos: la aparición de las “actividades”, propuestas para los docentes e incorporadas al libro, que se fue convirtiendo gradualmente en texto y carpeta de trabajo a la vez.

El inicio de la reforma educativa aceleró estos cambios y profundizó algunos de los aspectos. La aparición de los Contenidos Curriculares Básicos llevó a las editoriales a desarrollar textos que recogieran su sentido, anticipándose a una normativa más específica, que tardó en dictarse o simplemente no se dictó. Las editoriales recurrieron sistemáticamente a docentes e investigadores universitarios, quienes impulsaron la actualización en sus respectivos campos, de modo que los textos se poblaron no solo de nuevos enfoques, sino de discusiones sobre sus diferencias; hubo nuevos temas y una preocupación por dar cuenta de muchas zonas de la realidad, que los anteriores textos solo trataban incidentalmente.

A la vez, en las editoriales se instaló una nueva concepción del libro de texto. Para los editores, era importante tratar de atrapar la atención del lector con recursos experimentados en otros medios de comunicación: textos breves, imágenes, recuadros, colores, actividades, resúmenes, reemplazaron al tipo clásico de libro, en el que el texto central ocupaba el lugar principal. La heterogeneidad temática antes mencionada se adecuó bien con los nuevos criterios gráficos. El diseño –la “maqueta”, según se dice en España, de donde provenían muchas de las novedades- ayudó a la elaboración de un texto más fragmentario que unitario.

Por otra parte, el autor único fue remplazado por el grupo de autores, responsables cada uno de algunos de los capítulos, posteriormente integrados por un coordinador editorial, figura clave y a la vez no visible del producto final. Así, hoy el coordinador corrige, reescribe, empalma, diagrama, selecciona actividades, y articula el trabajo más específicamente técnico-académico con las orientaciones de la editorial, también atenta a las tendencias del mercado. Por otra parte, estos productos editoriales suelen durar poco tiempo en oferta, y en tres o cuatro años son remplazados por otros, más “novedosos”, pues la novedad es, desde entonces, el principal argumento de venta.

En suma, el libro de texto cumplió la función de llenar los vacíos dejados por una elaboración curricular incompleta, que sin embargo había borrado una tradición largamente asentada. Tal tarea no fue obra de autores individuales, responsables de su producción, sino de una compleja producción editorial, atenta tanto a la renovación de enfoques y contenidos como a las tendencias del mercado.

Estudiar los textos buscando el sentido común

En suma, el propósito de este libro es estudiar la idea de la Argentina que se transmite a los escolares a través de los libros de texto. Es conveniente señalar algunos límites y supuestos de la investigación realizada. No se estudiaron otros mensajes, paralelos y alternativos, dentro y fuera del ámbito escolar, que como se señaló tienen un peso indudable; se ha creído que los provenientes de los textos tienen suficiente densidad, coherencia y significación como para merecer una consideración específica. Un aspecto esencial de esta historia, a saber las distintas maneras como el mensaje, básicamente uniforme, es recibido, decodificado y resignificado, no se explora aquí. Se puede presumir que hay diferencias importantes, según los tiempos, y según los lugares geográficos y sociales –lo confirma alguna exploración hecha-¹ pero a la vez puede suponerse que la base común es importante y significativa.

Los textos escolares documentan convicciones arraigadas acerca de lo que es o debería ser la Argentina. Aunque cada libro de texto es en principio el fruto de la reflexión de un autor, con seguridad sus convicciones no son solo personales, ni provienen exclusivamente de fuentes académicas. En otras palabras, el autor del manual no es sólo un emisor, sino también un testimonio, particularmente rico, de lo que la sociedad en general y el sistema educativo en particular entienden por historia, geografía y civismo nacionales.

Esta perspectiva determina los énfasis y los límites de este estudio: encontrar sobre todo aquellos contenidos que constituyen convicciones comunes y arraigadas, descartando las posibles contradicciones, que sin duda también existen y seguramente serían resaltadas en otro tipo de investigación. No se habla aquí de ningún autor en particular. El propósito es analizar un conjunto de manuales como un bloque; señalar las diferencias cuando son muy significativas, pero sobre todo observar aquellos contenidos a tal punto incuestionados y naturalizados que han llegado a convertirse en un sentido común sobre la Argentina y la identidad nacional.

Esa imagen de la Argentina presente en los libros de texto, que se examinará en los sucesivos capítulos, es sin duda firme y resistente. Puede ser relacionada con las conductas, los comportamientos y los valores más generales de una sociedad escasamente plural y tolerante, que en este plano de las manifestaciones –no necesariamente en el de los hechos- ha tenido grandes dificultades para establecer relaciones conviviales con sus vecinos y con otros países. Cabe preguntarse hasta que punto las orientaciones de los libros de texto más recientes, y los Contenidos Básicos Comunes que los inspiraron, ha podido modificarla y hacerla más acorde con las

circunstancias actuales de la construcción de un sistema político y de formas de convivencia democráticas.

En los capítulos que componen el cuerpo de este volumen se analizará un conjunto de libros de texto usados en el último medio siglo. En el apéndice se da cuenta de los criterios con que se conformó la muestra. La fecha inicial elegida para la investigación –alrededor de 1950- se refiere a un momento de relativa estabilidad en este terreno, luego de las reformas curriculares de comienzos de la década de 1940, cuando los criterios provenientes de las disciplinas ya estaban asentados en los libros de texto. Cada uno de los tres capítulos que siguen a esta Introducción analiza una de las disciplinas o materias, mientras que el capítulo quinto considera los cambios posteriores a 1983, derivados tanto de la instauración del régimen político democrático como de la reforma educativa iniciada en 1993.

En el segundo capítulo se analizan los libros de historia. Se subraya la presencia dominante, en programas y textos, de la tradición historiográfica de la Nueva Escuela Histórica, y la manifestación solo marginal del revisionismo histórico, más significativo en otros campos de controversia sobre el pasado. En el relato histórico se examina la presencia de la cuestión de la nación argentina, su carácter esencial y a la vez su progresiva realización. Se verá cómo en ese relato la nación se encarna principalmente en un territorio, y finalmente en un estado que le da forma y existencia jurídica y política.

En los textos, estas dos cuestiones articulan los momentos clave de la narración: la instalación de los españoles, la creación del Virreinato del Río de la Plata, el proceso de la independencia, los conflictos en torno de la forma estatal, y su resolución con la sanción de la Constitución de 1853 y la afirmación del estado unificado en 1862. Allí concluye el relato político –lo que sigue es una enunciación de la obra de los distintos gobiernos-, pero se mantiene abierta la cuestión del territorio, los problemas no resueltos de los límites y la agresión de otras potencias. Toda la historia de los ajustes de fronteras, que se prolonga hasta finales del siglo XX, sirve para fundamentar la identidad argentina: los argentinos están siempre unánimemente alineados tras de su estado, enfrentados con potencias extranjeras amenazantes.

En el tercer capítulo se analizan los textos de Geografía, y se señala la confluencia de las perspectivas regional y geopolítica. Se encuentran en ellos los dos temas señalados como centrales en los textos de historia: el territorio y el estado, que es guardián de su integridad y expresión de una sociedad homogéneamente alineada detrás de él. La narración de la constitución del territorio coincide casi puntualmente con la de los textos de historia. A ella se le suma otra sobre su población y clima, que define la singularidad argentina en el conjunto de Latinoamérica: la población es “predominantemente blanca”, y el clima “templado”. Se analiza luego la impronta dejada en los textos por las políticas estatales, que se fue profundizando con los años. La afirmación de sus tres partes territoriales –continental, insular y antártica- acompaña otras referidas a actos de reivindicación estatal sobre territorios de soberanía controvertida. Respecto de las fronteras, éstas aparecen consideradas como límites categóricos y como zonas críticas, que requieren consolidación y defensa por parte del estado. Tras las fronteras, otros estados con políticas definidas y de largo plazo, constituyen potenciales amenazas, traducidas a veces en reclamos y controversias limítrofes. Al respecto, los libros de texto reproducen ampliamente los argumentos del estado.

El cuarto capítulo está dedicado a los textos de civismo, en los que suelen coexistir dos partes claramente diferentes. La primera, apoyada en las ciencias jurídicas, consiste en la instrucción constitucional; su explicación incluye mínimas referencias a las situaciones políticas reales, que en esos años casi nunca se ajustaron a la norma legal.

En la segunda parte los textos suelen proponer un modelo de nacionalidad y de "hombre argentino". Confluyen aquí, de manera no siempre bien articulada, elementos de la Geografía y de la Historia –aunque sin el contrapeso de los criterios más rigurosos de sus respectivas disciplinas-, con otros provenientes de discursos ideológicos: el nacionalismo integrista, el neotomismo y las teorías del totalitarismo y la seguridad nacional. La concepción neotomista, convertida a fines del siglo XIX en la filosofía de la Iglesia Católica, aparece en la caracterización del hombre, la familia y el municipio, consideradas estas como instituciones naturales; sobre ellas se construye el estado, claramente diferenciado de la nación. Es la nación la que informa los valores del patriota, modelo de "hombre argentino". La democracia no es aquí un régimen político sino una forma de vida, tradicional de la nación, que está amenazada por los totalitarismos. Las doctrinas de la Guerra Fría y de la Seguridad Nacional definen la posición de la Argentina ante sus enemigos, externos e internos, como lo son el comunismo y más en general la subversión. Pero además, la argentinidad se relaciona con la soberanía; al respecto se denuncian las múltiples formas de su violación y se afirma la necesidad de su defensa militante y cotidiana.

En el quinto capítulo se estudian los cambios posteriores a 1983, con la instauración de la democracia. Desde entonces, los textos registran tanto las modificaciones de la sensibilidad política como una renovación de los contenidos proveniente de la apertura al saber universitario. Desde 1993, la reforma educativa acelera esa transformación, de manera concurrente con una sustancial transformación de los modos de producción editorial de los textos. Cambios profundos, que hacen a la concepción del saber disciplinar y al proyecto de construcción ciudadana –no siempre bien plasmados- coexisten con elementos residuales de las antiguas versiones, en textos que, en muchos casos, resultan ambiguos y contradictorios.

En el sexto capítulo se integran las conclusiones de los anteriores en una perspectiva común: la imagen de la Argentina y la identidad de los argentinos presente en los libros de texto. Esa imagen surge en confrontación con un "otro", amenazante y agresivo, que sucesiva y alternativamente se encarna en los estados limítrofes o en enemigos lejanos, y que también puede alojarse en el seno mismo del territorio patrio. Se señalan las conexiones entre esa imagen y ciertos rasgos fuertes de la cultura ciudadana y política de la sociedad argentina y se analizan los cambios acaecidos en las últimas décadas, así como las continuidades, reveladoras del arraigo en el sentido común de algunas imágenes y conceptos.

El capítulo se cierra con una reflexión acerca de una cuestión debatida hoy en el ámbito escolar y fuera de él: cuál es la idea de nación adecuada para una sociedad que ha elegido vivir en democracia. La crítica de las concepciones esencialistas de la nación ha acompañado el proceso de construcción democrática, y en los libros de texto esto se ha profundizado luego de 1997, cuando al concluir nuestra investigación de campo advertíamos sus primeros efectos, todavía limitados. Hoy parece importante seguir avanzando en ese rumbo crítico de un sentido común que ha tenido consecuencias deplorables. Pero a la vez, cabe preguntarse cuál ha de ser la nueva identidad deseable para los argentinos, integrativa y plural a la vez, que se corresponda con una comunidad democrática, tolerante y plural pero necesitada de la adhesión y compromiso de sus miembros. En ambos sentidos, los libros de texto tienen un papel que cumplir.

¹ En la investigación que sirve de base a este libro, Néstor Cohen realizó esta exploración entre alumnos y docentes de la Ciudad de Buenos Aires y Neuquén. Véase en la nota siguiente la indicación de sus trabajos.