

Las concepciones didácticas en el *Manual de Ingreso de Enseñanza Media* escrito por Pedro Berruti. Años 1933-1991.

Autor:

Probe, Claudia Mirta

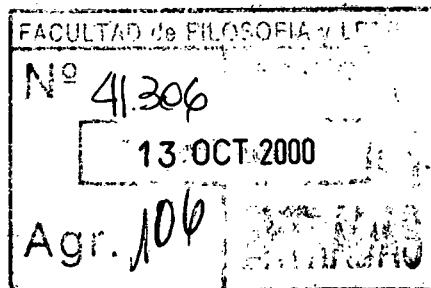
Tutor:

Litwin Edith

2000

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magíster de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica.

Posgrado



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

TESIS: Las concepciones didácticas en el *Manual de Ingreso a la Enseñanza Media* escrito por Pedro Berruti. Años 1933-1991.

TESISTA: Prof. Claudia Mirta Probe

DIRECTORA: Dra. Edith Litwin

AÑO 2000

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. Los textos en la investigación didáctica	11
1.1 Desarrollo histórico del libro de texto en la Argentina.....	11
1.2 Las investigaciones acerca de los materiales contruidos para la enseñanza.....	14
1.3 Las investigaciones sobre manuales escolares.....	19
1.4 La problemática de la comprensión de textos.....	21
2. El <i>Manual</i> como documentación en la que se plasma el marco jurídico	27
2.1 Programas, leyes y reglamentos.....	29
2.2 Acerca de la Ley Nacional de la Educación Común.....	32
3. El <i>Manual</i> en su contexto histórico	34
3.1 Los inicios del nivel de enseñanza media en la Argentina.....	37
3.2 Los Proyectos de Alberdi y de Sarmiento.....	40
3.3 Los Proyectos de Magnasco y de Saavedra Lamas.....	44
3.4 Acerca del discurso pedagógico de la época en que contextualizamos el <i>Manual</i>	46
3.4.1 Respecto de los rituales: las fiestas patrias y la identidad nacional.....	48
3.4.2 Respecto del pensamiento de Leopoldo Lugones.....	51
3.4.2 Respecto del pensamiento de Ricardo Rojas.....	53
3.5 Respecto de los adolescentes y el sistema educativo.....	58
3.6 El Monitor de la Educación Común entre 1930 y 1940.....	62
3.7 La Política económica: la crisis de 1930.....	70
3.8 El <i>Manual</i> y el curriculum: el <i>Manual</i> y su relación con el contexto.....	72
4. El <i>Manual</i> como construcción didáctica	76
4.1 La biografía de Pedro Berruti: el autor del <i>Manual</i>	76
4.2 El <i>Manual</i> y la formación de profesores de Educación Física.....	82
4.2.1 Respecto de la importancia de la asignatura.....	84

4.2.2 Acerca de la Educación Física y el Normalismo.....	86
4.3. Descripción del <i>Manual</i> en sus distintas ediciones.....	90
4.3.1 Descripción del <i>Manual</i> editado en 1940. Prefacio de la edición 1975.....	92
4.3.2 Descripción del <i>Manual</i> editado en 1991.....	96
4.3.3 Comparación de los <i>Manuales</i> publicados en 1940, 1975 y 1991.....	97
4.3.4 El Texto de Solución de Exámenes de Ingreso en 1er año- 1933 a 1940.....	99
4.4 Los Propósitos del <i>Manual</i>	101
4.5 La Selección de los contenidos	105
4.6 Análisis de una propuesta de Aritmética - <i>Manual</i> editado en 1940.....	105
4.6.1 Los Problemas en el <i>Manual</i> escrito por Pedro Berruti	108
4.7 Análisis de una propuesta de Castellano - <i>Manual</i> editado en 1940.....	114
4.8 El <i>Manual</i> , la evaluación educacional, el examen de ingreso y las condiciones para rendir exámenes.....	117
5. El <i>Manual</i> desde las perspectivas actuales de investigación didáctica	124
5.1 Respecto de la enseñanza de la lectura	124
5.2 Acerca de cómo se enseñó a leer	126
5.3 Acerca de la comprensión lectora.....	132
5.4 Las enseñanzas implícitas del <i>Manual</i> escrito por Pedro Berruti	138
6. Categorías de análisis en la interpretación de los textos escolares	148
6.1 El <i>Manual</i> como rito de pasaje - Lo afectivo y la cognición	149
6.2 El <i>Manual</i> como reflejo de la reglamentación	152
6.3 El <i>Manual</i> de naturaleza prescriptiva y normativa.....	157
6.4 El <i>Manual</i> y la Argentina sin intelectuales	171
6.5 El <i>Manual</i> y la cultura local versus la cultura universal.....	175
7. Perspectiva epistemológica	179
8. Consideraciones metodológicas	182

9. Conclusiones

188

10. Bibliografía

193

Introducción

La presente tesis es el resultado del estudio acerca de la producción de materiales de enseñanza - con especial énfasis en el *Manual de Ingreso a la Enseñanza Media* escrito por Pedro Berruti. Seleccionamos este *Manual* por su repercusión como texto de referencia durante más de 50 años en el 6° grado (llamado así desde el año 1884 -art.9 Ley 1420-), en el 7° grado (desde el año 1966 -resol. de carácter general n°9, expte.1911-), y para la preparación del examen de ingreso a la enseñanza media. Su análisis nos ha permitido vincular el pasado, el presente y el futuro, en relación con el sistema educativo argentino, lo que significa analizar el modo en que una obra editada en el año 1940, que ha sido reeditada durante cinco décadas, ha influido (o refleja y refracta) en nuestro sistema educativo. A su vez, permite analizar un modelo de enseñanza.

Las distintas ediciones del *Manual de Ingreso a la Enseñanza Media* escrito por Pedro Berruti (de aquí en más el *Manual*) no constituyen simplemente sistemas de distribución de conocimientos: son, al mismo tiempo, los resultados de actividades, confrontaciones y compromisos políticos, económicos y culturales. Son concebidos, diseñados y firmados por personas reales con intereses reales, publicados dentro de fronteras políticas y económicas de mercados, recursos y poder. Significan - a través de su contenido y forma - construcciones particulares de la realidad, maneras de seleccionar y organizar el vasto universo de conocimientos posibles.

Desde la perspectiva didáctica, el análisis de los libros escolares supone interrogarse acerca de cómo se conceptualizan los fenómenos que se enseñan, qué caracterizaciones se realizan, qué puntos de vista se consideran en relación con los conceptos presentados, qué se prioriza, qué valores se explicitan o implícitamente se transmiten, qué tipo de juicios se emiten.

Si se considera el *Manual* como documentación de su época, interesa pensarlo como revelador de las concepciones didácticas de los manuales sostenidas entre 1930 y 1990, y de los usos que se han hecho de ellos. El *Manual*, con su tirada de 86 ediciones, da cuenta de los contenidos exigidos para el ingreso a la enseñanza media. A su vez, esclarecer desde el punto de vista didáctico el contenido del discurso

utilizado en el *Manual* en estudio, favorece el reconocimiento de los obstáculos para la apropiación de los contenidos disciplinares, permite recuperar el contexto histórico, posibilita la comprensión del presente y lo que puede tener un efecto en las prácticas de hoy.

Analizamos aquí los propósitos y los contenidos de la enseñanza explicitados en el *Manual* como expresión de las visiones de la enseñanza y las tendencias educativas representativas de un período de nuestra historia educativa. Consideramos este material como un valioso soporte que aún hoy sigue resonando o, al menos, lo tomamos como un mediador instrumental, que condensa algunos obstáculos de comprensión de los alumnos que han transitado, y transitan aún, el sistema educativo.

Pensamos el *Manual* como texto espejo de un sistema de formación característico y peculiar, que nos devuelve la propia identidad, que da cuenta de lo que hemos pretendido y nos coloca frente a los criterios que se han sostenido para el ingreso a la enseñanza media durante más de cincuenta años. Desde esta perspectiva, pensar el sentido del *Manual* nos permite pensar el sentido de nacionalidad, el reconocimiento de la sociedad que hoy tenemos, así como también los criterios que sustentamos en el plano de las ideas tanto como en el de la toma de decisiones. La forma en que nuestra sociedad ha organizado su sistema de educación es la encarnación de la forma de vida de nuestra cultura, no simplemente una preparación para ella.

En síntesis, la toma de conciencia de los procesos de pensamiento y acción que los docentes instalan en los estudiantes lleva tiempo: la modificación de puntos de vista y la intención de generar en los otros un mejor acercamiento al conocimiento, también. Entendemos que, a la hora de evaluar el texto, aún vigente, y a pesar de la evocación valorativa que deja su recuerdo para muchas generaciones de argentinos que recorrieron sus páginas, resulta necesario reconocer que el particular recorte de contenidos en él materializado, supone vacíos para la enseñanza actual.

El *Manual* nos lleva a pensar en la necesidad de estudiar desde una perspectiva didáctica el valor de la historia y de las prácticas que han atravesado nuestro sistema educativo, para otorgarles nuevos significados, instalar las preocupaciones sobre problemas que se reiteran y construir alternativas que consideren el pasado como presente en la memoria, en la formación y en las acciones de este principio de siglo.

Lo planteado por filósofos del lenguaje, psicólogos, didactas y especialistas en historia de la educación argentina nos proporcionan diferentes modos de acceder a una problemática que puede ser mirada desde enfoques que se imbrican.

El autor escribe un *Manual* para la preparación del examen de ingreso a la enseñanza media que constituye un caso emblemático a ser estudiado (Saracino: Ludmer. Pág. 92, 1999) en tanto no ha sido reemplazado por ningún texto. Entendemos que sigue vigente una propuesta con fundamentos que, desde los actuales desarrollos teóricos, estarían hoy “superados” o en franca contradicción.

Constituye nuestra preocupación indagar acerca del valor de la propuesta y comprender las razones por las que continúa apoyando a los docentes. El *Manual* responde a un proyecto editorial, autoral, gráfico y didáctico, y se integra a un proyecto político-educativo determinado. En este estudio, analizamos el modo en que el autor de este material interpreta y reconstruye las propuestas curriculares oficiales, al mismo tiempo que identificamos la función que la escuela habría de cumplir en relación con los contenidos que deben ser enseñados y evaluados. Juan Delval plantea que la función de la escuela no es únicamente la de transmitir conocimientos ni la de producir individuos que sean capaces de pensar y decidir por sí mismos, sino que sirve para mantener el orden social o producir adultos que sean lo más parecidos posible a los que ya existen (Delval, 1991). Michael Apple expresa que la función de las escuelas supone considerarlas más allá de su estricto marco y relacionarlas con las instituciones económicas y políticas que les dan significado. Las escuelas parecen proporcionar las disposiciones que serán “funcionales” o útiles en la vida ulterior de un orden social y económico complejo y estratificado (Apple, 1996). El curriculum escrito, ya sea en forma de cursos de estudio, de programas, de guías o de libros de texto, constituye un ejemplo supremo de tradición; pero, como sucede con toda tradición, no se trata de un elemento dado que aparece de repente y para siempre, sino de algo que tiene que ser defendido y en donde las mistificaciones se tienen que construir y reconstruir con el transcurso del tiempo. Charlton (1968), quien es citado en el texto de Goodson (1995) afirma que “el problema actual de la planificación del curriculum está impregnado del pasado y de los vestigios del pasado, y las soluciones futuras, por muy radicales que sean, llevarán inevitablemente algo del pasado” (Goodson, 1995).

Esta tesis está organizada en nueve capítulos, cuyo tratamiento responde a distintas cuestiones. A continuación, presentaremos brevemente el contenido de cada capítulo.

El capítulo primero de esta tesis refiere al valor del estudio de los textos en la investigación didáctica, en particular el del *Manual* escrito por Pedro Berruti, texto representativo y emblemático de las propuestas de enseñanza desarrolladas en el sistema educativo argentino.

El capítulo segundo introduce al *Manual* como documentación de la época referida a las leyes y reglamentos que plasman el marco jurídico en el cual surge.

El capítulo tercero remite al *Manual* como expresión del contexto histórico. Realizamos un particular recorrido en el que se consideran los inicios de la enseñanza media; los proyectos de Alberdi y de Sarmiento; los proyectos de enseñanza media de Magnasco y de Saavedra Lamas; el discurso pedagógico de la época desde la perspectiva de los rituales referidos a las fiestas patrias y a la identidad nacional, del pensamiento de Lugones y del pensamiento de Ricardo Rojas; los adolescentes y el sistema educativo; las comunicaciones del “Monitor de la Educación Común” entre 1930 y 1940 y la política económica entre 1930 y 1940, periodo en que comienza a publicarse el *Manual*. Concluimos este apartado con el *Manual* y el curriculum, en otras palabras, con el texto y su relación con el contexto.

En el capítulo cuarto abordamos el *Manual* como construcción didáctica: presentamos una biografía del autor del *Manual*; la influencia de la formación de profesores en educación física, carrera que Berruti cursó y de la que era profesor y la relación entre la educación física y el normalismo. Describimos el *Manual* en las versiones de los años 1940, y 1991, describimos el texto de Solución de Exámenes. Comparamos las ediciones de 1940, 1975 y 1991, analizamos los propósitos y los contenidos del *Manual* en sus diferentes ediciones ya mencionadas, y seleccionamos y analizamos, a su vez, una propuesta de Castellano y una propuesta de Aritmética, correspondientes al *Manual* en su edición de 1940. Por último, relacionamos el *Manual* con la evaluación educacional, con el examen de ingreso y con las condiciones para rendir exámenes explicitadas en la reglamentación.

El capítulo quinto refiere al *Manual* desde las perspectivas actuales de investigación. Consideramos la enseñanza de la lectura, la historia acerca de cómo se enseñó a leer, los aportes acerca de la comprensión lectora y las enseñanzas implícitas del *Manual*.

Indagamos acerca de la influencia que el material de enseñanza en estudio ha tenido en nuestros procesos de formación como estudiantes, en las enseñanzas que hemos recibido, de las que en muchos casos no podemos dar cuenta, y que sin embargo, se filtran en nuestro presente y forman parte del pensar y del hacer de hoy.

El capítulo sexto refiere a diferentes categorías de análisis en la interpretación de los manuales escolares que nos resultan de profunda significación para este caso: el *Manual* como rito de pasaje de la enseñanza primaria a la enseñanza media, como la transición de un nivel a otro del sistema educativo que compromete tanto lo afectivo como la cognición de los estudiantes; analizamos el *Manual* como reflejo de la reglamentación, es decir, como texto en el que se espeja la normativa elaborada por los organismos oficiales vigentes; estudiamos el *Manual* de naturaleza prescriptiva y normativa, que se apoya en las concepciones de enseñanza basadas en la repetición regulada paso a paso, en el uso de la memoria, en las estrategias con referencia al deber ser, la educación moral, la búsqueda de las respuestas acertadas, y los procedimientos cortos, claros y económicos, que garanticen el éxito, en este caso, la inclusión en el nivel de enseñanza media del sistema educativo; relacionamos el *Manual* y la vinculación con el curriculum nulo, donde cobra una presencia peculiar el reconocimiento de un modelo de país, la Argentina sin intelectuales, y, finalmente, revisamos su vinculación con el curriculum oculto, esto es el *Manual* y la cultura local versus la cultura universal, o, más propiamente, el reconocimiento de los contenidos implícitos constituido por los valores, normas y creencias que el propio texto manifiesta.

El capítulo séptimo presenta las ideas referidas a la ciencia y a la epistemología de algunos de los pensadores que incidieron en el diseño de nuestro sistema educativo, adoptadas por Berruti.

El capítulo octavo remite a las consideraciones metodológicas referidas a la elaboración de esta tesis. Las decisiones metodológicas que hemos tomado remiten a considerar el *Manual* en sus diferentes años de edición, lo que incluye el análisis de los prólogos, la indagación en los reglamentos, leyes y decretos, el reconocimiento de la influencia de la Educación Física en las propuestas del *Manual* y las entrevistas a familiares, en las que se incluyen aspectos de la vida del autor. Todo este material posibilita la construcción de un marco en el que la significación de las proposiciones

que se enuncian cobra sentido. Las entrevistas realizadas a especialistas nos aportan herramientas conceptuales, lo que favorece el reconocimiento de las categorías de análisis.

El *Manual* representa el modo en que se abordó el conocimiento por más de cincuenta años. Lo usaron varias generaciones de argentinos pertenecientes a diversas provincias de nuestro país, en distintos momentos políticos. Fue reeditado y no hubo cambios sustanciales a lo largo del tiempo.

Las conclusiones a las que hemos arribado remiten a la necesidad de problematizar los materiales utilizados para la enseñanza con el objeto de reconocer las teorías que los sustentan, la vinculación del texto con un contexto político, social y económico en que se inserta esa producción, los reglamentos en que se apoya, los destinatarios, la contrastación con los aportes de las perspectivas actuales de investigación didáctica y la profundización en las múltiples lecturas que no dan sólo cuenta de situaciones puntuales, (en nuestro caso, la preparación de un examen de ingreso para la enseñanza media), sino que profundizan en la comprensión de nuestro sistema educativo. Muchas de las propuestas de enseñanza que nos han tenido como destinatarios en la escuela media no ha incluido la enseñanza que favorezca la escucha de voces distintas, alternativas de resolución de problemas reales, herramientas que admitan operar con enfoques profundos. Desde allí, entonces, la necesidad de proponer nuevos modos para lograr la transformación de un nivel de enseñanza que se ha empobrecido.

1. Los textos en la investigación didáctica

1.1 Desarrollo histórico del libro de texto en la Argentina

Iniciar este capítulo revisando el uso que la comunidad educativa de nuestro país ha hecho de los materiales impresos en distintos momentos históricos contextualiza nuestro estudio ya que remite al *Manual* inserto en una historia local, vinculado a momentos políticos, en relación con las prácticas desarrolladas durante más de cincuenta años.

Al indagar en momentos de nuestra historia, Lipsman (1995) afirma que “los libros de texto oficiales aparecen ligados al autoritarismo. Con el surgimiento de los estados nacionales y la escolarización de masas, los libros de texto desempeñaron un papel fundamental en la transmisión de la cultura y de la ideología para la formación del ciudadano” (Lipsman, 1995).

Solves (1993) dice al respecto: “los libros de texto que acompañaron la implantación de la “instrucción pública” apelaban tanto al lector infantil como a su familia y eran un vehículo de propaganda para la asimilación del modelo de país que se instauró durante el período de organización nacional, en la entrada de la Argentina a la modernidad. Nacionalismo idealizado, higiene, moral de orden y el trabajo domesticado, roles fijos para los sexos, jerarquías sociales, eran valores que se repetían invariablemente” (Solves, 1993; Lipsman, 1995, p.152).

Se impuso la autoridad del libro oficial en cada grado, el estado uniformaba lecturas y, así, transmitía a los alumnos la ideología que resultaba coherente con el proyecto de nación que se perseguía. A su vez, los padres de los chicos que concurrían a la escuela, (en su mayoría inmigrantes), aprendían a leer y a escribir en castellano con estos textos junto a sus hijos.

Mientras estos padres iban, de esta manera, insertándose en la cultura argentina, el Estado controlaba los valores que debían ser transmitidos a través de modelos.

También durante los gobiernos dictatoriales en nuestro país, ante la necesidad de la comunidad educativa de buscar verdades que no dieran lugar a dudas sobre los

saberes que se debían transmitir, muchas veces los libros de texto oficiales se impusieron para reafirmar y apoyar la autoridad que los maestros asumían ante sus alumnos. Los docentes se comprometían a utilizar un libro de texto de forma exclusiva, de un listado de textos oficiales aprobados por el Estado.

De este modo, “se transmitía un discurso homogeneizante, ya que con un mismo libro se uniformaban lecturas, contenidos y actividades. El libro era una guía pedagógica. Sólo a partir de lo que podríamos denominar “la verdadera democratización de la escuela en nuestro país”, después de la última dictadura militar 1976-1983, se va a generar una ruptura de ese discurso, y así el mercado editorial comenzará a dispersarse” (Lipsman, 1995).

En la década del 70, comenzó una fuerte crítica a los libros de texto, asumida en cierta medida por instancias oficiales con el retorno del gobierno constitucional. Pero el gran cambio se produjo alrededor de la década del 80: el libro único fue reemplazado por la llamada “tecnología educativa” ligada a la enseñanza programada, de fuerte raíz tecnicista. La producción de los materiales de enseñanza, en aquel momento, tuvo sus fundamentos teóricos en la psicología conductista proveniente, en los años 60, de los Estados Unidos.

Se configuraron equipos de especialistas con el fin de hacer objetiva la información que se quería transmitir, y los materiales producidos apuntaron a graduar los aprendizajes de los alumnos pautando recorridos preestablecidos y estandarizados. Las editoriales tendían, por un lado, a la producción de textos impersonales (sin un destinatario claro), para ser utilizados por docentes, alumnos y autoridades. Por otro lado, se buscaba que los textos fueran capaces de ser repetidos de memoria en las lecciones orales. El libro de texto tradicional apuntaba, por lo general, a ejercitar la memoria, hecho que se correspondía con una enseñanza verbalista, que eludía al sujeto a quien se dirigía.

Los textos llamados “activos” sustituyeron a los tradicionales, así como se pensó que el maestro podía ser reemplazado por programas didácticos multimediales. Estos materiales resultaban muy costosos; por ello, en las escuelas públicas, los maestros adoptaron como “modelo” la enseñanza programada y, por lo general, los alumnos recibían fichas fotocopiadas, copiaban del pizarrón, pero no tenían contacto directo con el libro. La enseñanza se hizo más oral, más general, y el docente se convirtió en

un buen ejecutor de modelos que resolvían su práctica cotidiana. Los libros de texto cada vez se vendieron menos y, además, los contenidos escolares se fueron desdibujando con la aparición de las carpetas didácticas, las fichas y los libros de actividades separados de los libros de texto. El resultado de este proceso remite al vaciamiento de contenidos en la escuela argentina, tras los años de la última dictadura y los intentos de la modernización. Ante el desprestigio de los libros de texto y frente al estado provisional de los conocimientos significativos (debido a la velocidad con que el conocimiento científico se recicla), lo que caracteriza hoy a nuestra sociedad es la llamada “cultura del recorte”.

Afirma Libedinsky (1994) que “los libros, diccionarios, enciclopedias, ensayos, manuales, informes, etc., entran y salen de la escena educativa con diferente frecuencia según sean los estilos de enseñanza y las preferencias de educadores. Lamentablemente, dada la situación económica crítica de nuestro país, lo que más entran o salen son retazos de todos ellos en forma de fotocopias –todas iguales, ellas-, sin las marcas del libro entero que les dio origen, habiendo perdido en el camino los colores de las tapas, los títulos de los capítulos, los índices, la bibliografía y ni hablar del nombre o los datos biográficos del autor”.

En cuanto al papel que los docentes les atribuyen a los materiales impresos y el papel que desempeñan hoy en las escuelas, Litwin sostiene en relación con la tecnología educativa, la necesidad de recuperar los análisis ideológico-político y ético-filosófico de toda propuesta de enseñanza: “[...] El desarrollo de propuestas de acción basadas en disciplinas científicas referidas a las prácticas de enseñanza que, incorporando todos los medios a su alcance, responde a la consecución de fines en los contextos socio-históricos que le otorgan significación (Litwin, 1995).

Siguiendo el análisis de Edith Litwin, Lipsman encuentra distintas posibilidades en el papel que los docentes atribuyen actualmente a la tecnología en la escuela. En lo que se refiere a la creación de tecnología educativa para la escuela: algunos docentes entienden que frente a problemas de comprensión o a temas de difícil enseñanza, se pueden generar con la asistencia de especialistas, producciones tecnológicas eficaces. Esta preocupación planteada a lo largo de las últimas décadas, dio como respuesta el desarrollo de la radio educativa, la televisión educativa y los materiales impresos elaborados especialmente para la enseñanza sistemática.

Dentro de estos materiales, también podrían considerarse las producciones del periodismo científico y del periodismo cultural, que, al ser incluidos en proyectos educativos, asumen la categoría de textos para la enseñanza, aunque los propósitos de los autores hayan sido otros. Son los docentes quienes transforman un texto de divulgación en texto didáctico. Son los docentes quienes recortan capítulos, sugieren enfoques, seleccionan contenidos, aún cuando exista un plan institucional y normas que determinen las tareas que realizan.

Las razones para incluir el desarrollo histórico del libro de texto en la Argentina alude a contextualizar la producción del *Manual*. No puede entenderse el *Manual* al margen de las circunstancias históricas y sociales en que ha tenido lugar su publicación. A su vez, pierde sentido el análisis realizado si no se comprende el modo en que este texto plantea y resuelve los contenidos exigidos para el examen de ingreso a la escuela media y si no se consideran los modos en que tanto los docentes como los estudiantes interpretan y llevan a cabo su cometido.

1.2 Las investigaciones acerca de los materiales contruidos para la enseñanza

Las numerosas designaciones para los libros de texto (*livres élémentaires, livres classiques, livres de classe, livres scolaires, ouvrages classiques, manuels, manuels scolaires...*), pueden parecer arbitrarias, pero se hallan relacionadas con el desarrollo tanto de las condiciones de producción como de la legislación/aprobación de los textos. Choppin (1980) en su obra *Historia de los manuales escolares: un enfoque global* presenta una selección de los puntos más importantes aplicables a la investigación de libros de texto históricos en otros países.

Choppin reitera dos definiciones acreditadas, y demuestra que no sólo están reñidas la una con la otra sino que, en la medida en que pudieran ser adecuadas, cada una por su lado, sólo pueden aplicarse a la situación y propósito en cuestión, que es el de cuantificar la producción: “Los libros escolares son todos aquellos libros creados para el propósito de ayudar a enseñar” (Bibliografía de Francia, 1969); “Libros de textos escolares: libros recomendados para los alumnos que reciben educación en los niveles primario y secundario” (Unesco, 1968).

Si el propósito de realizar una investigación del libro de texto es ofrecer una imagen completa del conocimiento que la escuela ha transmitido a través de los libros impresos, habrá que incluir tanto aquellos que fueron diseñados expresamente para la escuela como todos aquellos otros que, sin haber sido producidos para tal propósito, se han convertido, a pesar de todo, en libros escolares a través del uso y la convención.

Las investigaciones acerca de los materiales construidos para la enseñanza, tales como textos, guías para los alumnos, manuales, audios o videos para la educación constituyen una línea de desarrollo en el campo de la didáctica que debe ser considerada, con el fin de proporcionar herramientas para el análisis y la problematización de los contenidos requeridos para la formación de ciudadanos en los sistemas educativos. Reconocer el modelo pedagógico que sugiere el material, las finalidades educativas y los principios curriculares en los que se apoya, nos permite indagar acerca de los contenidos culturales seleccionados y acerca de cómo se presentan, cuáles se incluyen y, cuáles se excluyen, así como permite analizar las estrategias que modela y los modos de transmisión cultural que instala.

Tomaremos en cuenta, en particular, las investigaciones realizadas sobre los libros de texto con el objeto de situar nuestro estudio. Egil Borre Johnsen en su obra *Libros de texto en el calidoscopio*, como estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares, expresa: “Los análisis del libro de texto pueden proporcionar mucha información sobre los objetivos, el contenido y la forma de la enseñanza para la que esos libros están destinados”.

Varios autores han señalado que, en el área de lengua y filosofía, lo que se encuentra en las gramáticas es un mundo notablemente sesgado. En términos pedagógicos, son bastante estereotipadas, y los ejemplos citados no están muy estrechamente relacionados con la realidad contemporánea, sino que tienen a menudo un claro propósito moralista” (Fossestol: Johnsen, 1996, p. 48).

Durante los períodos con planes oficiales de aprobación, las directivas y listas de libros constituyen fuentes importantes de títulos de libros y de puntos de vista sobre los libros de texto. En primer lugar, dicen algo sobre la visión general de las autoridades centrales acerca de la política educativa. En segundo lugar, también es posible que digan algo sobre la influencia y la presión de diversos grupos, como

partidos políticos, instituciones religiosas, movimientos educativos y fuerzas económicas.

Hubo un tiempo en la Argentina en que los libros de texto eran escritos habitualmente por un solo autor, pero casi todos los títulos actuales son escritos por varios autores que colaboran en un mismo volumen. ¿Cómo y por qué se ha producido este cambio? ¿Existen tendencias claras en la relación entre materias escolares y materias académicas, entre libros de texto y currículos? ¿Cómo se utilizaron los libros en su tiempo? ¿Qué dicen, por ejemplo, los prefacios sobre esto? ¿Cómo fueron y son leídos y usados? Johnsen (1996) expresa que “Andolf utiliza su corpus para demostrar *inter alia* su visión de la teoría según la cual el contenido y los objetivos de la enseñanza de la historia se pueden leer a partir de los libros. Por lo tanto, los analiza, posiblemente, como expresiones de visiones de la enseñanza. Pues, como él mismo escribe, nos falta un análisis de la relación entre la historia como materia y las tendencias educativas” (Johnsen, 1996).

Según Area Moreira (1994), los libros de texto constituyen el material impreso más importante y extendido en la enseñanza. Son los libros más idiosincrásicos del mundo escolar y específicamente escritos con una finalidad pedagógica. Se caracterizan por presentar los principios o aspectos básicos de un tema, área o disciplina para los alumnos de determinado nivel educativo. Se puede decir que este tipo de libros es un plan completo para la enseñanza de un área y/o nivel educativo específico. Son libros muy estructurados, en los que se presenta el contenido seleccionado y organizado en un nivel de elaboración pertinente a sus destinatarios junto con las actividades y ejercicios adecuados para el logro de objetivos de aprendizaje. En cuanto a los libros de consulta, éstos no se elaboran con la finalidad de ser leídos de principio a fin, sino como recursos o fuentes de consulta de una información específica. Contienen una gran cantidad de datos e informaciones organizadas de forma alfabética, cronológica o por temas. Entre ellos, identificamos los libros de biografías, los manuales, etc. El *Manual de Ingreso*, escrito por Pedro Berruti responde a estas especificaciones. Más adelante, trataremos este tema en profundidad. El libro de texto puede ser utilizado como currículum, lo que implica prescindir de las prescripciones y recomendaciones del currículum oficial y considerar como “enseñable” lo impreso en el texto. De este modo, el texto se convierte en la autoridad curricular, y de él dependen todos los demás componentes de enseñanza. Estaríamos ante un ejemplo de utilización y

supeditación a los “materiales a prueba de profesores”. Esta caracterización es transferible también al lugar que de algún modo configuró el *Manual*.

El Texto de Solución de Exámenes, también escrito por Pedro Berruti, conforma un cuaderno de ejercicios (Allright, 1981; Martínez Bonafé, 1991; Area Moreira, 1994). Los cuadernos de ejercicios constituyen materiales que suelen ser complementarios de los libros de texto o de los libros de consulta. Están diseñados para ofrecer una serie de actividades con el fin de desarrollar ciertas habilidades prácticas. Suelen estar muy estructurados pudiendo incluir una serie de objetivos de aprendizaje, unas instrucciones para el usuario, la presentación de una serie de ejercicios y actividades, e incluso pruebas de autoevaluación del alumno.

El modo de producción de los libros se refiere a las condiciones sociales, culturales y técnicas en que estos son elaborados. Para determinarlas, se requiere una comprensión de los procedimientos a través de los cuales las editoriales los desarrollan: cómo se seleccionan los editores, pedagogos, autores, diseñadores gráficos, dibujantes, cartógrafos y otros especialistas, y también de qué modo ingresan los libros en el mercado. Cada decisión influye en la naturaleza de los textos, en su contenido físico, visual y educativo.

Sánchez Miguel (1993) sostiene que un texto escolar es una comunicación a distancia a veces muy lejana y está dirigido a un interlocutor impreciso; necesita la mediación de alguien que se interponga más globalmente entre el texto y el lector, complete información y apele a cosas que el alumno sabe. Ese interlocutor podría / debería contar con un marco general desde el cual interpretar esa interacción y las dificultades consiguientes (los problemas del texto y los del lector). Sánchez Miguel rescata el papel fundamental que cumple el docente en favorecer los procesos de comprensión del estudiante tanto en la ampliación de los temas tratados como en la recuperación de los conocimientos previos de los estudiantes.

McLuhan (1985) señala que es indudable que una de las razones esenciales de la costumbre del dictado halla su explicación en el hecho de que, antes de la era de la imprenta, las escuelas y los estudiantes no contaban con una adecuada cantidad de textos. Un libro manuscrito era muy caro, y el modo más simple de conseguirlo era, para el profesor, dictar los textos a los alumnos. Es posible que hubiese estudiantes que escribieran al dictado con fines comerciales, pero también el maestro, por este

medio, se aseguraba un numeroso auditorio y mayores ingresos. Con la imprenta, el profesor perdió control de aquello que los estudiantes disponían, es decir, de fuentes diversas de información. El dictado había asegurado una única versión de los temas (McLuhan, 1985; Libedinsky, 1995). El *Manual* en sus diferentes ediciones da cuenta del proceso de pasaje de dictado, en donde el docente mantiene el control sobre lo enseñado y lo evaluado, a un proceso donde no es el propio docente quien decide los contenidos que serán socializados y evaluados con el objeto de permitir el ingreso a la enseñanza media.

Los libros de texto le proveen al docente contenido experto limitado para un tema, una secuencia lógica y una variedad de apoyos o soportes pedagógicos, fundamentalmente, actividades y fuentes para la consulta. Pero son todos y cada uno de los docentes los que evaluarán los libros de texto y decidirán cuáles adoptar. Harán que cada libro sea más o menos consultado, mejor o peor aprovechado, trabajado con mayor o menor profundidad, según sean los criterios y los propósitos que guíen su práctica de la enseñanza (Venezky, 1992; Libedinsky, 1995). Algunos libros presentan las actividades al finalizar cada capítulo. De alguna manera, se le está diciendo al lector que debe estudiar primero todo el contenido para después aplicar los conocimientos aprendidos. No se consideran de este modo los altos que en el camino realiza cada estudiante, ni la variante de que una actividad posibilite la construcción de nuevos conocimientos y coloque al alumno en mejores condiciones de abordar una sección siguiente. El tratamiento editorial y gráfico cobra importancia sustantiva y le da a cada ejemplar un sello y una identidad particulares.

Cada manual escolar se revela, al usarlo, como un modelo de funcionamiento intelectual, que filtra y organiza los conocimientos. El libro de texto induce a pensar según los parámetros en él propuestos, e incide directamente en la formación ideológica, en la comprensión científica, en el establecimiento de escala de valores, en la rigidez o apertura de las ideas, la aceptación o rechazo de los otros.

Libedinsky (1995) afirma que “los libros presentan indicios de ideas políticas, sociales, científicas, culturales y pedagógicas. Wainerman y Barck (1987), consideran a los textos equivalentes a los decretos, leyes, documentos religiosos, artículos y notas de revistas. Todos ellos son “textos” que contienen mensajes que

circulan en el nivel de la sociedad; son “rastros” que produce la sociedad en el decurso histórico”(Libedinsky, 1995).

Pensamos que en el *Manual* se materializa la homogeneidad que se desea lograr: el conocimiento exigido que todos los estudiantes deberán alcanzar, todos los conocimientos que los docentes deberán enseñar. Estas prescripciones regulan el funcionamiento de la vida en las aulas. Los modos de presentación de los contenidos plasmados en los materiales indican la visión de la enseñanza que se quiere impartir.

1.3 Las investigaciones sobre manuales escolares

Hemos identificado distintos materiales que han permitido construir el recorrido de investigaciones sobre manuales escolares. En este caso, identificamos estudios que remiten a un texto que ha impactado en la historia de nuestro sistema educativo. Linares (1997) manifiesta “El libro escolar *El nene*, aparece en el cruce de múltiples sujetos. En primera instancia, es la materia prima elaborada por un autor, que a su vez no es un singular sino un complejo multideterminado. Su producto, el texto, además de estar mediado por el autor, lo está por la empresa editorial, el estado, el maestro y en última instancia el niño lector. Cada uno de los cuales representan a su vez otros tantos complejos multideterminados. En este trabajo se intenta analizar las condiciones de producción, circulación y consumo del libro escolar. Tengamos en cuenta que los autores se limitan a escribir los textos y son los editores los que producen los libros. El libro es el soporte material del texto que se constituye en un nuevo objeto. Pero, además, entendemos que el texto escolar fue pensado para que circule, mucho más específicamente que cualquier otro tipo de texto. Desde el momento mismo de su génesis, el autor del mismo está trabajando con una representación de su potencial público lector que a su vez circunscripto en subgrupos, según su desarrollo intelectual, conocimientos previos, disciplinas a abordar, condición social, etc”. La investigadora, en este caso, parte de la hipótesis de que el libro escolar constituyó el currículum real como soporte material del proceso de escolarización. Uno de los protagonistas del período que nos ocupa lo dice explícitamente. José María Gutiérrez, Presidente del Consejo Nacional de Educación, afirma: “Así vamos a la educación racional, sacándola de los viejos sistemas y trayéndola al método actual pues la cuestión textos y programas representa lo que se

ha de enseñar y cómo se ha de enseñar” (Monitor de la Educación Común, junio 1895).

Se editaban muchos libros. ¿Quién realizaba ese trabajo? En realidad, por lo general una misma empresa cumplía las funciones de librería, imprenta y edición. La cuestión del método se tornó importante a la hora de la expansión del libro de texto escolar. Las críticas hacia los libros en circulación también apuntaban al orden de lo metodológico. En el año 1895, José María Gutiérrez critica, desde el Monitor N° 263 y como presidente del CNE, la utilización del texto con fines memorísticos: “La enseñanza de los libros no es de nuestra competencia, en reemplazo del maestro”. Por ello, recomienda la reducción de los textos para obligar al maestro a la educación oral. Sus críticas estaban dirigidas hacia los libros que se utilizaban en las escuelas y que en su gran mayoría no eran adecuados a la psicología infantil. La formación de identidades constituyó otra problemática a resolver. Frente al avance de ideas nacionalistas en los distintos grupos inmigratorios y como respuesta misma a la necesidad de legitimación de la nueva y naciente Nación, surgieron las ideas nacionalistas tendientes a homogeneizar las distintas representaciones sobre las cuestiones fundamentales. La tendencia común en los textos escolares fue la de utilizar la historia para contribuir a crear normas morales. Fue necesario construir un imaginario común acerca del origen y la historia de la Nación.

Al considerar el programa de investigación dirigido por Bertoni, A. y colaboradores (1986) se expresa “Los efectos didácticos de los textos escolares no son deducibles de los fines y objetivos (externos al texto) ni de una teoría pedagógica (también externa al texto), sino que son producidos autónomamente por los textos mismos, en tanto ellos son “formaciones discursivas” *sui generis*. Es a partir de estos efectos didácticos (e ideológicos), que podemos ver cómo se articulan o no con los objetivos educacionales del sistema y con una teoría pedagógica, y entonces juzgar su pertinencia didáctica. Es decir, el texto no es inerte ni neutro. Grinberg (1997) manifiesta: “el libro escolar ocupa un lugar predominante en los procesos de organización y selección de los contenidos que serán enseñados en el contexto del aula. Su especificidad radica en que, en tanto que es producido por fuera de las organizaciones que componen el aparato escolar, debe situarse a mitad de camino entre el diseño curricular oficial y las necesidades y demandas que surgen del y en el

espacio áulico. Constituye una herramienta clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el contexto del aula”.

El *Manual* traduce los conocimientos fundamentales que se deben tener para quedar incluidos en el nivel de enseñanza media. Presenta los conceptos e ideas tendientes a homogeneizar las distintas representaciones de los contenidos más importantes y fundamentales de la escuela argentina y, contribuye a la formación de la identidad nacional y a la constitución de una nación educada.

1.4 La problemática de la comprensión de textos

Consideramos oportuno analizar desde un enfoque cognitivo, algunas cuestiones referidas a la comprensión de materiales impresos. A menudo, se responsabiliza a los alumnos por los fracasos en la comprensión de la cultura impresa. En distintas ocasiones, los materiales no se dirigen directamente a los niños y los adolescentes. Son los docentes quienes tendrán que mediar al utilizar, por ejemplo, periódicos y revistas de divulgación en las clases, a través de guías de análisis, actividades orales y otros recursos, el puente entre estos textos y las posibilidades de comprensión de los alumnos, con el objeto de enriquecer los contenidos que les presentan en la enseñanza, evitando, cuando fuere posible, la trivialización de los conocimientos y las prácticas ritualizadas.

Lipsman (1995) proporciona una categorización de problemas que presentan los textos que circulan en el mercado editorial y que sí están diseñados para destinatarios concretos: el alumno y también hoy, el docente. Algunas de las dificultades que cita son:

- ◆ Presuponen que el alumno posee un conocimiento previo sobre el tema que es excesivo y poco realista.
- ◆ Requieren del estudiante una contribución excesiva para garantizar la coherencia.
- ◆ Carecen de metas de contenidos claras y de un plan correspondiente para alcanzarlas.
- ◆ Están redactados de tal forma que resultan confusos respecto de cómo unir unas ideas con otras, de cómo diferenciar su grado de importancia y de cómo articularlas entre sí.

- ◆ Ponen énfasis en el diseño gráfico (imágenes, colorido, cuadros) y dejan un vacío en lo que atañe a contenidos curriculares.
- ◆ Manejan la información con un nivel de abstracción mucho mayor que el del alumno real al cual se dirigen.
- ◆ Incluyen una cantidad excesiva de contenidos que exceden su posibilidad de tratamiento durante el año escolar.
- ◆ Ofrecen una visión del conocimiento acabada y estática.
- ◆ Presentan algunas temáticas con mucho mayor riqueza, tratando otras de forma muy débil.

En muchos casos, los conocimientos compartimentalizados, los aprendizajes ritualizados, las condiciones de trabajo no favorecedoras de las tareas en colaboración, que de algún modo padecen los docentes, operan como obstáculos en los problemas de comprensión que presentan los estudiantes. A su vez, las dificultades no sólo aparecen ligadas a la mala comprensión de los alumnos sino a la producción sobre todo, de algunos textos. Así, nos encontramos frente al problema de que los alumnos leen, pero no comprenden. Probablemente, algunas de estas dificultades se están salvando: los especialistas en contenidos, y los pedagogos que se desempeñan en las editoriales introducen nuevos enfoques para el tratamiento de los contenidos; se incluyen nuevos lenguajes (Internet en papel: información sobre Internet, manejo de procesadores de textos, planillas de cálculos y base de datos, se reproducen las imágenes que aparecen en las pantallas; incluyen diskettes para los docentes, entre otros avances), pero, a la hora de juzgar los desempeños, tanto de alumnos como de docentes, variados obstáculos siguen estando presentes.

La conocida analogía que realiza Sánchez Miguel entre caminar a oscuras y la no comprensión de un texto puede ilustrar algunas de las dificultades con las que se encuentra un alumno.¹

Varios autores expresan los criterios para evaluar la lecturabilidad de los textos, interrogando a los textos y favoreciendo la reflexión acerca de las decisiones que los mismos autores han materializado. Sánchez Miguel (1993) ha identificado cuatro

¹ Sánchez Miguel (1993) citado en Lipsman (1995), pág. 162

criterios para evaluar la lecturabilidad en los textos: progresión temática (sucesión de temas y subtemas en los párrafos), estructuración del material escrito (si puede reconocerse un patrón organizativo específico), significado global y ayudas textuales o señales que indiquen los tres aspectos anteriores. Lacasa (1994) formula un conjunto de preguntas para profundizar el debate: ¿Cuáles han sido los criterios desde los que los autores de los textos han “seleccionado” y “reconstruido” las disciplinas que se tratan de impartir? ¿Cómo se adaptan al que aprende? ¿Qué aspectos comunes y diferencias existen entre los distintos textos orientados hacia un mismo curso? ¿Qué criterios han determinado la secuencialidad de los contenidos a través de las diferentes etapas del desarrollo del currículo? ¿Por qué los profesores eligen unos libros u otros? ¿Es preferible que los alumnos utilicen solamente un manual o que puedan elegir entre varios?

Kaufman y Rodríguez (1993)² señalan que se ha generado una polémica mal planteada que ha enfrentado a los partidarios del uso exclusivo de los textos escolares con los que privilegian el empleo, también de forma exclusiva, de textos “auténticos” (enciclopedias, diccionarios, de consulta sobre temas diversos, etc.). El problema radica en la idea de uso exclusivo y en los criterios que guían la selección y los modos de utilizar los unos y los otros. “El libro de texto como todo material curricular representa un espacio de concreción y de entrecruzamiento del diseño en términos de intencionalidades y objetivos, y el desarrollo curricular. La inclusión y el uso del material en prácticas de enseñanza concretas, reformulan, modifican y dan nueva forma al material diseñado. El libro escolar impregna las prácticas, transmite contenido, organiza las experiencias de los alumnos, establece tipos de interacción, y todo esto lo hace con una enorme fuerza legal”.

Apple (1996) expresa que para los educadores resulta relevante y central entender de qué modo somos partícipes de la construcción cotidiana de una manera de ver y entender el mundo. Describe la política del conocimiento oficial como una política de acuerdos o compromisos más que de imposición. Utilizar un único texto, en el que se plasma el conocimiento a ser impartido, sin más, actualmente es impensable. La paradoja consiste en polemizar acerca del uso exclusivo o no, de los textos escolares

² Kaufman y Rodríguez (1993) en Libedinsky (1995), pág.228

y advertir las exigencias que se requieren para la formación de ciudadanos en este nuevo siglo.

Desde la perspectiva de la comprensión de textos, consideramos de interés incluir el análisis referido al lenguaje y a la comunicación didáctica, tomando en cuenta autores que posibilitan desmontar el discurso utilizado en el *Manual de Ingreso a la Escuela Media*. Esto remite a mirar de modo riguroso el proceso de construcción de los juicios que argumentaron las propuestas de enseñanza. En su prólogo, se expresan ideas interesantes desde la perspectiva didáctica que más adelante analizaremos. “Este modesto manual que el autor presenta a los jóvenes egresados de 6° grado que se preparan para las pruebas de selección a que deben someterse para optar a las vacantes de 1er año de los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial, tiene por objeto proveerles de todo cuanto les es menester para completar y asegurar sus conocimientos, y evitarles la incomodidad de recurrir a varios libros distintos y seleccionar de los mismos los temas a estudiar”. La favorable acogida del material ha llevado al autor a preparar esta obra completa, en la cual “se ha incluido todo lo fundamental” (Extractado del Manual de Ingreso a 1er año: Berruti, 1940).

Ryle sostiene que “la enseñanza es, en su esencia, un lenguaje didáctico, que implica un pronunciamiento deliberado (Ryle:Kneller, 1969). La clase de lenguaje deliberado es el didáctico, o sea el que tiene el propósito de ser recordado o “tenido en mente” por quienes se involucran en dicha situación. Se espera que el otro recuerde las ideas que el lenguaje transmite, no las palabras exactas en las cuales aquellas son transmitidas. El lenguaje didáctico tiene como propósito perfeccionar el equipamiento de la mente o fortalecer sus poderes. Tal lenguaje puede ser considerado como un lenguaje de formación deliberada y puede ser preservado, comparado, anotado, aumentado y si se deseara, enseñado a otra generación varios siglos más tarde. Tiene el propósito de enseñar. Considerar la siguiente afirmación posibilita pensar el discurso utilizado en el *Manual* en sus diferentes ediciones, “el campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didactas, pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas” (Camilloni, 1996). Esto nos pone alertas posibilita pensar el discurso utilizado en los Manuales, alertando acerca de los criterios que vale la pena tener en cuenta en la transmisión de los contenidos de la enseñanza. También desde aquí puede tenerse en cuenta el valor que distintas disciplinas le otorgan al discurso utilizado en la enseñanza de su propio campo. Por

otro lado, se podría pensar que existe una dificultad de reconocimiento de la especificidad de este discurso.

Al enseñar una disciplina, es necesario comunicar del mejor modo posible el conocimiento en cuestión. Considerando el *Manual* advertimos que el lenguaje utilizado en él, intenta evitar el malentendido. Sus expresiones evitan la ambigüedad, las consignas no presentan diversas opciones para su resolución. El lenguaje, siguiendo a Mercer, puede ser considerado como una forma social de pensamiento, en tanto herramienta psicológica, algo que cada sujeto utiliza para darle sentido a la experiencia; en tanto herramienta cultural, se utiliza para compartir la experiencia, para darle sentido colectiva y conjuntamente. El lenguaje es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente (Mercer, 1997: Pág. 17). “Cuando tratamos de describir al mundo en cualquier lenguaje, científico o no, surge la duda de si lo que decimos corresponde a lo que el mundo es, o sea, el serio problema de las relaciones entre el lenguaje y las configuraciones de la realidad que intenta describir. Lo que deseamos conocer es la verdadera naturaleza de tal correspondencia, pero estamos condenados a lograrlo de manera indirecta, porque sólo podemos expresarla por medio del lenguaje” (Wittgenstein: Pérez Tamayo, 1993).

Algunos términos aparecen cargados con connotaciones negativas. Los profesores deben dedicar tiempo a plantear ciertos temas en condiciones tales que puedan manifestarse las concepciones aprendidas sobre el tema en cursos anteriores, más que el nuevo enfoque que ellos pretenden dar al tema. La transmisión de valores junto con la comunicación verbal constituye un objeto de difícil acceso a la investigación, acompañando de adjetivos ciertas afirmaciones, generando la inclusión de valores no justificados, que terminan condicionando la versión que se construye del tema que se está enseñando. También, identificar “lemas” en las distintas ediciones del *Manual* escrito por Pedro Berruti permite el análisis que interesa a este estudio. Una frase propuesta puede tener una utilidad ideológica, pero puede carecer de utilidad práctica para elaborar una propuesta concreta. Estas frases con sentido ideológico y simbólico es lo que Scheffler llama “lemas”, y en este tipo de frases la vaguedad y la trivialidad del término constituyen una ventaja, porque los términos usados en un lema deben sugerir mucho sin decir nada definido. A fuerza de utilizarlos como símbolos, los “lemas” acaban siendo interpretados, en forma literal, como si contuvieran un

contenido preciso; pero como no lo tienen, se produce una notable dispersión a la hora de precisar su contenido.

Proponemos reflexionar sobre el lema, ya que lo propio del lema es impedir la reflexión (Reboul: Esteve Zarazaga, 1979) .”Cuando tratemos de descubrir el significado de un lema, intentamos ver qué otras afirmaciones resume” (Komisar y McClellan: Smith, B.O y Ennis; R.H., 1971). Esto significa que evitar la utilización de lemas en las expresiones, o bien analizarlos, antes de entablar discusiones sobre su contenido, implicaría para los docentes evitar una importante fuente de malentendidos. El *Mamul* introduce un modo de comunicación en la que el malentendido se halla ausente, en este sentido, favorece la comprensión del usuario.

Bruner (1997) propone principios respecto de la configuración de buena enseñanza. El primero plantea que el arte de plantear preguntas provocadoras, preguntas vivas, puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras. “Las buenas preguntas presentan dilemas, subvierten “verdades” obvias o canónicas, imponen incongruencias a nuestra atención”.

El segundo principio refiere a “cómo dejar huellas que se puedan seguir”, cómo promover la construcción de hipótesis (o una conjetura bien diseñada) que se deriva de algo que ya se sabe, que permite ir más allá de los casos concretos a los que el sujeto se ha enfrentado. Uno de los grandes triunfos del aprendizaje (y de la enseñanza) es organizar las cosas que los sujetos tienen en la cabeza de tal manera que les permita conocer más de lo que “deberían”. Y esto requiere reflexión, cavilar sobre qué es lo que saben. La cuestión es cómo se puede sacar lo más posible de lo menos posible. Es más, se trata de aprender a pensar con lo que se ha adquirido” (Bruner, 1997: Pág. 147)

Si consideramos estos principios, otra de las dimensiones a estudiar remite al carácter no auténtico del discurso pedagógico. Litwin (1996) afirma que “al analizar las prácticas de la enseñanza, uno de los problemas que distinguimos es el carácter no auténtico del discurso pedagógico. La ficción se observa en dos aspectos. Por una parte, las preguntas que formula el o la profesora no son tales, en tanto sólo las plantea porque conoce las respuestas, y los problemas por resolver que plantea - problemas de juguete, es decir, problemas contruidos para la enseñanza- raramente se plantean así en la vida de los individuos, y por lo tanto, no tienen significación social. Por otra parte, la búsqueda de procesos de desconstrucción y el

señalamiento del error comúnmente lo castiga, pero en ningún caso lo considera, busca, ni propone como paso previo de la construcción del conocimiento” (Leinhardt, 1986: Litwin). Entendemos que diferenciar el tipo de explicaciones y generar puentes entre ellas, reconocer contradicciones, y analizar las creencias que subyacen, favorece una interpretación de las acciones comunicativas en el aula” (Litwin, 1996). La contrastación de puntos de vista, la explicitación de los mismos, que se hace más necesaria cuando hay que compartirlos con otros que cuando se reflexiona en solitario, son procesos necesarios para el aprendizaje constructivo que se producirán de modo más fiable cuando los sujetos interactúan entre sí que cuando están solos ante el aprendizaje... Nada mejor para aprender que la descentración que nos producen los demás, como focos de conocimiento alternativo que harán percibir la relatividad de los propios saberes de cada aprendiz” (Pozo, 1996: Pág.329). En este sentido cabe referir al concepto de *configuración didáctica* desarrollado por Litwin “como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte que se hace de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre práctica y teoría, que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Ellas evidencian una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción del conocimiento y, por tanto, se distinguen con claridad de aquellas configuraciones no didácticas que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en consideración los procesos del aprender” (Litwin, 1998: Pág. 9). Estudiar en el *Manual* los modos en que se presentan los contenidos y las propuestas para ejercitarlos, nos ilustran acerca de las concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de tratamiento del error que sostiene el autor, y las visiones que otorgan los marcos más generales desde los que el contexto se hace presente y puede interpretarse.

2. El Manual como documentación en la que se plasma el marco jurídico

El *Manual* puede ser leído como un documento de época ya que refiere a los reglamentos, leyes y disposiciones elaborados por organismos oficiales (Ministerio

de Instrucción Pública) y la concordancia desde los materiales para la enseñanza, para construir respuestas a las demandas del contexto. Desde esta perspectiva, seleccionamos un párrafo de la resolución emanada del Ministerio de Instrucción Pública, fechada en 1933, dirigida a los institutos que de él dependían, acerca del ingreso a primer año de los colegios nacionales y liceos de señoritas, de las escuelas de comercio e industriales y de las escuelas normales. Luego, comparamos el contenido de esa resolución con los contenidos expresados en el prólogo del *Manual*.

“I.- Acerca del ingreso al primer año de los institutos que dependen del Ministerio de Instrucción Pública. Con fecha 1 de enero de 1933, el Ministerio de I. Pública dictó la siguiente resolución, ampliada en octubre de 1938: “La inscripción de alumnos a primer año de los colegios nacionales y liceos de señoritas; de las escuelas de comercio e industriales y de las escuelas normales, cuando el número de anotados sea superior al de bancos, se hará mediante un examen de concurso, cuyo único objeto es el de adjudicar los asientos disponibles a los aspirantes que obtengan los mejores resultados en las pruebas. Estas pruebas serán dos: una de Matemáticas y otra de Castellano, ambas escritas. La primera consistirá en la resolución de ejercicios y problemas de Aritmética y Geometría, y la segunda en ejercicios de ortografía, redacción y aplicación práctica de las nociones elementales de gramática adquiridas en los grados primarios. Estos temas serán uniformes para todo el país, correspondiendo a la Inspección General fijarlos y remitirlos bajo sobre cerrado, que sólo podrá ser abierto en el acto del examen. Los aspirantes deberán presentar los siguientes documentos”...

La respuesta del *Manual*, editado en 1940, a la reglamentación vigente se expresa desde el prólogo del siguiente modo:

“Algunas indicaciones. A los jóvenes aspirantes al ingreso:

Este modesto manual que el autor presenta a los jóvenes egresados de 6° grado que se preparan para las pruebas de selección a que deben someterse para optar a las vacantes de 1er año de los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial, tiene como objeto proveerles de todo cuanto les es menester para completar y asegurar sus conocimientos, y evitarles la incomodidad de recurrir a varios libros distintos y seleccionar de los mismos los temas a estudiar. La favorable acogida del

material ha llevado al autor a preparar esta obra completa, en la cual se ha incluido todo lo fundamental”.

El *Manual* en estudio da respuesta a los requerimientos que se expresan en las reglamentaciones oficiales. Consideramos importante señalar esta observación ya que devela la presencia del contexto en la conformación de un material utilizado para la enseñanza.

2.1 Programas, leyes, disposiciones, reglamentos

Hemos realizado una búsqueda de material de archivo, que permite dar cuenta de la existencia de normas, leyes y reglamentos atinentes al período histórico en que se instalan como tema de debate los exámenes y el ingreso de los alumnos a la escuela media. Seleccionamos y transcribimos algunos párrafos que, a nuestro criterio, ilustran los requerimientos a los que el *Manual* estaba respondiendo.

Programa Del Colegio Nacional de Buenos Aires para los exámenes (1870):

“El plan de estudios (del Colegio Nacional) satisface las exigencias de un buen sistema de instrucción secundaria, pues comprende en un grado conveniente y lógicamente enlazadas las nociones de las ciencias matemáticas y naturales, como así mismo las que sirven de base a las ciencias sociales y políticas, incluyendo además la enseñanza literaria que completa todas las otras, dando medios de expresión eficaces a los que hablan y escriben, -juzgando, decimos que ese plan llena las condiciones requeridas por la ilustración del siglo y por el espíritu de las instituciones políticas del país,....” y sigue diciendo “V.E. no ignora cuan deficiente es la enseñanza comunicada a los niños en los establecimientos de instrucción primaria. A tal punto ella es escasa que la mayor parte de los alumnos de las escuelas públicas o particulares, al abandonar sus bancos, apenas saben leer medianamente, dibujar letras más o menos confusas y contar en el sentido estricto de la palabra.”...

Programa de Exámenes de Ingreso para los Colegios Nacionales (1909):

Se explicitan aquí los contenidos referidos a los exámenes de Castellano; Aritmética y Geometría Plana; Anatomía, Fisiología e Higiene; Geografía e Historia Argentina. También presenta un conjunto de artículos donde se reglamenta las condiciones para rendir los exámenes y las exigencias para su aprobación.

Programa de Matemáticas para los Colegios Nacionales (1910):

Se especifican los contenidos del primer curso referidos a Aritmética, Contabilidad, Álgebra y Geometría Plana, y los contenidos del segundo curso referido a Geometría del Espacio.

Programa de Ingreso a los Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas, Escuelas Comerciales y Escuelas Industriales (1938):

Se especifican los contenidos de Matemáticas: Aritmética y Geometría; Castellano: Ortografía y conocimientos gramaticales; Redacción. En la página 20 incluye la siguiente formulación: “El examen de ingreso a los establecimientos secundarios es un examen de selección y se debe concurrir a él con la mejor preparación posible. SOLO TRIUNFAN LOS MEJORES”.

Plan de Estudios: Preparatorios: Programas. Reglamento de exámenes. Colegios Nacionales (1874); de los Colegios Nacionales (1884)

Disposiciones – Reglamentos: Relativas al Ingreso en los Colegios Nacionales – Plan de Estudios (Tomadas del Reglamento General) (1887); Reglamento de exámenes para los Colegios Nacionales e Institutos Incorporados a la Enseñanza Secundaria (1909)

También hemos explorado un material que constituye un *Juicio crítico-analítico: El Actual Régimen de Exámenes, Clasificaciones y Promociones en la Enseñanza Media (Abril de 1935)*

En cuanto a las Cartillas, hemos identificado una *Cartilla de Orientación Vocacional – Dedicada a los niños que terminan sus estudios primarios (1926)*. Consideramos de valor analizar por lo menos dos párrafos seleccionados de la Cartilla de Orientación, reconociendo algunos de los problemas instalados ya, en nuestro sistema educativo:

“ADVERTENCIA: Lea Ud. este librito, niño escolar, maestro, padre, o simple amante del bienestar de los niños y del progreso del país.- En sus páginas encontrará Ud. indicaciones provechosas que acaso contribuyan a servir de guía eficaz a muchas vidas. Consérvelo y enséñelo a sus amigos, que así les evitará, tal vez, muchas equivocaciones irremediabiles.- Lea y conserve.- No se arrepentirá” (pág. 5).

En cuanto a las Consideraciones Generales se expresa:

“Usted cursa los últimos años de la enseñanza primaria y se halla, por lo tanto, en vísperas de pensar seriamente cuál ha de ser su futura profesión, oficio o medio de vida. No estará de más, por lo tanto, que se le muestren los principales caminos que se abren frente al niño que ha terminado sus estudios elementales. Este folleto tiene ese objeto. Sobre todo le mostrará las puertas que están abiertas ante quien desea continuar su educación. Pero antes de entrar de lleno en esa materia, podrán ser de utilidad algunas consideraciones sugeridas al contemplar cuáles son los caminos habituales que toma el niño argentino al abandonar la escuela” (pág. 15).

Las recomendaciones expresadas en la Cartilla tienen por objeto orientar a quienes lo necesiten. Nos preguntamos acerca del valor de la Advertencia que se expresa en la Cartilla de Orientación, a quiénes estaba dirigida, quiénes la leían en verdad, cuáles de estas recomendaciones se explicitan en la actualidad, cuáles de estas recomendaciones forman parte del currículum ausente en la actualidad, cuántas oportunidades se presentan a los que menos acceso tienen, para decidir de modo racional una mejor inserción dentro del sistema educativo, o bien, la posibilidad de orientar la educación de los adolescentes en general, sin distinción de clase social alguna. Es posible que no tengamos respuestas para los interrogantes que aquí presentamos, pero consideramos igualmente de valor, recuperar las normas, las prescripciones o las recomendaciones identificadas. Algunas cuestiones que surgen de las descripciones de los reglamentos y programas recogidos no son privativas de las últimas décadas del siglo XIX o las primeras del siglo XX. Indican que el problema existente en un nivel de enseñanza remite a la mala preparación de los estudiantes en el nivel anteriormente cursado. Esta enunciación formulada en el año 1870 es semejante a expresiones utilizadas en la actualidad, tanto por la comunidad educativa perteneciente al nivel de enseñanza media como por la universitaria. Señalamos, además, que el *Manual* responde a los reglamentos y disposiciones emanados por los Organismos oficiales (Ministerio de Instrucción Pública). El *Manual* trabaja con los contenidos emanados de los reglamentos, genera un tipo particular de examen de ingreso. Toma la reglamentación y produce un examen de ingreso. El *Manual* resulta en reglamentación. El *Manual* se transforma en el currículum.

2.2 Acerca de la Ley Nacional de Educación Común

Desde una perspectiva jurídica, tomaremos en cuenta la Ley Nacional de Educación Común para la Capital, Territorios y Colonias Nacionales, la Ley 1420, que se promulgó el 8 de julio de 1884 con las firmas del Presidente de la República, General Julio A. Roca, y su Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. Eduardo Wilde. Transcribimos un párrafo de la Ley:

“Esta ley orgánica tuvo influencia decisiva en la formación de varias generaciones de argentinos; sus sabias y generosas previsiones han facilitado el mejoramiento del nivel cultural del país, en particular con la disminución sensible y permanente de los índices de analfabetismo...”

Torassa (1955) afirma que con la ley 1420 el país tuvo por primera vez en su historia un código de principios educacionales. Aunque la ley rigiera solamente en la Capital de la República y en los Territorios Federales, fue tanta la trascendencia de su discusión, que necesariamente todas las provincias tuvieron que considerarla. Se constituyó en una ley verdaderamente nacional, destinada a fijar rumbos y procedimientos para cada una de ellas, por más que no tuviera ejecución de hecho ni de derecho en sus jurisdicciones. Sostenía la escuela popular, gratuita, obligatoria y laica. (Torassa, 1955: Saraví Riviere, 19)

El Doctor Eduardo Wilde, que participa de los debates en la Cámara de Senadores en su condición de Ministro, en la sesión del 28 de agosto de 1883, expresa: “La enseñanza debe ser graduada y debe ser higiénica. Indudablemente los principios de la higiene son utilísimos, no solamente para el mantenimiento de la salud corporal, sino también para el mantenimiento de la salud intelectual: una buena sangre hace buenas ideas, se ha dicho, y yo también lo repito así. El sostenimiento del cuerpo en buenas condiciones ayuda poderosamente a la adquisición de ideas buenas y a la formación de estas ideas”.

Hemos trabajado también con los reglamentos específicos de la Educación Física en las instituciones educativas, ya que como lo hemos enunciado, Pedro Berruti era profesor de Educación Física. Reconocemos en la Ley Nacional de Educación Común para la Capital, Territorios y Colonias Nacionales, la Ley 1420, concepciones semejantes a las que se observan en los reglamentos de Educación Física y se plasman en el *Manual*.

A lo largo de un siglo atravesado por grandes vicisitudes y por corrientes de pensamiento contradictorias con aquellas de las que Sarmiento participó, él aparece como el más obstinado y consecuente heredero de la fe en la educación que derivaba del pensamiento que acompañó a la revolución por la independencia. Se puede pensar que la política de alfabetización alentada por la obsesión de “educar al soberano” se vio favorecida en ese período que se extiende entre 1862 y 1880, como proceso que consistió en un cambio profundo en la estructura social y económica de la Nación. Entre esos cambios, fue de gran importancia la transformación de la población producida a consecuencia de la ley de colonización de 1876, que incorpora al país una inmigración muy numerosa, en su gran mayoría de baja condición económica, de diversas etnias, lenguas y orígenes culturales, analfabetas o analfabetas en castellano.

Las tres últimas décadas del siglo son ricas en acontecimientos vinculados a la alfabetización. En 1875, se sanciona la “Ley de educación primaria” en la Provincia de Buenos Aires; en 1884 la “Ley 1420 de Educación Común”, precedida por el Congreso Pedagógico de 1882. También se sanciona la “Ley de Bibliotecas Populares” y se funda la Escuela Normal de Paraná, seguida por otras en Buenos Aires, Tucumán, Mendoza, Rosario. Se contratan docentes en Estados Unidos y España que introducen ideas pedagógicas modernas. Surgen prestigiosas empresas editoriales.

En las “comisiones de trabajo” y entre los inspectores técnicos del Consejo Nacional de Educación, cuyo reglamento es del año 1887, se encuentran nombres vinculados con la elaboración de normas para la enseñanza de la lectura y la producción de métodos, carteles y libros con el mismo fin. Se aprueba el Reglamento de una Comisión de textos, cuyo presidente, para la lectura y escritura, fue José María Torres, primer Rector de la Escuela Normal de Paraná.

Dejando de lado el paradigma productivo y los móviles políticos que se fueron imponiendo, es indudable que la alfabetización se sustentó en una red legislativa que no sólo generó una atmósfera sino también el trípode de escuelas públicas - escuelas normales - bibliotecas populares, que constituyó la base de una verdadera política de lectura.

Reconocemos que la red legislativa también colaboró con el hecho de que se instalara el *Manual* como texto de referencia, ya que estaba respaldado por la Ley Nacional de

Educación Común para la Capital, Territorios y Colonias Nacionales, la Ley 1420, por concepciones semejantes a las que se observan en los reglamentos de Educación Física y por los reglamentos de exámenes elaborados a los fines del examen de ingreso, objeto que se plasma en el *Manual*.

3. El *Manual* en su contexto histórico

El *Manual* trata de un texto que expresa los conocimientos significativos situados en un contexto histórico particular y permite el análisis desde una perspectiva didáctica que se constituye en paradigma de concepciones de enseñanza.

Presentaremos los aportes de diferentes personalidades cuyas ideas configuraron las bases del sistema educativo argentino aún vigente. Ellos son, José Ramos Mejía, Carlos Octavio Bunge, Ricardo Rojas, Leopoldo Lugones, representantes de las ideas que aún perviven en el sistema educativo. Desde 1909 a 1911, José María Ramos Mejía fue Presidente del Consejo Nacional de Educación y estructuró la escuela tal como la conocemos en la actualidad: se unificaron los rituales escolares, se instauró el saludo a la bandera; se propuso que en todas las clases se dieran contenidos de la cultura nacional y que se recordasen paisajes vívidos; se diseñaron los pupitres y el pizarrón; se incluyeron las fotos de San Martín y Belgrano en las paredes de las aulas. También se creó una oficina de láminas, que se distribuían en todo el territorio, referidas a temas que ilustraran aquello que debía enseñarse, por ejemplo, las invasiones inglesas. Ramos Mejía recomendaba que no se diera clase si no se tenían las láminas. Había en él una gran preocupación por la cultura nacional y la homogeneización. En todo el territorio, se intentaba formalizar el ritual presente en las escuelas. Refiriéndonos a Carlos Octavio Bunge (1), se ocupó de caracterizar las distintas colectividades. Él pensaba que había que separar los núcleos sanos y antisociales, aquellos que no se ajustaban a la cultura nacional. Expresaba que: “Si no hay cuerpo homogéneo, no hay sociedad”. Simultáneamente, podemos ubicar a Ernesto Nelson (1873-1959) inspector, profesor y director de colegios secundarios, y a Vergara en enseñanza primaria. Nelson propugnaba ideas progresistas, la disciplina podía formarse por autoconvicción. Los adolescentes sabían cómo regular su conducta. Explicaba, además, cómo la conducta no estaba reñida con la democracia.

Ricardo Rojas, el autor de *La Restauración Nacionalista* (1909), estaba preocupado por lo nacional, por las raíces, por lo gaucho, por lo indio, junto con Bunge. Leopoldo Lugones, el autor de *Didáctica* (1910), y Ramos Mejía, fueron aquellos que lograron hegemonizar el sistema.

Las entrevistas realizadas a los especialistas en textos para la enseñanza de la historia e investigadores en temas educativos, nos dieron datos relevantes para relacionar el *Manual* y su contexto. Desde las entrevistas realizadas a Pablo Buchbinder, autor de textos para la enseñanza de la historia y Marta Amuchástegui, investigadora en temas educativos, se insta a revisar *El Monitor de la Educación Común* de los años 1909 y 1910. El motivo para esta revisión radica en que allí se estructura lo que se constituirá en el dispositivo para la formación del Estado, después de los años 20. La escuela forma la cultura que tenemos, se plantea una distancia entre la forma y el contenido, otorgando mayor peso a la forma. La idea de patria está ligada al Estado. Las lenguas, las costumbres, las creencias, ligan a los habitantes antes de contar con un Estado.

En la entrevista realizada a Pablo Buchbinder, él expresa el impacto que tiene la inmigración desde 1880 a 1910: el fuerte peso de las escuelas étnicas (italiana, idisch, etc.) El valor que se les ha otorgado a las fiestas patrias, fiestas escolares y a los batallones escolares. En este mismo sentido, Pablo Pineau, investigador en historia de la educación señala la relación que puede establecerse con la educación física vinculada al cuerpo torneado del gaucho. El idioma nacional y la lengua sin regionalismos centralizan la preocupación.

Marta Amuchástegui señala una peculiaridad de la relación entre el docente y los estudiantes: el vínculo a través de la obediencia. En los inicios del siglo veinte, los maestros tenían un método para enseñar; se enseñaba a los chicos a silabear; se presentaba una manera correcta de leer. En el caso que estudiamos, el saber estaba en el *Manual*, el saber no era cuestionado. El niño era percibido como un sujeto sin pleno derecho. En cambio, el adulto era percibido como un sujeto de pleno derecho. Respecto del idioma, coincidiendo con Pineau, Buchbinder y Amuchástegui, María Ángeles Soletic, autora de libros de texto para la enseñanza de la historia hace referencia al hecho de que se evitaban los regionalismos: en la década del 30 refiere a evitar los regionalismos: en la década del 30, se conjugan los verbos con la forma

vosotros. El uso del lenguaje gauchesco significaba quedar excluido, había una manera de hablar bien. El maestro se erigía como transmisor de la cultura válida. Se promovía el disciplinamiento de la mente y el cuerpo.

En el año 1880, señalamos el inicio de este proceso. Cuando se empezó a pensar en el Estado, surgió la inquietud por la formación, por la gobernabilidad y por la identidad del ser argentino. En esta línea de pensamiento, ubicamos a Sarmiento, Alberdi y Etcheverría. Se planteó el debate acerca de la Argentina agraria / la Argentina industrializada. Desde esta perspectiva, los objetivos propuestos de la enseñanza media remitieron a un espacio disciplinador, con adolescentes que debían responder a las pautas exigidas, sin discusión alguna.

En la materia Lengua, se enseñaban las reglas gramaticales, que posibilitaban las prescripciones para la interpretación de los textos. Esto servía para no cometer errores. La Gramática enseñada también refería a un condensado de aquello que un alumno de enseñanza primaria tenía que saber. La Educación Física se vinculaba con la formación del cuerpo.

Ahora bien, si nos ubicamos en el año 1930, un decreto con esta fecha remite al examen de ingreso. El discurso de la buena lectura, la prolijidad, la apoliticidad constituía las pautas del discurso escolar vigente. Cualquier alumno de cualquier condición social podía incluirse, siempre y cuando respetase las reglas. La concepción de Pedro Berruti remitía al discurso normalista. Pedro Berruti fue profesor de Educación Física y esta formación estaba ligada al folklore, a la idea de formar bien el cuerpo y la mente. El discurso se apoyaba en señalar el cuerpo del gaucho como cuerpo privilegiado. Los bailes permitían el logro de ese cuerpo bien torneado. Berruti tuvo la intención de llegar a todos. También, lo reconocemos presentando un discurso universalista: “todo a todos”. Berruti era un normalista, tomando el metalenguaje propuesto por Sarlo (1998), podríamos caracterizarlo como un “Robot estatal.” El *Mamial* era un libro supuestamente barato. Pedro Berruti expresa con su voz, a través de sus obras, los requerimientos que el contexto político educativo necesitaba plasmar para fortalecer la formación de los ciudadanos.

3.1 Los inicios del nivel de enseñanza media en la Argentina

En el año 1863, el presidente Mitre promulgó un decreto por el que se creó el Colegio Nacional de la capital provincial, sobre la base del Colegio de Ciencias Morales y el Colegio Seminario, que constituyó el intento más serio y más exitoso de organizar la instrucción secundaria en el país post-Mayo. Situarnos en el año 1863 permite, entonces, recuperar los criterios de la época en que se plantearon las bases para la conformación del nivel de enseñanza media. El decreto tenía como fin la “enseñanza preparatoria” que habilitara para el ingreso a grados universitarios. Se planteaba entre sus fundamentos la necesidad de desarrollar la educación secundaria para dar aplicaciones útiles y variadas a la instrucción, y otorgar más facilidades a los jóvenes de las provincias que quisieran dedicarse a las carreras científicas y literarias.

Todavía en 1853, la organización del tiempo en la escuela era similar a la de las escuelas jesuíticas. Hasta aquel momento, la instrucción post-primaria, que se daba en los colegios, era considerada parte de los estudios superiores, y la contratación de profesores y el diseño de planes era asumida por los gobiernos provinciales.

El decreto de Mitre parecía tener legitimidad para avanzar en la estructuración nacional del nivel. La voluntad modernizadora de Mitre en relación con el modelo de los colegios queda expresada en el segundo enunciado contenido en su discurso, referido a las aplicaciones prácticas que debería tener la enseñanza. Sin embargo, inaugurando una larga tradición en la escuela media argentina, este enunciado tuvo limitada expresión en el plan de estudios: solamente se plasmó en algunas bolillas de los programas. La escuela media se cursaba en 5 años, tomaba como ejemplo el modelo desarrollado por Amadeo Jacques en Tucumán, y comprendía tres ramos: Letras y Humanidades: Idioma castellano, Literatura española, Lengua Latina, Francés, Inglés y Alemán; Ciencias Morales: Filosofía, Historia y geografía general, Historia de América y de la República Argentina, Historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo y cronología. Ciencias Exactas: Matemáticas (aritmética y álgebra, geometría, trigonometría), Físico-Matemática (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), Física (química, física: gravedad, calórico, luz, electricidad, magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas).

Amadeo Jacques define, al inicio de sus *Memorias*, lo que considera el fin de la “instrucción general”. Se trata de la enseñanza que “cultive todo el entendimiento, robusteciendo y docilizando sus (de los alumnos) poderes naturales”. La inteligencia humana, de la cual todo dimana y todo se deriva, está compuesta por “facultades solidarias unas de otras y cada una de las demás, y que necesita hasta en sus más humildes empleos todas las fuerzas nativas, desarrolladas y dirigidas por la educación”. Esta enseñanza debería abrir todas las perspectivas y descubrir todos los horizontes, ejercitando la observación y fomentando la sagacidad en la experiencia. Así entendida, la enseñanza sería preparatoria, para todos los trabajos de la vida, y no solamente para tal o cual carrera.

La pretensión de incluir todo el saber del siglo se apoyaba en la psicología de las facultades: Jacques expresaba que: “no se debe dejar ociosa una sola facultad del espíritu, sea que se aplique a lo verdadero, lo bello o lo útil”. Las facultades mentales pueden expandir sus poderes, pero si no se ejercitan, se esclerotizan. Jacques propuso también, la adopción del Reglamento para exámenes del Colegio Nacional de Buenos Aires, como modelo para el resto del país. Allí se sostenía la necesidad de implementar exámenes escritos, a fin de fomentar la imparcialidad, junto con la severidad necesaria. Jacques planteaba su propia dificultad para estructurar una respuesta clara y concisa puesto él mismo frente a un tribunal: “¿cómo no esperarla de un joven inmaduro?” Por ello, los exámenes escritos aparecían más acordes a su edad y madurez, siendo la exposición oral un resultado de un proceso más complejo de preparación.

Según Dussel, en los debates curriculares sobre la escuela media, identificamos un primer grupo curricular, defensor del curriculum humanista. Este grupo, inicialmente modernizador, sentó las bases del curriculum cuya estructura en asignaturas se mantuvo hegemónica durante más de 100 años. Sus fundamentaciones fueron cambiando, pero básicamente se asoció a la psicología de las facultades y a la profesionalización de las ciencias y disciplinas liberales. Contó con el soporte de buena parte de los profesores, reunidos en Conferencias Anuales o movilizados en encuestas ministeriales y con el auspicio de la mayor parte de los gobiernos y de la población, que lo identificaba como un símbolo de distinción cultural y de integración nacional. A este grupo inicial, se fueron sumando otros grupos y propuestas, más integrados o más enfrentados a esta coalición hegemónica. En primer

lugar los normalistas, que intentaron, con éxito, algunas reformas en los saberes y cultura escolares. La didáctica de Lugones puede considerarse uno de sus exponentes más calificados, que incorpora el curriculum humanista a la cruzada estatal de las primeras décadas del siglo, también es de destacar la intervención parlamentaria de Alejandro Carbó en el debate del proyecto Magnasco.

En segundo lugar, en 1899, hubo una propuesta de Reforma del Ministro Magnasco, que buscó sin éxito introducir un código curricular utilitario en la escuela media, y cuyo efecto fue consolidar fuertemente la alianza de los humanistas y los normalistas en la defensa de la estructura curricular anterior. Quince años después, surgieron dos propuestas de pedagogos disidentes que propiciaron reformas más o menos completas del nivel que articulaban grupos más o menos definidos de opinión en el ámbito educativo. Mercante, junto con el grupo de normalistas y psicólogos de la Universidad de La Plata, como Senet y Rivarola, impulsó la psicología adolescente como un nuevo código para la determinación curricular, y la introducción del trabajo como contenido educativo significativo. Ernesto Nelson, contemporáneamente, articuló la obra de escolanovistas, pragmáticos y utilitarios, que desconfiaban de la acción estatal y proponían un curriculum flexible e integrador de las culturas contemporáneas. Ambos produjeron sus propuestas entre 1915 y 1916, coincidentemente con la emergencia de una transformación política de envergadura; pero ninguno de los dos logró imponer sus propuestas.

Tópicos como la ciencia y el científicismo, el ideal de progreso, la inclusión del trabajo y la relación con el legado hispánico, cruzan la mayor parte de las intervenciones. En este sentido, la hibridación curricular triunfante, pero sobre todo los proyectos fracasados, muestran cuáles eran las bases del consenso y los límites para el disenso entre quienes imaginaron una escuela media para la Argentina del siglo XX. Sobre todo, provee indicios acerca de las bases sobre las que se construyó la autoridad cultural en la Argentina (Dussel, pág. 14 a 16, 1997).

Reconocemos que, tanto la inclusión del mundo del trabajo de la época en los contenidos propuestos en el *Manual*, como la psicología de las facultades, que deviene como teoría del aprendizaje que se plasma, muestran el modo en que este texto refleja un proyecto de la escuela media requerido para la formación de ciudadanos. Nos referimos a conocimientos que habilitan a la resolución de

problemas matemáticos y la correcta lectura y escritura del idioma nacional, así como los temas que tratan los enunciados en la edición de 1940: la economía familiar, la densidad de la población, la confección de ropa, el reparto de herencia, la explotación agropecuaria, la cabalgata, la fábrica. Los temas tratados en los enunciados en el *Manual* en su edición de 1991 remiten a la chacra, el almacén, a la sociedad comercial, a la biblioteca, a la confección de ropa, es decir, se circunscriben los temas que refieren a trabajos vinculados al comercio, el campo y a la confección de ropa; cuando se menciona la biblioteca, sólo remite a la contabilización de libros. Tal como veremos más adelante, en el próximo apartado, estas especificaciones remiten al modelo que Alberdi sostenía, que indicaba un plan de instrucción que debía multiplicar las escuelas de comercio y de la industria. El modelo de Alberdi era el de una educación en relación directa con las necesidades de una economía desarrollada basada en el comercio de materias primas y en la creación de industrias locales. Llevar a cabo este esquema requería la presencia del inmigrante europeo, quien cumplía, en este sentido, un doble papel: solucionaba, por un lado, la carencia de personal nativo preparado para esas tareas y operaba – a través del simple contagio – la transformación de los hábitos y costumbres del nativo haciendo de este un hombre integrado en la nueva sociedad.

3.2 Los proyectos de Alberdi y de Sarmiento

Los proyectos de Alberdi y de Sarmiento se relacionan con la producción del *Manual* en la propuesta del normalismo, la formación del ciudadano y la inclusión de los heterogéneos grupos culturales que comenzaban a poblar este país.

Los proyectos educativos remitían a construir algún tipo de respuesta frente a las modificaciones que iban surgiendo en el contexto político y social. Afirma Juan Carlos Tedesco (1986) que, a medida que las condiciones políticas del país se iban convirtiendo en una traba básica para el desarrollo del programa liberal, el contenido de la educación fue incluyendo, junto con la tendencia utilitaria, un énfasis cada vez más sostenido en el papel político que le competía para la transformación del habitante nativo en un ciudadano. Al asignársele este doble papel, la educación apareció como la clave para la solución de todos los problemas. Si se considera la concepción de la educación como agente fundamental para el cambio social, como

patrimonio del siglo XIX, debiera decirse que el optimismo pedagógico que se verifica en esa época es común a todos los pensadores, al menos en el caso particular de la Argentina.

A partir del fracaso de los intentos liberales ilustrados en las décadas posteriores a 1810, algunos intelectuales y políticos, en especial Juan B. Alberdi, dudaron del valor de la educación como formadora del ciudadano. Alberdi percibió con agudeza la existencia de medios más eficaces para lograr la modernización de la sociedad, y elaboró para ello una nueva categoría –educación de las cosas- con la cual hacía referencia al conjunto de influencias sociales que intervenían en la formación del individuo, pero que están al margen de la enseñanza institucionalizada. Esos medios eran, según Alberdi, la inmigración, la legislación civil, comercial y marítima, los ferrocarriles, el sistema constitucional, el gobierno representativo.

Alberdi señaló “El plan de instrucción debe multiplicar las escuelas de comercio y de la industria, fundándolas en pueblos mercantiles”. El modelo de Alberdi era el de una educación en relación directa con las necesidades de una economía desarrollada basada en el comercio de materias primas y en la creación de industrias locales. La puesta en marcha de este esquema requería la presencia del inmigrante europeo. “Cada europeo que viene a nuestras playas – indicaba- nos trae más civilizaciones en sus hábitos que luego comunica a nuestros habitantes, más que muchos libros de filosofía”. Desde el punto de vista del papel que la educación jugaba en el plan político general de los opositores a Rosas, la diferencia más importante entre el proyecto de Alberdi y el de Sarmiento, reside en la manera de concebir la relación entre educación y cambio social. Lo que interesaba a estos pensadores y políticos, que actuaban sobre la base de un consenso general alrededor de la necesidad del cambio, era determinar el medio más eficaz para lograrlo. En este sentido, mientras Alberdi sostenía que la educación era un instrumento de menor eficacia comparado con la inmigración masiva y la expansión de los ferrocarriles, Sarmiento concibió a la educación como el factor prioritario en el proceso de cambio y modernización. En realidad, existió una ruptura entre el pensamiento educacional del programa elaborado por los emigrados durante el período rosista (Alberdi y Sarmiento) y la acción educativa posterior a 1880.

En Sarmiento aparece muy clara la dependencia que existe entre todas las manifestaciones del “progreso” de una nación y la capacidad de los individuos que la componen. En *Educación Popular*, obra que escribió en 1849, distingue tres tipos de capacidad indispensables para el desarrollo: la capacidad industrial, la capacidad moral y la capacidad intelectual; la primera era considerada como fuerza de producción, la segunda de acción y la tercera de dirección. La educación pública, afirmaba: “...no debe tener otro fin que el aumentar cada vez más el número de individuos que las posean”. Para ello, Sarmiento advertía la necesidad de considerar a la educación desde el punto de vista de la economía política, y en virtud de esto, propender hacia una enseñanza utilitaria, racional y científica. Sarmiento expresaba “las masas están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades, a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados”. Se debatió entre la alternativa optimista frente a las posibilidades de transformación a través de la educación popular y una concepción un tanto fatalista acerca de la incapacidad natural de los americanos con respecto al trabajo industrial. Ante esta disyuntiva, optó por intensificar la educación desde una perspectiva utilitaria y suplir las deficiencias de la población nativa con la atracción de los inmigrantes. Pero este utilitarismo de la enseñanza no debía orientarse específica y únicamente hacia la industria, dado que nuestro país sumaba a la incapacidad y falta de tradición industrial de su población, la ausencia casi total de fuentes naturales para ese tipo de producción: fuentes de energía, yacimientos carboníferos, etc. Esta fue la razón por la cual propugnara una enseñanza concentrada en la agronomía y en la minería, desechando no sólo la industria sino también la ganadería, por cuanto esta forma de explotación implicaba grandes extensiones de tierras deshabitadas.

Otro aspecto importante de la concepción de Sarmiento es el papel asignado al Estado y a la participación popular en la acción educativa. Tendió siempre a relativizar el poder de acción del Estado en materia educativa. Parecía advertir que sin la presencia de un sentimiento favorable hacia la educación en el conjunto de la población, por el solo mandato administrativo no se conseguiría demasiado. Sin embargo, preveía que los sectores eventualmente interesados en dar educación a sus hijos, que no eran otros que los sectores económicamente poderosos, no se orientarían hacia los estudios utilitarios sino hacia las carreras de prestigio

tradicional, tales como derecho y medicina. De esta forma, el Estado se le presentaba como la única fuerza capaz de promover estudios diferentes.

En las *Obras completas*, Sarmiento afirmaba que “el Estado con conocimiento de estos datos [la orientación de la clase alta hacia los estudios tradicionales] dejará a elección de las clases acomodadas, aumentar el número de médicos y abogados según la demanda, reservando sus fuerzas e iniciativa para desarrollar la prosperidad nacional que mantienen pero que no aumentan esas profesiones. País esencialmente minero y riberano [se refiere a Chile], necesita mil geólogos, químicos, botánicos, físicos y mecánicos; necesita capitanes, pilotos, maquinistas para sus buques; y como las clases acomodadas no darían esta educación, el Estado la da a quien quiera recibirla” (Tedesco, 1986). Incluimos esta caracterización referida a Chile porque indica la traspolación de modelos que los intelectuales de nuestro país sostenían en la búsqueda de las respuestas apropiadas a los problemas que la sociedad presentaba.

Alberdi cuestionó la eficiencia del medio propuesto por Sarmiento. Para Alberdi, la inmigración, los ferrocarriles y las leyes pueden mucho más que la acción de las escuelas. Ni el programa de Alberdi ni el de Sarmiento contaban con fuerzas sociales que lo ejecutaran plenamente. La modernización propuesta fue hasta cierto punto funcional con las necesidades de la clase ganadera y mercantil. El programa fue llevado a cabo dentro de los límites de esa funcionalidad y nunca más allá de eso.

El hecho de que el programa haya sido elaborado al margen y por encima de las clases sociales existentes fue favorecido por la situación de exilio de estos pensadores y por la adopción de los modelos europeo y norteamericano, lugares donde la situación social, económica y política existente en el momento de la iniciación del proceso de desarrollo fue completamente distinta.

El estudio del desarrollo de la educación argentina revela un hecho que resulta paradójico y hasta contradictorio: los proyectos más importantes de reorientación del sistema educativo argentino hacia contenidos y formas más modernas fueron producidos por gobiernos o representantes de gobiernos conservadores; complementariamente los grupos políticos representativos de los sectores medios (urbanos o rurales) rechazaron en general estos intentos de reforma, defendiendo – implícita o explícitamente- la vigencia del sistema tradicional.

Reconocemos en el *Mamial* algunas de las ideas propuestas por Alberdi y Sarmiento, a la formación de ciudadanos por ellos sostenida y la preocupación por los diferentes grupos culturales que comenzaban a poblar el país. Nos estamos refiriendo a un texto que pretendía la socialización de los contenidos pertinentes para la inclusión en el nivel de enseñanza media, pasaje que permitiría posteriormente la inclusión en el mundo del trabajo, sea la industria, la explotación agropecuaria, el comercio o el taller.

3.3 Los proyectos de Magnasco y de Saavedra Lamas

Las orientaciones que los propósitos de la enseñanza fueron adquiriendo se correspondían con el modelo de nación anhelado; en este sentido, los enunciados y las consignas de las tareas propuestas en el *Mamial* editado en 1940, se vinculan con la industria, el comercio, el taller, la economía doméstica.

Los proyectos de Osvaldo Magnasco a fines del siglo pasado y el intento de Saavedra Lamas en 1916 son los ejemplos más significativos, pero no los únicos. Previamente a Magnasco, Juan Balestra, Antonio Bermejo y Luis Beláustegui sostuvieron ideas parecidas, mientras que José Zubiaur informaba doctrinariamente de las ventajas y las formas posibles de cambiar el régimen de enseñanza media. Gouchón se anticipaba a Saavedra Lamas desde la Cámara de Diputados con su proyecto de ley presentado en 1905, en el cual se vislumbraba la escuela intermedia como una forma posible de solución.

La enseñanza media y la superior cumplieron la función de formar una clase política homogeneizada en adhesión a las pautas modernizantes del sector porteño. El sistema político argentino fue convirtiéndose progresivamente en un sistema oligárquico, en el cual la élite política que controlaba el poder regulaba su renovación sin participación del resto de la población y sin brindar posibilidades de acceso a los competidores. La expansión relativa del sistema educativo dentro de un sistema político oligárquico condujo, inevitablemente, a la aparición de grupos que trataron de provocar la apertura del poder político a sectores más amplios.

El auge del movimiento favorable a la reforma del sistema educativo hacia orientaciones técnicas comenzó a partir de 1890. El producto inmediato de este

movimiento fue la creación de las primeras escuelas comerciales e industriales en Buenos Aires y Rosario.

La expresión más orgánica la constituyó la acción de Osvaldo Magnasco desde el Ministerio de Instrucción Pública a partir de 1898. El 31 de Mayo de 1899, con la firma de Julio A. Roca y del propio Magnasco, se elevó al Congreso Nacional un proyecto de Plan de Enseñanza General y Universitaria acompañado de un mensaje en el cual se exponían las líneas fundamentales de la política educativa que se intentaría llevar a cabo. La explicación se limitó a la introducción de orientaciones prácticas en el sistema educativo y que fuera calificada en el mensaje como uno de los más “empeñosos propósitos” del Poder Ejecutivo. Se distinguían en ese mensaje dos acepciones de la expresión *tendencias prácticas*: “...la una que implica desechar del plan – y por tanto de los programas, que son su reglamentación – todo conocimiento abstracto cuyas virtudes de aplicación no sean una necesidad bien comprobada, o que no concurra a disciplinar la inteligencia, a estimular el sentimiento, sin los excesos contraproducentes de nuestro plan vigente y muchos otros análogos. La otra, responde al concepto utilitario común, es decir, a la adquisición o desarrollo que el progreso material de la República Argentina requiere más imperiosamente”.

Eliminar el enciclopedismo y reorientar el sentido de los estudios de un sector importante de la juventud fue lo que se presentó en ese mensaje como propósitos explícitos del gobierno. El problema central de la política educativa pareció consistir en estructurar una forma adecuada para la incorporación al sistema educativo tradicional de ciertas orientaciones modernas. La necesidad de esta incorporación no aparece como producto exclusivo de los requerimientos de la estructura de producción; parecería, inclusive, que este fue un motivo menor, comparado con los provenientes de los problemas que planteaba la expansión de un sistema escolar clásico en el marco de una estructura política oligárquica. En este contexto, la incorporación de las orientaciones modernas en la enseñanza –carreras técnicas, especialización, etc.- estuvo llamada a jugar un papel distinto al que habitualmente se le otorga; este papel consistiría, básicamente, en desviar a los sectores recientemente incorporados al sistema educativo hacia alternativas distintas, de tal manera que los estudios clásicos permanecieran en manos de la élite tradicional. A partir de este esquema de análisis podría explicarse tanto el origen oligárquico de los proyectos de

reforma como la oposición surgida en los sectores marginados de la élite de poder, pero con aspiraciones de ingresar en ella (Dussel, 1997).

En cuanto a las orientaciones que los propósitos de la enseñanza fueron adquiriendo, como ya lo hemos dicho, se correspondían con el modelo de nación anhelado, en este sentido, los enunciados y las consignas de las tareas que propone el *Manual* editado en 1940, se vinculan a la industria, el comercio, el taller, la economía doméstica. Asegurar de algún modo que todos los ciudadanos accedan a los conocimientos básicos instrumentales constituye una legítima intención, ahora bien, indagar en los requerimientos que la sociedad exigió durante las primeras décadas del siglo veinte permite el contraste con aquello que iniciado el siglo veintiuno, se manifiesta como requerimientos exigidos para la formación de ciudadanos, hoy. El *Manual* materializa la orientación que los propósitos de la enseñanza fueron adquiriendo, se correspondía con el modelo de nación anhelado.

3.4 Acerca del discurso pedagógico de la época en que contextualizamos el *Manual*.

La identidad nacional, el aprendizaje de las pautas culturales de una nación y la adhesión al territorio constituyen las preocupaciones y los desvelos que manifiesta el discurso pedagógico de las primeras décadas del siglo veinte.

Al considerar las influencias en la formación de Pedro Berruti y el contexto en que se inscribe el discurso pedagógico de la época, debemos incluir el normalismo en la escuela media como una impronta que estará presente en su producción.

Dussel (1997) plantea que: “el normalismo constituye, a nuestro entender, uno de los discursos pedagógicos más influyentes dentro del espacio educativo y cultural argentino. Constituido a partir de la experiencia institucional de las Escuelas Normales en las décadas de 1870 a 1900, se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de pedagogos. Aun aquellos que adscribieron a corrientes político-pedagógicas opositoras, sostuvieron como consenso compartido que la educación podía y debía ser objeto de un conocimiento científico específico.

Desde la fundación de la Escuela Normal de Paraná, en 1871, una parte de los esfuerzos educativos de la época se concentraron en la creación de escuelas primarias

y escuelas normales, totalizando éstas 31 al finalizar el siglo XIX. El Estado argentino intentó constituir, por esta vía y por la habilitación para la enseñanza particular, un cuerpo especializado y homogéneo para dirigir y sostener la expansión escolar. Dussel (1997) manifiesta “ para Adriana de Miguel, cita a la que hace referencia, el normalismo constituyó de esta manera una estrategia político cultural del Estado, que sostuvo el pasaje de las culturas orales campesinas a la cultura letrada urbana. El normalismo estaba atado, como proyecto y dispositivo institucional, a la escuela primaria común sarmientina, y significó, desde la acción de las 65 valientes maestras norteamericanas y de sus primeros egresados, un impulso renovador de la cultura argentina. Suponía la inversión del modelo rivadaviano de universidad, que a la usanza francesa la convertía en la institución consagratoria. Sarmiento mismo debatió con Mitre acerca de la necesidad de concentrar las energías en la escuela primaria y las normales, y quitarla de los colegios nacionales. De hecho lo que sucedió es que coexistieron ambas orientaciones, con culturas pedagógicas crecientemente diferenciadas” (De Miguel, 1995: Dussel, 1997, p. 51).

Beatriz Sarlo (1999), ficcionaliza el caso de una maestra que puede servirnos como muestra del recorrido de la problemática de las tres primeras décadas del siglo veinte de nuestra historia cultural. Relata la historia de una maestra normal, que llega a convertirse en directora de escuela, enmarcando sus orígenes, su familia, sus anhelos, los modelos de formación que le han posibilitado esta particular identidad. Explicita el imaginario educativo implantado por el normalismo. La escuela debía enseñar lo que no se aprendía en las familias, y en este caso, se trataba de valores igualmente fundamentales para la época, el aseo personal, que se vincula con un ordenamiento programado de los cuerpos y un ideal de respetabilidad cultural y material, por una parte, y el patriotismo como núcleo de identificación colectiva, por la otra. La escuela era una máquina de imposición de identidades, pero también extendía un pasaporte a condiciones mejores de existencia: entre la independencia cultural respecto del Estado y convertirse en servidor del proyecto cultural de ese mismo Estado, quedaban pocas posibilidades de elección. La escuela enseñaba los principios de higiene como exteriorización física de las cualidades morales. “¡Qué antipáticas son las personas sucias!”, se podía leer en 1901 en *El libro del escolar*, de Pablo Pizzurno, donde muchas lecturas parecen dirigidas a niños, a quienes en sus casas nadie les ha enseñado ni siquiera a lavarse las manos. El nacionalismo se une con el

decoro en la presentación personal y la decoración estética de la vida cotidiana. La escuela que Rosa del Río tenía en mente juntaba estos valores que ella había descubierto treinta años antes en su propia escuela primaria y en la Normal. El ideal estético de las personas se traslada al embellecimiento de los símbolos nacionales y de las puestas en escena nacionalistas. Leer paralelamente *El Monitor de la Educación Común*, publicado mensualmente por el Consejo Nacional de Educación, implica seguir, paso a paso, el discurso institucional que Rosa del Río enuncia en su versión cotidiana. Esto habla de la eficacia del Estado y de la fijeza con que el Estado modelaba a los servidores públicos, introduciendo la idea de una tarea repetida, inflexible e intrusiva, de conformación de identidades y sujetos. La historia de Rosa del Río permite pensar otras historias de las tres primeras décadas del siglo veinte, un momento en que el Estado es activo y audaz en la configuración de una cultura común, unificada y poco respetuosa de los pluralismos, pero, al mismo tiempo, instrumento eficaz en la incorporación a la ciudadanía y al mundo del trabajo (Sarlo, 1998). Este extenso relato señala pistas que permiten vincular la obra de Pedro Berruti con el recorrido histórico que realiza Sarlo. Al enunciar las pistas consideramos el ajuste a las reglas escolares, los ritos de la enseñanza media semejantes a los ritos de la enseñanza primaria, los recreos, la disciplina, la organización del aula, todos han sido elementos que el colegio secundario fue tomando de la cultura normalista, elementos también vinculados a la *Didáctica* (1910) escrita por Leopoldo Lugones. A su vez, los valores de la formación que brinda la escuela se constituyen en superadores de la educación brindada en los hogares. Por su parte, la apropiación de las pautas culturales que Pedro Berruti, autor del *Manual*, realizaba, se vincula con lo que Sarlo denomina “robot estatal”, comprendiendo las paradojas, señalando las contradicciones, contextualizando las decisiones.

3.4.1 Respetto de los rituales: las fiestas patrias y la identidad nacional

En la contextualización que presentamos, la preocupación por los rituales, por las fiestas patrias, por todo aquello que involucraba a la identidad nacional constituyen dimensiones a considerar, ya que señalan que el peso que han tenido no se circunscribe sólo a las fiestas patrias, sino que la ritualización se extendió a la

presentación de los contenidos disciplinares. Los conocimientos ritualizados garantizan la formación de los ciudadanos educados.

Desde 1887, los esfuerzos por revitalizar las fiestas desembocaron en la organización de grandes celebraciones conmemorativas, la construcción de un conjunto de referentes materiales, como monumentos y museos, y la elaboración de una legitimación de la identidad nacional basada en la apelación al pasado patrio. Las escuelas fueron, en un primer momento, un instrumento de la reactivación de las fiestas públicas oficiales, para convertirse luego, a través de la ritualización de las celebraciones escolares y de la enseñanza de la historia, en uno de los principales ámbitos de la conservación selectiva de la tradición patria. En torno de las fiestas patrias, se producían cambios que sugerían modificaciones más inquietantes; en distintos sectores y ámbitos de la sociedad, se advierte en los últimos años de la década 1881-1890 una gran preocupación por la nacionalidad. Se percibió que la dimensión de las fiestas extranjeras en el espacio simbólico crecía, amenazando tapar las fiestas propias que, aunque nunca dejaron de tener concurrencia, confrontadas con aquellas, se veían vacías y sin entusiasmo. La amenaza de disgregación y desaparición de lo nacional, agitada por el alud de inmigrantes, aparecía también en la manifestación de las adhesiones y las lealtades patrias. Bertoni (1992) expresa que la cuestión de “las celebraciones nacionales se convirtió en un campo conflictivo; se entabló en él un combate sordo, solo abiertamente descubierto por algunas voces airadas, pero que preocupaba a muchos más. A primera vista, esta preocupación no dominaba en el discurso oficial, que parece no haber cambiado. Sin embargo, la decidida acción que se emprendió en esta etapa para la recuperación del terreno amenazado revela – más que las palabras, casi siempre muy medidas, de las declaraciones oficiales-, la importancia y la decisión de la respuesta *nacional*. Los batallones infantiles se habían convertido en la atracción. En torno a su organización y actuación tuvieron que ver, de distinta manera, las autoridades municipales organizadoras de las celebraciones patrias, los funcionarios del gobierno nacional, el Consejo Nacional de Educación, el Ejército, hombres públicos influyentes y entusiastas de la exaltación patriótica, y las señoras de las Fiestas de las Flores. Distintos sectores de la elite dirigente confluían en el propósito de buscar a través del sentimiento patriótico, la formación de la nacionalidad. Se trataba de la “educación moral nacional” que posibilitaba el espíritu patrio, de imprimir un sello más marcado

(...) poniendo en las manos de los niños verdaderas armas de fuego; el propósito era fortificar en los niños su cuerpo y su espíritu, despertando en la juventud el sentimiento de la nacionalidad y la conciencia de un deber que la patria impone a todos sus hijos”. “...Nosotros vamos perdiendo el sentimiento de la nacionalidad con la asimilación del elemento extranjero[...] –decía E. Zeballos- nos hallaremos un día transformados en una nación que no tendrá lengua, ni tradiciones, ni carácter, ni bandera”. Se evidencia que el proceso social y cultural no puede abandonarse a su movimiento espontáneo. Aspectos, ámbitos y tradiciones hasta entonces no demasiado significativos- fiestas patrias y espacios públicos, banderas y escudos, escuelas y enseñanza del pasado- tienen gran importancia porque se descubre que están “ocupados” por otros: ha llegado el momento en que el Congreso se ocupe, con cualquier pretexto y en cualquier circunstancia de que el extranjero[...] sea afecto a la nacionalidad argentina [porque] puesto que los extranjeros no tienen patria aquí, se consagran al culto de la patria ausente” (Bertoni, 1992).

La apelación al pasado se completa con la conciencia de la necesidad de traducir lo nacional en prácticas cotidianas, en actitudes manifiestas en la sociedad, en enseñanzas y realizaciones aprehensibles para el gran público. Se trataba de destacar rasgos, de seleccionar contenidos y de crear los ámbitos, los canales y las formas para que se encarnasen en la sociedad...Este propósito, que implicó darle un lugar especial a la enseñanza de la historia patria y procuró despertar adhesiones a través de una práctica de lo nacional, supuso una compleja tarea: la construcción de escuelas y ámbitos históricos, como plazas o museos, la ritualización de las celebraciones escolares y la realización de manifestaciones patrióticas, la definición de símbolos patrios y la creación de representaciones materiales y monumentos en los cuales apoyar esa reelaboración del pasado.

“Dado que la generalidad de los escolares eran hijos de extranjeros, era decisiva la actitud del maestro. Decía Honorio Leguizamón –director de la Escuela Normal de Profesores de Buenos Aires (Escuela Normal Nacional “Mariano Acosta”) -que el escolar: “vendrá, en una palabra, con la cabeza, con el corazón y hasta con el estómago italiano”, en consecuencia, se debía aprovechar cualquier ocasión en la escuela con tal que ella pueda servir para despertar en el alumno este sentimiento[...] que se llama patriotismo [...] En la República Argentina más que en ningún otro país de la tierra, la educación pública debe tener un propósito nacional [...] De aquí, la

necesidad de que la escuela sea eminentemente argentina para el escolar argentino; maestros, libros, mapas e ilustraciones morales, mobiliario, útiles, todo debe estar unguado con el óleo sagrado de la nacionalidad para neutralizar esa atmósfera extranjera que el niño ha respirado durante sus primeros años exclusivamente y que continúa aún respirando cada día antes de ir y al retirarse de la escuela. Desde entonces, se inventaron y desarrollaron prácticas, símbolos y contenidos, y se valorizaron las posibilidades del pasado como elemento aglutinador del presente. Se desarrolló una acción constante y regular sobre la sociedad a través de distintas instituciones –principalmente estatales- destinada a construir, alimentar y conservar la nacionalidad argentina, que tendrá dilatada vida” (Bertoni, 1992).

Nuevamente identificamos la preocupación por la identidad nacional, por la formación de los ciudadanos en un escenario en el que la singularidad de cada grupo cultural, debía, según las concepciones de la época, ser acallada y contribuir a conformar un nuevo país, una patria común. Se manifestaba la preocupación por la pérdida de la lengua, las tradiciones, el carácter y la bandera. Era de valor para el Estado, generar propuestas que resolvieran de algún modo lo que imponían los nuevos tiempos. Se corrobora del *Manual* el conocimiento ritualizado, esto es, la adquisición de un conocimiento que solo sirve para cumplir con las tareas escolares, o bien del conocimiento inerte, que permite a los estudiantes aprobar los exámenes, pero no se lo aplica en otras situaciones (Perkins, 1995). Nos interrogamos acerca del valor de los conocimientos que sólo sirven a los fines de la aprobación del examen de ingreso. Estos conocimientos, que no favorecen el pensamiento crítico, y la inclusión de los rasgos que refuerzan la identidad nacional, nos referimos a los rituales escolares, la preocupación por la lengua y las tradiciones, se presentan en una misma trama.

3.4.2 Respeto del pensamiento de Leopoldo Lugones

Leopoldo Lugones (1874–1938) fue considerado por varias generaciones una guía intelectual, representante del modernismo en la Argentina. Lugones se dedicó también a la acción pedagógica como Inspector de enseñanza secundaria. Muchos de los reglamentos de la escuela media son de su autoría. La inclusión de su

pensamiento en este apartado se debe a que algunas de sus ideas se reconocen en las prácticas instaladas en la actualidad.

Dussel (1997) centra el análisis en la *Didáctica* (1910) escrita por Lugones, como parte de su homenaje a la patria en 1910. Lugones se ocupa de asuntos diversos tales como los fines de la educación, el mobiliario y la edificación escolar, los materiales didácticos, los docentes, directivos e inspectores, los alumnos, los planes de estudio y las materias escolares. En los apéndices, agrega las reglamentaciones más importantes de su paso por la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial.

Lugones reconoce que la escuela comparte con la familia y la sociedad, la función educativa, quien manifiesta que: “si la familia aporta la moral y la sociedad el orden, la escuela contribuye con la ciencia. Lo hace por medio de una educación racionalista, que enseña “la verdad demostrada, la explicación racional de los fenómenos, que aspira a ser estable pero que nunca se declara suficiente. Pero no le enseña la verdad científica por si misma, sino que está subordinada a un fin social, que en un país democrático es la educación democrática de las masas. Aquí se combina la propuesta con la denuncia: “sólo la educación de las masas (pobres) puede impedir que el ejercicio de la libertad se convierta para ellas en el goce de un bien ajeno. Lo que nos ha sucedido en cincuenta años de constitución mal usada, debe prevenirnos ante el incierto porvenir”. Finalmente, sostiene que la escuela tiene que contribuir con vigor a hacer la patria, sustituyendo la falta de hogares patrióticos”.

“Ciencia, democracia, nacionalidad”, Lugones considera todos los temas que se debatían entre pedagogos e intelectuales y los incorpora en plan de igualdad cuando en otros casos dieron lugar a movimientos irreconciliables”. La situación particular por la que atraviesa la Argentina, “país en formación” hace que se enfatice la “caracterización nacional de su enseñanza”. La nacionalización hace a las formas de intervención pedagógicas del Estado sobre la masa de inmigrantes. En primer lugar, está el cisma entre nativos y extranjeros, tal es la oposición sobre la que el Estado debe operar con urgencia...”Es evidente a partir de la decadencia del idioma, la inmigración cosmopolita tiende a deformarnos el idioma con aportes generalmente perniciosos, dada la condición inferior de aquélla”. Urgé la defensa de lo propio, que

en este caso aparece más ligado al ethos de una clase social privilegiada que a una cultura nacional idiosincrática; ante el abandono de los otros, ésta parece ser tarea del Estado (Dussel, 1997). Desde la perspectiva que aquí se presenta, la preocupación por los inmigrantes, “la contribución con vigor a hacer la patria, sustituyendo la falta de hogares patrióticos” se vincula con la aparición de las Cartillas Patrióticas, los Cancioneros y el Manual de Danzas Folklóricas, producciones en las que Pedro Berruti tuvo intervención. A su vez, reconocer la preocupación por la cultura nacional e identificar los criterios con que se han diseñado los reglamentos que rigen la enseñanza, resulta en la selección de contenidos plasmados en el *Manual*.

3.4.3 Respeto del pensamiento de Ricardo Rojas

Resulta de interés recoger las ideas de Ricardo Rojas () plasmadas en *La Restauración Nacionalista* (1909), para comprender, también al igual que en el caso de Leopoldo Lugones, cuestiones relacionadas con la problematización del sistema educativo argentino y con las preocupaciones de las primeras décadas del siglo veinte que signarían la configuración de algunas prácticas que se instalaron y que, a través del discurso pedagógico de la época, consideramos de valor transparentar. En el *Manual* se materializa la preocupación por la patria y la identidad nacional, contenidos que reconocemos en aquel discurso pedagógico.

Rojas explicita que “un decreto del señor Presidente de la República, comisionóme el año anterior para estudiar en Europa el régimen de los estudios históricos, problema relacionado con los más vitales intereses de nuestra nacionalidad [...] He preferido, pues, realizar una encuesta en varias naciones; extraer de sus resultados una teoría; definir por comparación con aquellas, nuestra enseñanza; hacer la crítica del sistema argentino que es deplorable; proponer las medidas que podrían tornarlo más eficaz; y preconizar como síntesis, la orientación nacional que debemos dar al estudio de las humanidades modernas, cuyo centro es la Historia.[...] Sólo por medio de la conciencia histórica llegaremos a la formación de la conciencia nacional. Realizar en las escuelas nacionales, después de su desastrosa experiencia de cincuenta años, una adaptación del programa, del texto y del material didáctico de historia a las necesidades argentinas, tal es el problema que este Informe plantea. Rojas argumenta, “la historia es educativa de la inteligencia, porque es un ejercicio de la memoria, de la

imaginación y del juicio. Desarrolla la memoria, porque si bien los nombres y las fechas no son el fin de esta disciplina, en cambio nomenclaturas y efemérides son sus hechos más concretos, y el medio por el cual se realiza, siendo la historia por definición, una forma evolucionada del recuerdo. Estimula, a su vez, la imaginación: porque nombres y fechas nada valdrían, si el historiador y su discípulo no reanimaran plásticamente la visión del pasado, concibiendo las pintorescas diferencias que individualizan los pueblos y las épocas. Desde luego, ese vano ejercicio de la filosofía y de la historia enseña a razonar sobre los hechos y la vida mejor aún que las propias matemáticas, siendo éstas manejo de cantidades definidas, y teniendo aquellos una forma siempre nueva y cambiante, pues son como las sombras de la realidad. La historia es, además, educativa del carácter porque fue de la antigüedad la glorificadora del heroísmo. También plantea que,"necesitamos definir en qué debe consistir ese patriotismo y cómo debe servirlo la Historia sin traicionar a la verdad, ni caer en la innoble patriotería...La patria es originariamente un territorio, pero a él se suman nuevos valores económicos y morales, en tanto los pueblos se alejan de la barbarie y crecen en civilización. Por consiguiente, a medida que el hombre se civilice, ha de ser un sentimiento que se razone.

[...] En la actualidad, la patria es un territorio extenso, la fraternidad de varias ciudades en la nación. Contiene la emoción del paisaje, el amor al pueblo natal, el hogar y la tumba de la familia. Une a sus habitantes una lengua o una tradición común. En caso de peligro nacional, defiéndese en la guerra lo mismo que los indios o los antiguos defendían. Pero el nuestro es, sobre todo, un patriotismo que se ejerce en la paz, no sólo por ser la guerra menos frecuente en nuestra época, sino por ser en la paz cuando elaboramos los nuevos valores estéticos, intelectuales y económicos, que hacen más grande a la nación. Esa concepción moderna de patriotismo, que tiene por base territorial y política la nación, es lo que llamo el nacionalismo...La nacionalidad debe ser la conciencia de una personalidad colectiva...Así la conciencia de nacionalidad en los individuos debe formarse: por la conciencia de su territorio y la solidaridad cívica, y por la conciencia de una tradición continua y de una lengua común, que la perpetúa, lo cual es la memoria colectiva...con esas cuatro disciplinas la escuela contribuiría a definir la conciencia nacional...Para hacer ver cómo la nación se ha formado y cómo es en la actualidad, quedaría un margen para la historia

biográfica y dramática, en la cual, tratándose de la nuestra, no habrían de faltarnos, a fe mía, algunas figuras ejemplares para ofrecerlas a la juventud” (Rojas, 1909).

En cuanto a los libros que debieran usarse, Rojas (1909) plantea que para la enseñanza incluye el texto de clase. “Este guarda el elemento verbal del pasado: las fechas, los nombres, el encadenamiento lógico o dramático de las causas y los efectos...Este libro puede ser el manual, que nosotros hemos usado hasta ahora casi exclusivamente...”

En relación con la producción de manuales el autor expresa: “...Pero nada es tan difícil como la confección del Compendio mismo. Resuelto por los programas qué temas ha de tratarse y cuáles han de excluirse, elimínase esta dificultad para el autor de manuales. Mas queda siempre a sus fuerzas vencer las dificultades del método y del estilo. La forma ha de ser llana y concisa; ha de evitarse toda digresión o reflexión, quedando éstas a cargo del maestro; se ha de usar de subtítulos, y se ha de complementar el texto con cuestionarios...”

“...En pueblos nuevos y de inmigración, como el nuestro, la educación neohumanista deberá tener por base la lengua del país, la geografía, la moral y la historia moderna...En las sociedades modernas, dividida la humanidad en naciones y caída la autoridad pontificia, la escuela es no sólo función sino prerrogativa del Estado, y a este le corresponde, dado el fin democrático de su escuela, hacer de ella una institución nacionalista”. Refiriéndose a la enseñanza de la Gramática, debe darse más atención y tiempo al enriquecimiento del vocabulario, al uso preciso de las palabras, al dominio del habla y la escritura correctas, que al mecanismo científico de la Gramática y sus reglas. Todas estas recomendaciones se traducen en el *Manual*. En Literatura, debe preferirse la historia literaria a la pueril e inútil preceptiva. Por historia literaria se entenderá el estudio de los textos, en su encadenamiento lógico. De ellos se hará surgir, no un precepto, sino una teoría. El precepto literario, que se enseña aisladamente en una suerte de promulgación autoritaria, será más tarde inútil al alumno que tenía talento, y dañoso al mediocre que no lo tenía. Para escribir o hablar correctamente bastará dar a la función natural del lenguaje el conocimiento del vocabulario y la sintaxis...La propia cultura gramatical, aún desde su grado primario, puede servir también para dar al estudiante sugerencias estéticas, morales, cívicas e históricas. No olvidemos además que la enseñanza gramatical debe defender, en un

país como el nuestro, la persistencia del idioma tradicional, acechado por la corrupción cosmopolita.

Se ha de educar en la escuela primaria la conciencia de la nacionalidad; en la secundaria ha de razonársela poniéndola en contacto con el proceso general de la civilización; en el universitario se ha de investigar la verdad histórica, prefiriendo para ello los problemas y fuentes de la propia tradición nacional...Este Informe propone: ...dar preferencia, en la extensión de los estudios, al conocimiento del propio territorio, de la propia tradición, del propio idioma, de los deberes inherentes a la vida argentina;...estudiar los pueblos extraños, no por la vanidad de conocerlos, sino en la medida que han contribuido a nuestra formación o que podrían más tarde influir en nuestro desarrollo;...orientar la enseñanza así organizada hacia la formación de una conciencia argentina más homogénea, y de un ideal colectivo de hegemonía espiritual en el continente. La obra que determina esas cláusulas es lo que, desarrollado en toda su complejidad, llamo la restauración nacionalista dentro de la educación. Esa obra no podrá realizarse, desde luego, sin la reconstrucción del pasado argentino, la adaptación de la historia universal a esta nueva perspectiva, la renovación de los métodos hasta ahora mecánicos y estériles, la provisión del material didáctico necesario para ello, y la comprensión de esta nueva faz de la cultura por parte de los profesores llamados a realizarla”.

“La enseñanza primaria tiene por fin principal la formación del ciudadano, lo cual implica necesariamente, la lucha contra el analfabetismo; pero esta sola no realiza su propósito principal...La escuela primaria necesita dar una sólida preparación de Castellano, por ser ésta una de las materias en que el maestro tendrá que defenderla de la corrupción cosmopolita. Tiene un alto valor político el idioma, no sólo como signo de la nacionalidad, sino como instrumento de sus tradiciones...por influjo de la horda cosmopolita en su mayoría analfabeta, es la deformación de las palabras castizas, el abuso del extranjerismo estridente, el empleo absurdo de las preposiciones, la introducción de sonidos extraños a la música de nuestra lengua”...

“...Complemento indispensable del Compendio, por sus deficiencias actuales y por necesidades permanentes de la enseñanza humanista, tendrán que ser esas Cartillas históricas aconsejadas para el Curso de Historia General...” En este sentido, el

cancionero donde figuraban las canciones patrias que Pedro Berruti había editado, ilustra la recomendación propuesta por Rojas.

En lo que respecta a Castellano, propone: gramáticas escritas en el país, con reglas sucintas y numerosos ejemplos; ejercicios de vocabulario, teniendo en cuenta los vicios y las deformaciones locales. Un diccionario y libros de lectura, debiendo preferirse las antologías recomendadas. Con ellos, el profesor de Castellano hará referencias a la Historia, y el profesor de ésta, como los otros catedráticos, deberán a su turno, tener en severa cuenta las faltas de dicción o de ortografía...”

Al analizar las propuestas de Castellano que aparecen en el *Manual* en estudio, reconocemos las recomendaciones mencionadas por Ricardo Rojas. También se deriva de lo expresado por este pensador, que no le cabe al autor del *Manual* seleccionar los contenidos que se plasman en su producción, sino que estos reproducen los contenidos de los programas oficiales. No obstante, identificamos en el decir de Rojas aportes muy interesantes y recomendaciones que resultan pertinentes, aún en la actualidad, para proponer a nuestros estudiantes junto con ideas que rechazan las “culturas extranjerizantes”.

Dussel (1997) explicita que “la comparación de la obra de Lugones con *La restauración nacionalista* de Rojas quizás ilumine sobre estas diferencias sustantivas entre ambos “programas nacionalizadores”: mientras que para el tucumano la escuela es el medio para un fin que es la invención de la nación, para Lugones, por entonces sarmientino actualizado, el objetivo parece seguir siendo educar al soberano. En ambos casos, la educación es un dispositivo de aculturación de las multitudes, estrategia privilegiada para la construcción hegemónica, pero si para Rojas la nación es el eje articulador de ese proceso, Lugones define a la nación como el pueblo educado, “civilizado”, e indaga en los propios mecanismos de constitución de esa hegemonía”.

En este caso, el valor del *Manual* en tanto dispositivo de aculturación de multitudes, herramienta que posibilita alcanzar los conocimientos exigidos para aportar a la nación o bien, contribuir como miembro educado en la formación de una nación. En un sentido, reconocemos el *Manual* como texto que representa la necesidad de homogeneización de las pautas que permita la inclusión de los diferentes grupos culturales en una cultura común compartida. En otro sentido, identificamos el

silenciamiento de los valores provenientes de las “culturas extranjerizantes” como paradoja instalada en el imaginario de una nación que se ofreció como “crisol de razas”.

3.5 Respeto de los adolescentes y el sistema educativo

Considerando que el *Manual* está destinado a la preparación del examen de ingreso a la enseñanza media, uno de los aspectos que debe ser tomado en cuenta corresponde a la problemática del adolescente en la Argentina, tal como la presenta Rafael Gagliano en “*Ser adolescente en el sistema de instrucción pública: 25 años de un vínculo problemático (1915-1940)*”. El autor expone las polémicas en torno de la creación social de la adolescencia en la Argentina organizada en tres cortes cronológicos: 1) un estudio sobre el discurso pedagógico de un inspector general de enseñanza secundaria y especial en 1915; 2) la segunda contribución relata la compleja articulación social de la huelga estudiantil de 1923; 3) el tercer momento cubre la tercera década del siglo desde múltiples perspectivas analíticas.

Ernesto Nelson ocupó el cargo de inspector general de enseñanza secundaria y especial hacia 1914/1915 y desde él, formuló un proyecto de reformas profundas que articulaba propuestas originales para el nivel medio, pero constitutivas de un debate pedagógico que, con signo alternativo, se venía estructurando desde la primera presidencia de J.A.Roca. Ernesto Nelson ejerció cargos docentes y directivos en colegios nacionales y normales de la Capital Federal y la provincia de Buenos Aires. Se pensaba al adolescente como un adulto incompleto, en el que se cruzaban indistintamente filosofías de cuño espiritualista como las de corte científico-positivista. Una cultura basada en el “culto” de la palabra escrita, en la disociación semántica de ésta con las conductas reales, llevaba a la configuración de un modelo de personalidad complejo, escasamente articulado por la ausencia real de experiencias significativas y propias de la edad.

La tradición histórica de la enseñanza secundaria, desde su origen, fue regulada por decretos y resoluciones. Los planes de enseñanza refirieron a una sucesión signada por fuertes personalismos ministeriales que quedaban asociados a “tierra de nadie”. La trama de la organización escolar media iba construyendo en su inercia burocrática la imagen social de una adolescencia “normal” o normalizada. Simular conocer, dar

testimonio verbal de palabras de otros para ser escuchadas por otros era el doloroso proceso que todo adolescente debía emprender. Nelson expresa: “Centenares de jóvenes desfilan tratando de encubrir, como mejor pueden, su irremediable ignorancia del que formula una verdad que no es suya; la ignorancia propia de que no ha discurrido ni ha dudado, del que no ha descubierto lo que sabe y que tiembla ante la posibilidad de que su saber ajeno se ponga a prueba. Desola ver pasar millares de niños, entre los cuales no uno solo que lleve consigo su verdad, su verdad suya, ni siquiera su error, su error suyo” (Nelson, 1915: Gagliano, 1992).

Nelson manifiesta que “los conocimientos adquiridos por el alumno, no siendo producto de su propia actividad y de su aplicación sobre cosas y fenómenos, no son durables, ni se incorporan a su espíritu en calidad de convicciones propias. Que recibiendo el alumno las verdades de la ciencia por comunicación directa de los maestros o de los libros, su mente se habitúa a seguir la norma que le fija la autoridad de los unos o de los otros” (Nelson, 1915: Gagliano, 1992).

Si olvidáramos que los párrafos entrecuadrados fueron escritos en 1915, podríamos pensar que estamos hablando de este principio de siglo. Vale interrogarnos acerca de los problemas pendientes, de aquellos que se repiten y ameritan ser profundizados: la enseñanza memorística, las viejas propuestas y en muchos casos, las tareas rutinarias y poco significativas con que se intenta convocar a la mayoría de los adolescentes en la actualidad.

Sigue planteando Nelson, “como el trabajo de aprender la verdad ajena no mueve la curiosidad y el interés, ha sido necesario inventar una serie de recursos que son aparentemente escolares pero que, en realidad, llenan un fin disciplinario. Tal es, ante todo, el examen y todo sistema de calificación, que no merece por cierto ese nombre, pues si algo califica es la facultad de recordar condicionada, a su vez, por la facultad de repetir” (Nelson, E. Plan de reformas a la enseñanza secundaria. En sus fines, su organización y su función social, “La casa de los Maestros” A. Mentruyt. Buenos Aires. 1915: Gagliano: 1992). Se advierte como problema la preocupación por el examen, la memoria y la repetición, la evaluación como recurso que cumple una función disciplinaria

El segundo corte cronológico remite al 11 de abril de 1923, fecha en que se da a conocer un decreto por el cual se modifica el régimen de promoción de los alumnos

de enseñanza media, y se incrementa el promedio mínimo de aprobación por materia, añadiéndose un examen escrito de fin de curso, que exige ocho puntos como mínimo para no pasar al oral, sobre los contenidos anuales de la asignatura evaluada. Estos y otros puntos referidos a la imposibilidad de promocionar el año adeudando más de una materia, produjo un verdadero cisma estudiantil.

Se inicia un movimiento de resistencia en algunos colegios, tras una rápida organización y debate de los artículos del decreto en los centros de estudiantes. La conexión entre estudiantes de colegios nacionales y normales comienza a anudarse. Resulta revelador el documento elaborado por la junta directiva del Centro de Estudiantes del Colegio Nacional J.M. Pueyrredón, que cambia el eje de la discusión, enfatizando que su propósito no es negar el valor y la intensificación de sus estudios. Objetan sí los procedimientos y la forma de hacerlos efectivos (Gagliano, 1992). Estos adolescentes testimonian que, entre la obediencia de la niñez y la severa rectitud de los adultos que los educan, hay una edad con voz propia, que pone en tela de juicio las reformas administrativas en las que autoridades y profesores se desempeñan como funcionarios correctos. “Hay profesores que pasan por entre sus alumnos sin responder siquiera al saludo respetuoso y temeroso. Hay rectores inaccesibles a los estudiantes, que deben someterse a prácticas de cuartel en más de una ocasión” (Diario La Prensa, 27 de abril de 1923, pág. 15; Gagliano, 1992).

Según Gagliano, un consenso político validaba la hipótesis de la adolescencia como una etapa de la vida no solamente interesante y decisiva sino peligrosa. La enseñanza de nivel medio se había transformado en “problema social”, término utilizado para destacar el interés político que los poderes públicos concedían a la edad. El examen siguió constituyendo el escenario central de ese antagonismo máximo, símbolo inequívoco de una concepción litigiosa de la vida, del trabajo y del conocimiento. Las evaluaciones siguieron alzándose como modelos excluyentes de acreditación académica y social, hurgando en la ignorancia y en la desmemoria de los estudiantes.

La preparación del examen para ingresar a la enseñanza media cobra un nuevo significado que complejiza la trama. Esto se evidencia en las concepciones didácticas que devienen del *Manual*. Gagliano plantea que los docentes del nivel medio percibían en la trama compleja de los hechos cotidianos del colegio la significatividad del conflicto generacional. La rivalidad artificial entre jóvenes y

adultos llegaba a convertirse en verdadera enemistad entre alumnos y catedráticos, se reiniciaba el “drama asimétrico del poder, la edad, la experiencia y el conocimiento”.

La disciplina de los adolescentes se constituía en un problema de la escuela de aquellos tiempos. En este sentido, recordamos a Carlos Octavio Bunge quien expresaba en 1910:

“[...] La juventud argentina se ha distinguido siempre en los institutos educacionales por su pasmosa falta de toda disciplina escolar. [...] En los colegios nacionales y escuelas normales son ya clásicos los bochinches mayúsculos con que se atacaba a los profesores de lenguas vivas. [...] Todo buen director de establecimiento ha de contar, en el CNE o en el Ministerio de Instrucción Pública, con el suficiente apoyo para que pueda cortar de raíz cualquier conato de rebeldía o indisciplina. [...] En principio, pues, toda enseñanza debe ser nacional”. [...] Conviene entonces dar a la moral cívica el más firme fundamento. [...] Un pueblo forma una patria cuando todo él siente uniformemente la existencia y la fuerza de la nacionalidad común. La enseñanza de esta doctrina científica, llamada alguna vez “teoría síquica de la sociedad” ha de ser así la idea trascendental que justifique y estimule, contra otras doctrinas antisociales, la enseñanza nacional y especialmente la enseñanza de la moral cívica. Con todos estos elementos y actividades, la educación cumplirá su alto fin de formar la más completa solidaridad patriótica y la mejor disciplina social en las costumbres y las ideas de los ciudadanos”. Carlos Octavio Bunge. *El Monitor de la Educación Común*. Abril 30 de 1910. Pág. 338

En los objetivos de la enseñanza media en 1930, se entendía ese nivel de enseñanza como espacio disciplinador. Los jóvenes constituyeron un problema para la cultura y para la clase política argentina. Carlos Octavio Bunge expresó “estamos hartos de ver a estos mocosos indisciplinados...” Las expresiones que muestran a los adolescentes de otros tiempos suponen al igual que en los inicios del siglo veintiuno, conflictos que las instituciones educativas no han podido resolver todavía: propuestas de enseñanza que dejan afuera los apropiados modos de acercar a los estudiantes al conocimiento relevante y significativo, el control sobre la disciplina pensada desde la perspectiva de la “buena conducta”, eludiendo razones didácticas vinculadas a la solidez de las propuestas para los estudiantes. De este modo, se encubren las verdaderas razones por las cuales los adolescentes no se involucran en las situaciones

de aprendizaje y por las que se presentan dificultades para responder a los nuevos requerimientos del contexto actual. En este marco, el *Manual*, con la cantidad de ediciones, a lo largo de tantos años, usado por varias generaciones de estudiantes, no constituye hoy un manual más, sino un objeto paradigmático, representativo de concepciones que aún reverberan en nuestras instituciones educativas. La repetición, la regulación paso a paso, la ausencia de problemas reales en el tratamiento de los contenidos, las estrategias para aprobar los exámenes más allá del sentido que los estudiantes construyan para sí mismos y los obstáculos en la transferencia de conocimientos, se confronta con aquello que se requiere en la actualidad, ciudadanos comprometidos con los problemas que aún, la sociedad demanda resolver.

3.6 El Monitor de la Educación Común entre 1930 y 1940

Consideramos pertinente presentar los contenidos tratados en las sesiones del Consejo Nacional de Educación correspondientes a julio de 1940, que se encuentran en *El Monitor de la Educación Común*, con el objeto de mostrar las discusiones, las preocupaciones y las decisiones por las que desde la perspectiva oficial, se transita desde 1933 en adelante, año en que comienza a editarse el *Manual*. En el mismo sentido, aportan ejes de pensamiento para reflexionar acerca de la problemática de nuestro sistema educativo. Todo lo que aparece citado luego, fue extractado de *El Monitor de la Educación Común*.

El *Manual* responde a las normativas vigentes de la época; constituyó un instrumento de que el Estado se valió para transmitir los contenidos exigidos de modo tal que los estudiantes quedasen inscritos en el nivel de enseñanza media; fijó las nociones básicas de la orientación; presentaba un contenido moral inobjetable y respondía a la orientación nacionalista de la escuela argentina. A su vez, Pedro Berruti, incluyó entre sus obras la *Cartilla Patriótica*, el *Cancionero Patriótico*, la traducción de la obra de Enrique Ibsen, *Un enemigo del pueblo (En Folkefiende)* Drama en cinco actos, con un breve estudio sobre *La educación cívica popular y el voto capacitado*, y el *Manual de Danzas Folklóricas*. Estas contribuciones manifiestan cuán respetuoso fue de los reglamentos.

En 1930, se produjo el primer golpe de Estado militar que interrumpió el orden constitucional. Las luchas ideológicas impregnaron el debate político y educativo.

Los contenidos escolares reforzaron la enseñanza nacionalista exaltando los símbolos patrios, el culto a los próceres, los recursos naturales y la adhesión al territorio. El *Manual* responde a las pautas que desde los reglamentos y pensamientos plasmados en el *Monitor de la Educación Común* constituyen lo representativo en aquel contexto político y social; por ejemplo, las reglas para el correcto uso del idioma, con el objeto de evitar regionalismos y cultivar la lengua utilizada por Sarmiento, Alberdi, Avellaneda, Mitre y Lugones, entre otros.

Observamos el registro de la sesión con fecha 31 de mayo de 1933, el siguiente manifiesto titulado “Información Nacional. La instrucción pública en el mensaje presidencial.” En el mensaje leído por el Sr. Presidente de la República, Dr. Agustín P. Justo, al inaugurar ese período de sesiones del Congreso Nacional, en la sección referente a la instrucción pública dice: “La instrucción pública, considerada como función esencial del Estado, ha sido motivo de especial consideración en la gestión administrativa del Poder Ejecutivo.

En referencia a la Educación Primaria y Complementaria expresa: “Ha considerado el gobierno que por imperiosas que fueran las economías que se ha impuesto a la administración pública, no debían afectar en forma sensible los servicios de la educación común. Así ha podido mantener una vez más, el invariable propósito de combatir el analfabetismo aún desproporcionado en el país, cuyas cifras fueron reveladas recientemente por el censo escolar...”

En referencia a la Enseñanza media, Institutos y orientaciones dice: “...Desde hace algunos años se viene sosteniendo la necesidad de orientar la escuela primaria y aún la secundaria en un sentido más práctico, como forma de desviar las preferencias de los jóvenes – hoy muy acentuada, pero irreflexiva por las profesiones liberales – hacia las carreras relacionadas con el trabajo en la industria y la producción....Con el propósito de servir eficazmente a estas escuelas primarias de orientación práctica, desde el año anterior se viene ensayando un tipo de formación de maestros. Cree el Poder Ejecutivo que sosteniendo esta orientación disminuirá la propensión generalizada en el país que lleva a los jóvenes a buscar, ya sea el camino del bachillerato para alcanzar, luego, en la Universidad, una carrera liberal, ya sea el título de maestro, todo lo cual ha creado en el país problemas relacionados con la superabundancia de profesionales. Así, por un lado, la de los numerosos alumnos de

sexto grado que abandonan los estudios por no conseguir ubicación en los establecimientos actuales de enseñanza, y la de los que se retiran de las escuelas comunes sin completar su ciclo – menores imposibilitados legalmente para el trabajo. Ese aumento progresivo obliga al Estado a intentar soluciones adecuadas. Por otro lado, la necesidad de estimular en los centros industriales la formación de obreros y artesanos de acuerdo con orientaciones prácticas y experimentales que permitan prepararlos para realizar y dirigir el trabajo en forma conciente y orgánica; y finalmente la necesidad social de dar oficio a hombres y mujeres jóvenes que, sin recursos ni preparación técnica alguna, no han podido ni podrán dedicarse a estudios de índole especial. Con idénticos fines de orientación práctica se mantiene el propósito de transformar algunas escuelas normales de la Capital y del interior en institutos de preparación especial”.

En este sentido, la orientación que adquiere la formación de los ciudadanos remite a la necesidad de un modelo mercantilista, con orientaciones prácticas, vinculado al comercio y a la industria. Este modelo pareciera persistir, la resistencia a incluir la formación científica, que trascienda la enseñanza de los saberes básicos instrumentales y que permita a los estudiantes comprender e intervenir en el complejo mundo de hoy.

En el acta de la sesión n° 50, del día 1 de julio de 1940 el Profesor Próspero Alemandri, el Dr Carlos Coronel y el Dr José Antonio Gonzalez, y el presidente Dr Pedro M. Ledesma expresan:

“La Comisión de Didáctica en el extenso dictamen que sirvió de base para la resolución que adoptara el H. Consejo de estudio de los textos de lectura, señaló las deficiencias de que adolecían en el cuestionario al que los maestros debían responder, incluyó numerosas preguntas relacionadas con la educación nacionalista y patriótica. También se planteó “establecer con carácter oficial cuáles son las condiciones exigibles a los autores y editores para la publicación de libros de lectura.” Y afirmaba que “un libro APROBADO emana, no del autor, sino del Consejo, el que al aprobar un libro, da patente de legitimidad a todo su contenido, a todos sus errores, si los tiene, y comparte la responsabilidad del autor en mayor grado que éste, puesto que es autoridad de juicio superior”. Además que “el libro de lectura, destinado a grabar hondo en la memoria y en el corazón las nociones más

trascendentales de la vida, es el instrumento de que el Estado se vale para formar la conciencia ciudadana, es el que fija las nociones básicas de la orientación e información ulterior, debe ser de un contenido moral inobjetable y ha de responder íntegramente a la orientación nacionalista de la escuela argentina”.

Recordamos nuevamente que Pedro Berrutti incluyó en su producción la Cartilla Patriótica, el Cancionero Patriótico y el Manual de Danzas Folklóricas, ya que se reconoce como reglamentario.

“...en defensa de la orientación nacionalista que debe seguir la escuela, esta comisión de Didáctica estima que el Consejo debe editar una “Cartilla Patriótica” y establecer el siguiente contenido obligatorio en los libros de lectura:

1° grado inferior: los símbolos nacionales

1° grado superior y 2°: los símbolos nacionales (Himno: parte que se canta)

3° grado: símbolos nacionales (Himno Nacional: completo) Mapa físico-político de la República Argentina y explicación del Preámbulo de la Constitución Nacional.

4°, 5° y 6°: símbolos nacionales (Himno Nacional: completo) Mapa físico-político de la República Argentina y explicación del Preámbulo y comentarios sobre los artículos principales de la primera parte de la Constitución Nacional.

Los libros que se aprobarán para el curso escolar de 1941 y cuyas ediciones por estar ya hechas no permiten incorporar al texto el material dispuesto por esta resolución, deberán agregarlo en folleto aparte y acompañarlo a cada ejemplar”.

También se incluyen instrucciones diversas que tienen por objeto regular las prácticas en los años 40. Refieren al desarrollo de los programas, la carpeta de ejercicios, los cursos de idiomas extranjeros, el cuaderno de tópicos y los trabajos escritos de los alumnos, El Inspector General Segundo L. Moreno hace llegar la circular n° 24 fechada el 27 de junio de 1940 que expresa lo siguiente:

En cuanto al desarrollo de los programas, dice: “...Condición indispensable para que este desarrollo no atente contra la armonía de los programas es que se tenga muy especialmente en cuenta la extensión de cada uno y el tiempo de que se dispone para la enseñanza. Este trabajo será presentado a la dirección por mes adelantado para su fiscalización y aprobación”.

Respecto de las Instrucciones diversas que aquí transcribimos, consideramos de interés recuperar las recomendaciones propuestas para 2º Carpeta de ejercicios, ya que coinciden con la propuesta de trabajo que ofrece el *Manual* en estudio.

Respecto de la carpeta de ejercicios, dice:

“La carpeta de ejercicios es obligatoria en Matemáticas y Lenguaje. Toda ejercitación de enseñanza, de fijación y de repaso referente a estas asignaturas debe figurar en dicha carpeta. Los ejercicios serán numerados en forma sucesiva, por materia y el número de estos ejercicios figurará en el cuaderno de tópicos de cada día. Corresponde al Sr. Director vigilar el cumplimiento de estas disposiciones y tratar que el desarrollo de la enseñanza así preparado sea metódico y progresivo. También se exigirán la carpeta de ejercicios o de muestrarios, según el caso, a los profesores de Idiomas, Aritmética y Redacción Comercial y Práctica de Escritorio, Contabilidad, Dactilografía, Estenotipía, Labores, Corte y Confección, Bordado a máquina, Tejidos con aguja, Sombreros, Industrias del Hogar, Economía Doméstica, Idioma español para Extranjeros, Telares y Juguetería”.

En el *Manual* se advierte con claridad que el autor interpretó los criterios de evaluación que desde las normativas oficiales se exigirían para la aprobación de los exámenes y que subyacen a la propuesta del *Manual*. De qué modo adecua estas normativas, prepara a los alumnos para aquello que en verdad será objeto de evaluación. Las “*sugestiones*” que aquí incluimos revelan recomendaciones precisas, que muchos docentes sostienen aun en la actualidad, sólo que la mayoría de ellos no las explicita.

“5º Trabajos escritos de los alumnos:

- ◆ Aunque es imposible y tal vez “inconveniente” dar normas fijas sobre este aspecto de la enseñanza, el suscrito cree necesario hacer llegar las siguientes sugerencias:
- ◆ Evitar las copias largas y fatigosas que distraen el tiempo que debe dedicarse a la enseñanza.
- ◆ Recordar que las composiciones no deben juzgarse por su extensión sino por sus calidades.
- ◆ No olvidar que el dictado es un método de comprobación y no de enseñanza.
- ◆ La síntesis es una operación mental difícil para nuestros alumnos.

- ◆ La copia sistemática de resúmenes y cuadros sinópticos hechos por el maestro es contraproducente.
- ◆ La tarea escrita de los alumnos no deberá insumir mayor tiempo del que destine el maestro al trabajo oral.
- ◆ La reflexión sobre las indicaciones generales y notas de los programas contribuirán en forma apreciable a la comprensión del modo de trabajo que se desea implantar en las escuelas para adultos.
- ◆ Los ejercicios hechos en clase por los alumnos llevarán numeración correlativa y se iniciarán con la fecha del día”. Segundo L. Moreno - Inspector General

En cuanto a 5° Trabajos escritos de los alumnos, se expresa la dificultad de dar normas fijas sobre este aspecto de la enseñanza, aunque considera necesario realizar las sugerencias. Podríamos interrogarnos acerca del impacto que estas “sugerencias”, tal como se expresa en la reglamentación, han tenido en el *Manual*. Mercer (2000, p.38) especifica el concepto de *reglas básicas de la educación*. Estas consisten en acuerdos, generalmente implícitos, que gobiernan la manera en que el conocimiento deberá ser presentado en contextos de educación formal. Las “sugerencias” a las que aquí se alude responderían a los criterios con los que muchos docentes se desempeñan, pero que no se expresan con claridad. Una de las reglas básicas que propone Mercer hace referencia a generar una *comunidad de discurso* en la que hablar el discurso de la disciplina en cuestión implica usar el lenguaje para describir las ideas y construir argumentos conforme a las convenciones que aparecen, por ejemplo, entre los matemáticos o entre los que se desempeñan en el campo de la Lengua.

El *Manual* respeta y responde a la normativa oficial respecto del idioma. Incluye las reglas de su correcto uso con el objeto de evitar regionalismos y cultivar la lengua utilizada por Sarmiento, Alberdi, Avellaneda, Mitre y Lugones, entre otros.

En el acta de la sesión del día 21 de agosto de 1940 se manifiesta que: “...En un país de inmigración como la Argentina, propagar nuestro idioma es a la vez argentinizar. Recuérdese que Buenos Aires es el primer foco de castellanización del mundo. Objeto de especialísima atención ha sido en los programas la cultura idiomática de los alumnos. En sus páginas encuentra el docente las más modernas doctrinas acerca de la enseñanza del idioma conjuntamente con normas, sugerencias y hasta ejercicios

de inmediata aplicación a nuestro medio escolar. Los programas no propagan las hablas regionales ni los vulgares, sino la lengua general, es decir, la lengua utilizada por Sarmiento, Alberdi, Avellaneda, Mitre, Lugones y todos los escritores argentinos que no han cultivado el regionalismo. Sin embargo, de ello también imponen el conocimiento obligatorio de las grandes obras de la literatura regional: Martín Fierro y Fausto”.

En el año 1940, se reconocía el auge del folklore, hecho que se tradujo en la publicación del *Manual de Danzas*, también escrito por Pedro Berruti. En tanto, corresponde a esta época, también, el debate acerca de las concepciones distintas en la formación de la educación física: Arana (militar) y Pizzurno – Romero Brest. Se insistía en la formación referida a las actitudes y las posturas correctas, al valor de lo medido y controlado. Respecto de los contenidos de la enseñanza, se manifestaba una enorme vinculación entre Anatomía, Fisiología y Práctica. Se dedicaban horas a la práctica, prácticas de laboratorio, se observaban preparados microscópicos y se realizaba práctica pedagógica. Enrique Romero Brest había dejado la impronta debido a su formación con propuestas de corte científicista. Se realizaban ensayos en las mismas escuelas, se cerraban las calles de la Capital para hacer los juegos en las calles.

En el acta de la sesión fechada el día 25 de noviembre de 1940, se trata la conveniencia en el establecimiento de libros de texto para la enseñanza de algunas asignaturas de los grados superiores. Consideran que el uso inteligente de textos, mucho más aún si fueron escritos con criterio didáctico y especialmente para los niños, permite la obtención de una mayor suma de lectura inteligente, cultiva el espíritu de investigación y abre posibles caminos a los autodidactas que “así como no puede haber desarrollo de la vida mental sin memoria, tampoco puede haber cultura intelectual completa sin libros” y que no se concibe la existencia del educador que haga guerra al libro en una sociedad como la nuestra. Se manifiesta que se ha combatido demasiado la vieja escuela memorista y libresca y que el libro debe volver a la escuela para ocupar el lugar que le corresponde.

Los defensores del libro de estudio muéstranse, poco partidarios del texto único y lo piden preferentemente para la enseñanza de la historia y de la geografía en los grados 4°, 5° y 6° estimando algunos que la autorización debe incluir también textos para

instrucción cívica y naturales. En resumen, se juzga conveniente que el H. Consejo autorice el uso de libros de textos para la enseñanza de determinadas asignaturas en los grados superiores de la escuela primaria, siempre que no sea únicos ni obligatorios, ni que esta autorización implique la desaparición de las bibliotecas del aula.

Los inspectores de escuelas de provincias, quienes conforman la totalidad, cercana a la mayoría se expiden en favor de la adopción de textos para diversas materias y también, por gran mayoría, para la enseñanza de la historia y de la geografía, establecen la condición de que ello “no signifique una exigencia onerosa para el hogar de escasos recursos, sugiriendo que ha de ser el Estado quien lo proporcione”. Los inspectores de escuelas de territorios declaran que consideran “conveniente y necesaria la adopción y empleo de textos de estudios por parte del alumno, en el estudio de algunas materias como Historia, Geografía y Ciencias Físico-Naturales”.

Se explicita en el *Monitor de la Educación Común* que no podrían usarse libros de texto que no fueran aprobados por los organismos oficiales. Los libros tendrían como función: fijar los conocimientos que el alumno elabore en la escuela; ampliarlos; servir de guía o cuestionario para efectuar la tarea; aprender a usarlos como un instrumento de autoeducación. No podrían usarse otros textos que los aprobados por el Consejo de Educación de la Provincia, tampoco podrá exigirse a los alumnos más de uno por cada materia.

El tomo VI “Enseñanza Pública de la Recopilación de Leyes de la Provincia de Entre Ríos”, publicación oficial de 1930, sólo consigna una referencia a los textos escolares: “es absolutamente prohibido exigir a los alumnos dos o más autores de la misma materia...”(lo que hace suponer que se emplean textos para diversas materias, y añade: “Los textos que usen los alumnos de la misma clase serán iguales, con excepción de los que se empleen en los ejercicios de lectura libre”.

La Comisión de Didáctica consideró conveniente tomar en cuenta las “recomendaciones” de la VII Conferencia Internacional de Instrucción Pública (Ginebra, 1938) en la que el manual continúa siendo para todas las materias no sólo un guía precioso y eventualmente un punto de apoyo y un elemento de verificación y de revisión, sino también un auxiliar indispensable. Y entre las indicaciones que la Conferencia formula sobre el empleo de textos, figuran las siguientes: “Que el

número de los manuales aprobados por la autoridad escolar sea limitado por materia y por clase” y que el número de los manuales en una misma clase no sea demasiado elevado, sobre todo en la enseñanza primaria. “Como el papel del manual es solamente de guía y de auxiliar –agrega- conviene dejar al maestro cierta libertad en la forma de emplearlo dentro de los límites del programa”.

El uso de los libros de texto refiere a la fijación de los conocimientos que los estudiantes aprenden en la escuela y a su ampliación. Los textos sirven de guía, orientación e incluyen cuestionarios para efectuar la tarea, con el objeto de aprender a usarlos como instrumentos de autoeducación. Este, constituye también el caso del *Manual*, que responde a semejantes consideraciones a las recién descritas. La lectura de las normas oficiales realizada simultáneamente al estudio del *Manual* nos proporciona una manera de “leerlo”.

3.7 La política económica: la crisis de 1930

Presentamos el contexto de política económica en que se instalan las propuestas educativas en los años en que comenzaba a publicarse el *Manual* en estudio, ya que reconocemos una vinculación entre la economía, la planificación política nacional y los requerimientos para la formación de ciudadanos.

Siguiendo a Goodson, “necesitamos un modelo dinámico de cómo se relacionan los programas, la pedagogía, las finanzas, los recursos, la selección y el conjunto de la economía, no debemos ver el curriculum como un sistema separado de todo lo demás, como tampoco debemos ver de ese modo sus contextos históricos y las limitaciones asociadas. Williamson (1974) propone que lo que se ofrece en las escuelas y lo que se enseña en ellas sólo puede entenderse históricamente. Las actitudes educativas anteriores de grupos dominantes en la sociedad todavía tienen un peso histórico” (Goodson, 1995).

La caracterización de la política oficial llevada a cabo en el período –iniciado alrededor de 1860- concluye con la crisis de 1930. Las características más salientes de esos años en cuanto a la política económica pueden sintetizarse en estas proposiciones: el desarrollo estuvo basado en una situación de dependencia -complementariedad de la Argentina con respecto a los centros industriales avanzados, especialmente el inglés. El rol de nuestro país, en este aspecto, fue el productor de

materias primas (alimentos, cuero, cereales, etc.) e importador de productos manufacturados. La producción agropecuaria se expandió sobre la base de la incorporación de grandes cantidades de mano de obra, producto de la inmigración masiva, pero sin modificar la estructura de la propiedad territorial que continuó en manos del reducido sector de antiguos propietarios. El Estado favoreció esta situación de complementariedad y dependencia a través de una política de desaliento a la producción manufacturera y de aliento al agro. Los proyectos de reforma educativa no hacen ningún tipo especial de referencia ni ponen mayor énfasis en la especialización agraria. Se habla de orientaciones prácticas en general y parece darse por supuesto que se trata de orientaciones prácticas de tipo industrial.

Las gestiones tendientes a promover la enseñanza agraria estuvieron en todo este período a cargo de las autoridades del Ministerio de Agricultura y Ganadería, y no del de Instrucción Pública, lo cual implicaba que todo lo relativo a esta área quedaba de hecho marginado del sistema educativo propiamente dicho.

La situación de bloqueo comercial que produjo la guerra, habría implicado la necesidad de lograr cierto autoabastecimiento económico que condujo a alentar la producción industrial local y, por tanto, la preparación técnica de los recursos humanos indispensables.

El país no estaba preparado para afrontar la nueva situación en el sentido de producir un cambio significativo en la orientación de la política económica con vistas al autoabastecimiento. Faltaban las condiciones previas para responder a las nuevas necesidades, como así también técnicos, máquinas y la propia materia prima para hacerlo.

Considerando datos estadísticos, se advierte el auge de los estudios técnicos entre 1900 y 1915 (Memorias Ministeriales) y el descenso o, al menos, el congelamiento de la situación en el período posterior. Paralelamente a esta disminución relativa de la importancia de las modalidades técnicas del ciclo medio, se fue produciendo un fenómeno que podríamos denominar "adaptación" de estas modalidades a las tendencias que más negativamente habían sido calificadas en el Colegio Nacional: enciclopedismo, carácter meramente preparatorio para la universidad. Un informe producido por la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en el año 1923 indicaba que la desproporción de inscriptos entre ambas modalidades se

debía, en buena medida, a la manifiesta tendencia universitaria que estaban adquiriendo los establecimientos industriales y comerciales.

La atención prestada al problema del exceso de alumnos en los Colegios Nacionales y la necesidad de impulsar ramas alternativas, no está escindido del cambio de gobierno producido en 1922, así como tampoco la inclusión de un examen de ingreso que operara como regulador de un sistema educativo en crecimiento.

Como ya hemos dicho en apartados anteriores, la formación de ciudadanos que se intentaba propiciar remitía a un proyecto de país apoyado en el desarrollo del comercio, la industria, la economía doméstica, el taller. El *Manual*, desde esta perspectiva, constituye la materialización de los requerimientos referidos a los conocimientos exigidos mediante los cuales, los ciudadanos, pudieran quedar incluidos en el sistema educativo argentino.

3.8 El *Manual* y el currículum: el texto y su relación con el contexto

Estudiar el *Manual* implica, necesariamente, el estudio del contexto en que dicho material se inscribe. El *Manual* se construyó como una buena propuesta acotada para rendir el examen de ingreso a la enseñanza media. A la luz de nuestro estudio, se extiende más allá e involucra las propuestas de enseñanza de 50 años de la historia de la educación argentina.

El análisis del *Manual* debe vincularse con el contexto en el que esta obra fue producida. El autor, Pedro Berruti, no habla en el texto sólo por él, sino que es el contexto el que opera a través de su voz. Cherryholmes (1999) afirma que “leer un texto puede compararse con leer una práctica discursiva. Para comprender un texto se pasa de lo que está escrito a lo que no está escrito, para regresar de nuevo, de lo que está presente a lo que está ausente, de las afirmaciones al momento histórico en que se hicieron. En las prácticas discursivas de la educación, los textos incluyen libros de texto, comunicaciones de investigación, guías curriculares, entre otros. Son textos del mismo modo que son prácticas discursivas. Su significado depende de otros textos que están relacionados con otros textos. La intertextualidad de los discursos y las prácticas constituye y estructura nuestros mundos sociales y educativos”.

Algunos interrogantes se instalan en relación con el *Manual* en particular y con la formación de los ciudadanos en general, en este principio de siglo: ¿Cómo propiciar una educación que posibilite a los ciudadanos resolver los problemas de su época? ¿Cuáles constituyen los contenidos a ser enseñados en el marco de una sociedad multicultural y amenazada? ¿Por qué esos contenidos y no otros? ¿Por qué valen la pena y merecen ser aprendidos? ¿Quiénes determinan y realizan esos juicios? ¿Quiénes se constituyen en autoridad cultural para legitimar el tipo de ciudadano que se quiere formar? ¿Cuáles son los valores que se transmiten? ¿Quiénes determinan cuáles son los valores involucrados? ¿Cómo interpretan los docentes estos requerimientos? ¿Qué conocimiento es mejor tener? ¿Deben todos los estudiantes aprender las mismas cosas? ¿Cómo debemos determinar lo que debe enseñarse? ¿Quién debe hacer ese juicio?

El curriculum procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tomando elementos de estas esferas y relocalizándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos y materiales. Aunque quiera reducirse a decisiones técnicas, el curriculum involucra un proceso social absolutamente público y político. Según Lundgren (1992), el contenido de nuestro pensamiento es el reflejo de nuestro contexto cultural y social. Al mismo tiempo, la reconstrucción cognitiva subjetiva del mundo que nos rodea interviene en nuestras acciones y, al ser así, modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural. El curriculum se entiende en la interacción entre texto y contexto. El curriculum se considera como un texto pedagógico que aparece cuando los procesos de producción y reproducción de una sociedad están separados uno del otro. Los textos de pedagogía se crearon mucho antes de introducirse la educación de masas. Pero, con la llegada de la educación de masas, era importante solucionar el problema de la representación para todos los miembros de la sociedad. El curriculum cubre los textos producidos para solucionar el problema de la representación. Esto significa que un curriculum es:

1. Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.
2. Una organización del conocimiento y las destrezas.

3. Una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control.

Por tanto, un curriculum incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas. Detrás de cualquier curriculum debe haber un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión (Lundgren, 1992).

El curriculum escrito, en este caso, en forma de libro de texto, constituye un ejemplo supremo de tradición; pero, como sucede con toda tradición, no se trata de un elemento dado que aparece repentinamente y se instala para siempre, sino de algo que tiene que ser defendido y en donde las mistificaciones se tienen que construir y reconstruir con el transcurso del tiempo.

Consideraremos los aportes de Cherryholmes (1999), quien expresa que puede pensarse “en los libros de texto como colecciones de declaraciones que hacen afirmaciones de conocimiento investidas de autoridad. Hacen declaraciones sobre la asignatura, los valores y disposiciones sociales, lo que se admite como conocimiento y qué información es más o menos importante. Afirman, por inclusión y exclusión, lo que es importante o no importante estudiar y presentan el significado de las palabras como algo fijo, ya establecido. A los alumnos, entre otros, la gran mayoría de libros de texto les dicen muy poco en contra de cualquier tema y a cualquier nivel... con la excepción de algunos ámbitos de la literatura y de la filosofía”.

Goodson (1995) afirma que “la fuerza de la historia es evidente para cualquier estudiante de la enseñanza y del curriculum, tanto en los programas y los libros de texto como en los mismos edificios escolares y hasta en los propios maestros, que constituyen una superposición de generaciones, de puntos de vista, de valores y despedidas.” En cuanto a las propuestas curriculares, Charlton (1968) advirtió que: “el problema actual de la planificación del curriculum está impregnado del pasado y de los vestigios del pasado, y las soluciones futuras, por muy radicales que sean, llevarán inevitablemente consigo algo del pasado” (Goodson, 1995).

La historia del curriculum ofrece una forma de analizar las complejas relaciones existentes entre escuela y sociedad, porque muestra cómo las escuelas reflejan y refractan a un tiempo las definiciones de la sociedad acerca de lo que es

culturalmente valioso, en formas que desafían los modelos simplistas de la teoría de la reproducción (Goodson, 1995).

El currículum escrito, y notablemente el programa de la disciplina escolar, las guías o el libro de texto tiene una importancia tanto simbólica como práctica. Simbólica, en la medida en que ciertas intenciones de la enseñanza quedan públicamente significadas y legitimadas; práctica, en la medida en que esos convencionalismos escritos son recompensados con finanzas y asignación de recursos y, con trabajo asociado y beneficios laborales.

Goodson (1995) expresa “nuestro estudio del currículum escrito debería permitirnos alcanzar una serie de comprensiones sobre la enseñanza. Pero es importante resaltar que tal estudio debe ir aliado con otras clases de estudio y, en particular, con estudios del proceso escolar, los textos escolares y la historia de la Pedagogía. Porque la enseñanza está compuesta por la matriz interrelacionada de estos y de otros ingredientes vitales. En relación con la enseñanza y con el currículum en particular, la cuestión final es: ¿Quién consigue qué, y qué hace con eso?”

El currículum escrito, ya sea en forma de cursos de estudio, de programas, de guías o de libros de texto, siguiendo a Goodson, es un ejemplo supremo de invención de tradición; pero, como sucede con toda tradición, no se trata de un elemento dado que aparece de repente y para siempre, sino de algo que tiene que ser defendido y en donde las mistificaciones se tienen que construir y reconstruir con el transcurso del tiempo. En otras palabras, cuando los teóricos del currículum ignoran sustancialmente la historia y la construcción social del currículum, facilitan la mistificación y reproducción de la forma y el contenido del currículum “tradicional”.

Desde esta perspectiva, introducimos el estudio del *Manual* con el objeto de contextualizarlo teniendo en cuenta que sus propósitos, contenidos y organización comprometen concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y las propias pautas culturales locales, en las que el pasado todavía reverbera.

4. El *Manual* como construcción didáctica

Indagar en algunas dimensiones de análisis desde la perspectiva didáctica permitirá situar el *Manual* en el marco de las concepciones representativas que han configurado las prácticas en el sistema educativo argentino. Es decir, las ideas que allí se plasman constituyen el conglomerado de pensamientos provenientes de las teorías de la enseñanza y de las teorías del aprendizaje, autores y pensadores, cuyo aporte interesa dilucidar.

En el *Manual* se expresa: “Es este un texto de repaso y ejercitación, preparado cuidadosamente de acuerdo al programa de ingreso en vigencia – al que responde íntegramente – presentado con un criterio didáctico particular según las características y exigencias del examen de ingreso y las modalidades y condiciones en que debe prepararse el alumno. Es de repaso puesto que en todas las asignaturas figuran temas ya conocidos del alumno, siendo escasos los que podrían resultarle enteramente nuevos; y es de ejercitación porque todo él se ha concebido para realizar intensos trabajos prácticos de esa naturaleza, a objeto de asegurar a los jóvenes el pleno dominio de todos los temas.”

En síntesis, el *Manual* constituye un texto que responde a las normas vigentes. Es un texto que responde a un criterio didáctico particular, que respeta las pautas de homogeneización tanto explícitas como implícitas, que acompaña la formación de la identidad nacional que desde las propuestas oficiales se promueve y que remite a la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo en función de las exigencias del examen de ingreso a la enseñanza media.

4.1 La biografía de Pedro Berruti: el autor del *Manual*

Incluir la biografía del autor del *Manual* permite contextualizarlo como un agente del sistema educativo argentino, y pensar en el papel que han tenido los individuos en el desarrollo de las propuestas educativas. Berruti se concibe en este caso, como actor

implicado en el examen de ingreso a la enseñanza media de varias generaciones de argentinos. Reconocemos que la inclusión de la biografía no representa en sí material suficiente para el análisis, sino que habrá de leerse enlazada a una trama conformada por aspectos que hemos presentado en apartados anteriores: los movimientos políticos y económicos de las primeras décadas del siglo veinte.

La entrevista realizada a Rafael Berruti, historiador, bibliotecólogo, músico, hermano de Pedro, nos permite situar al autor del *Manual* desde la perspectiva de un familiar.

Pedro Berruti nació en el Partido de Avellaneda el 10 de diciembre de 1914 y falleció el 4 de agosto de 1986, a los 71 años. Sus padres fueron, Ignacio, nacido en San Telmo y Ana Durantini, quien había llegado a los 2 años de edad a nuestro país, proveniente de Italia. “Ignacio se le declaró a Ana a través de postales y, en 1913, se casaron”. En 1914 nace Pedro. El matrimonio vivía en Avellaneda y, en 1920 o 1921, se radicaron en La Boca. Cursó estudios primarios en un colegio ubicado en Montes de Oca y Martín García. El director de la escuela, Prof. Leiro, lo apreciaba porque era muy inteligente y había solicitado su cuaderno de clase para enviarlo a Estados Unidos. El cuaderno fue arrojado al cesto de la basura. El señor Juan José Castelli lo encontró y lo tuvo 30 años hasta que le fue devuelto a su hermano. “Siempre le gustó escribir y dibujaba perfecto, éramos una familia de escritores”. Estudió y cursó muchos años en el Colegio Nacional Pueyrredón, sito en la calle Chacabuco. Respecto a la formación de Berruti como maestro normal, incluimos aquí aspectos significativos en cuanto al marco institucional en el que adquiere su titulación. Dejó el Colegio y se inscribió en el “Mariano Acosta”. Cursó la Escuela Normal de Profesores, de la que egresó en 1935. No siguió el Profesorado Normal. El profesor Pedro Luis Comi fue el director de la Escuela Normal de Profesores desde el 24 de abril de 1931 y renunció el 23 de junio de 1954. Berruti estudió en el transcurso de su gestión. Realizó el Profesorado en Educación Física en San Fernando cuyo director fue Enrique Romero Brest, quien ejerció el cargo desde 1933 a 1935.

Los alumnos tenían que hacer el ingreso a la escuela secundaria. No existía un manual. “Él tuvo la feliz idea de componer ese libro en dos partes: Matemáticas y Castellano. La dueña de la casa donde vivíamos le prestó la máquina para realizar la primera impresión, que fue producida en un mimeógrafo. Al año siguiente, en 1938, con el dinero que ganó, se imprimió en la Imprenta Gadola”.

A los 26 años, produjo el libro que iba a recorrer toda la República. El chico dibujado en la tapa, dice Rafael, cree ser él. La familia se trasladó a Saavedra, ya con una posición económica más solvente. En 1943, Pedro compró una casa en el barrio de Belgrano, Virrey del Pino entre Moldes y Vidal, donde el grupo familiar vivió mucho tiempo.

En 1950 el folklore se había expandido. Él escuchaba sinfonías de Beethoven. Al poco tiempo, se dedicó al folklore. Compuso "La mañanita", obra que fue grabada por los Hermanos Abrodos. Él sólo sabía tocar el piano, sabía teoría y solfeo. De lo intelectual, pasó a lo musical. Respecto de la enseñanza musical, se destacó especialmente en las danzas nativas. Incluyó Coreografía, Historia y texto poético en el libro de danzas nativas. Se lo dedicó a la madre en 1954. Sabía dónde se bailaba, cuáles eran los centros de irradiación de las danzas nativas. La clasificación de las danzas, la pareja tomada o independiente, aparecían las nociones coreográficas, cómo se ubicaban los bailarines. También apareció el estudio de las danzas, cómo se debía zapatear, cómo se debía zarandear. Era un material muy completo, ordenado alfabéticamente. Tenía la historia y la coreografía de la danza. "La mañanita" fue una danza compuesta al estilo tradicional, pero no era tradicional. No se la incluyó en el manual. Trabajó todo esto para la enseñanza. Después se le ocurrió hacer un Cancionero Escolar Argentino con canciones obligatorias. El Himno aparecía con su letra y música para que los chicos canten y aprendan con este material. Viajó al norte, trajo el baile de las cintas que consiste en un palo grande, los chicos dan vuelta y forman la figura. Era un baile de tipo religioso. También incluyó la danza "El festejo".

Así continuaba, con la venta de los libros, se compró en Mar del Plata una casa en la que funcionó el Hotel de los niños, los padres veraneaban y los chicos quedaban internados.

Mientras, salían las otras obras. La edición de 1968 le dio prestigio y fortuna. Su esposa, Aurora, incluyó nociones de 1º y 2º año cuando escribió en colaboración con otras dos profesoras, cuyos nombres no recuerda.

Según su hermano, algunos, los buenos maestros, siguen preparando a chicos de 6º y 7º grado. Contiene el PROBLEMA TIPO, quiere decir que el alumno se puede

preparar sólo. “Hay una indicación importante, cómo debe hacerse el problema en forma prolija”.

Los problemas tipo que fueron tomados en los exámenes de ingreso aparecen en la Carpeta de Exámenes de Ingreso a 1er año y también sus soluciones. “Pedro iba a la escuela, cuando se tiraban las hojas, las recogía y después lo publicaba”.

El alumno hacía el examen y se fijaba si estaba bien. Los ejercicios no estaban encarpados, sino sueltos. En 1959 escribe el Manual de Castellano para 6^{to} grado. Este libro fue muy vendido. Contenía Redacción, Composición, Ejercicios de Gramática, Caligrafía, cartas familiares, acento ortográfico, género. “Él era maestro y la información la consultaba y estudiaba. Una cosa difícil la hacía fácil. Él era muy didáctico. Lo que escribía era muy entendible, lo podía comprender cualquier persona”. Para el autor, según expresa su hermano, escribir era placentero. No salía de la casa, pues para él era una diversión escribir. A los 51 años se casó con Aurora.

En el programa radial de Bernardo Neustad fue anunciada su muerte diciendo que había fallecido el best seller de las propuestas didácticas.

El 1er examen de ingreso es de 1933. Pedro era muy joven y ya publicaba. El material tuvo éxito, didácticamente era perfecto, el que no podía pagar a un maestro se preparaba sólo. Se preocupaba por la forma de presentar el material, la forma de hacerlo accesible para los chicos. Él escribía porque le agradaba, él gozaba escribiendo. La Editorial Escolar la tenía en la casa donde vivía, atendía y vivía donde trabajaba. Tenía la costumbre de guardar dinero entre los libros.

Los hijos de Pedro se llaman Marilin, quien actualmente tiene 29 o 30 años, es médica y Pablo, 25 o 26 años. Pedro era un hombre muy humilde, bueno. Lo querían en todos los colegios, era una persona honorable. El hermano manifiesta haber quedado demudado frente a su muerte. Siempre piensa en hacerle un homenaje con música. Era un hombre con visibilidad rápida. Era genial.

La mamá hacía chalecos, los vendía a la casa Muro, ubicada en el centro de la ciudad. Pagó los estudios. Murió en 1971. El padre era impresor y guitarrista. Pedro era compositor y le gustaba improvisar. Eran dos personas pobres, y sus hijos, muy trabajadores. Sus restos están en Chacarita, junto con las cenizas de sus padres.

Esta breve presentación de su historia personal permite situar al autor, contextualizarlo, localizarlo. Detrás de toda teoría y conceptualización científica hay un ser humano que intenta una explicación acerca de aquello que estudia o construye. Consideramos importante humanizar al autor, considerarlo como individuo que porta creencias, concepciones, advierte acerca de la subjetividad comprometida en toda creación cultural. En este sentido, uno de los investigadores entrevistados nos acercó en el mes de abril de 2000 la obra “Un enemigo del pueblo” (En Folkefiende) Drama en cinco actos, versión de Pedro Berruti sobre una traducción directa de Enrique Ibsen. Edición anotada y comentada por Pedro Berruti, con un breve estudio sobre “La educación cívica popular y el voto capacitado” publicado por Ediciones de Cultura Cívica en septiembre de 1955. Expresa en el Prefacio “Cuando leí por primera vez, en el año 1948, la luminosa obra de Ibsen –que para mi tuvo la virtud de constituir un punto de apoyo de inapreciable valor en el terreno de las ideas políticas-, de inmediato tomé la firme determinación de procurar por todos los medios llevar a cabo esta publicación en cuanto la vida institucional del país ofreciera el mínimo de garantías indispensables. Dos cosas principales me movieron y me mueven a tomar esa determinación: en primer lugar, el ardiente deseo de difundir el extraordinario drama de Ibsen en nuestro medio, donde poco se lo conoce; y en segundo término, y esto es lo más importante- mi quizá demasiado ambicioso propósito por los estudios relativos a la *educación cívica popular y al voto capacitado*, elementos ambos que pueden considerarse como bases fundamentales de la organización política del país... Muchos piensan que sobre este tipo de voto ya se ha dicho cuanto cabía decir y que su sola mención es asunto poco menos que tabú. ¡Qué esperanza! ¡Jamás!, me decía un destacado dirigente político al explicarle mi teoría del voto capacitado y preguntarle si estaba de acuerdo con ella. He observado que son numerosas las personas cultas que tienen sobre cualquier calificación del voto, una idea hecha – estereotipada, inamovible, diría -, y que de entrada no más dan un ¡No! rotundo, considerando el tema como cosa intocable; desearía, empero, que se leyeran íntegros el drama de Ibsen y el modesto trabajo que lo sigue, y que recién al final se manifestara el juicio propio. Como este es mi primer trabajo de aliento en el terreno político, quizá el lector sienta deseos de conocer mi filiación y mi ubicación en el mismo. En ese caso, me place mucho declararla aquí. Estoy dentro del amplio campo democrático, pero no pertenezco a ningún partido político; soy, pues, un

independiente, enamorado de su Patria y de la Libertad. Y, como le sucede a muchas personas, tengo, al lado de algunas ideas propias, otras muchas que podrían considerarse como pertenecientes a las tendencias más dispares o antagónicas. Es que, como independientes –a cuyo crecido número atribuyo una fuerza de gran significación para el porvenir del país – no me interesa mucho el origen o el rótulo de las ideas, sino la bondad de las mismas...”

Nos interesa incluir estas ideas de Berruti, ya que su preocupación por el ingreso de los alumnos a la escuela media se continúa en la propuesta de formación para el voto ciudadano con el consecuente examen para acreditar “el buen voto”. Muestra una visión escolarizada de la realidad, muestra una nueva arista por nosotros desconocida. La tipografía del libro es semejante a la del *Manual*. Encarna una modalidad de ampliación a otros sectores sociales que hasta el momento no eran incluidos. Expresa con claridad las reglas que posibilitan el acceso, no las esconde, las transparenta con el objeto de incluir a todos en los requerimientos exigidos. En la medida en que se adecuan a las reglas, se produce una “ampliación autoritaria”, se formaliza una “inclusión normalizadora”.

El autor escribe un *Manual* para la preparación del examen de ingreso a la enseñanza media. Algunas características que presenta el *Manual* dan cuenta de una doble autobiografía, individual y nacional. Saracino, citado en el estudio de Ludmer, propone una perspectiva que interesa a este estudio. Analiza las autobiografías de líderes políticos. Son obras publicadas en ocasión de la independencia del país y casos emblemáticos. Estos libros no se escriben al fin de una vida, no son memorias que acompañan el cumplimiento de una parábola humana; se escriben en la culminación de una carrera, y el yo está presente en la modulación de los procesos históricos (Saracino: Ludmer. Pág. 92, 1999)”.

4.2 El *Manual* y la formación de profesores de Educación Física

Consideramos de valor identificar algunas ideas y supuestos que han modelado las propuestas de la formación de profesores de educación física y que, a nuestro criterio, tienen su impacto en el *Manual* ya que el autor, además de haber sido maestro egresado de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta”, fue profesor de Educación Física.

El *Manual* presenta en la organización y tipos de ejercitación características semejantes a las clasificaciones de tipos de ejercitación utilizadas en los textos y reglamentos de Educación Física. Reconocemos en la propuesta didáctica del *Manual* influencias de la formación en Educación Física.

El Director del Instituto Superior de Educación Física, Enrique Romero Brest, expresa en *Algunos conceptos doctrinarios de la Educación Física* (1933) que: “... las finalidades que hemos perseguido hasta hoy, para que vosotros, profesores y alumnos, las sostengáis si del análisis científico resultare que así debe ser. Nuestra escuela, señores, es una escuela normal de profesores...su finalidad fundamental es preparar profesores normales de la especialidad que conocéis...Los fines del Instituto estarán supeditados estos conceptos, en nuestra escuela, al realmente básico: la educación física del niño y del adolescente. Porque es la gimnasia escolar metódica y sistematizada, desde el niño hasta el adolescente, y aún el joven, en donde ha de buscarse la formación orgánica y funcional necesaria, para que el deporte y el atletismo sean formas eficaces de la educación física popular. Y esto no solamente del punto de vista de la educación del deportista y del atleta, lo que es ya un concepto esencial, sino también para que aquellas actividades físicas que son simples medios, no se transformen en finalidades, peligrosamente, para la salud física y moral de la juventud...En cuanto al tipo de estudiante que se desea formar manifiesta: “no se me oculta que pocos o muchos alumnos son a veces sensibles a las comodidades del buen vivir que al cumplimiento del deber que significa precisamente el esfuerzo educativo, al extremo de que se presenta la necesidad de aplicar oportunos llamamientos, siempre hechos más al honor que a la represión, más al sentimiento que a la aplicación represiva del reglamento. Los que aprovechan las facilidades, aparentes, por lo menos, de transgredir el cumplimiento del deber, constituyen en la jerga estudiantil el grupo de los “vivos”. Muchos de ellos, sino todos, han terminado

mal en la vida, porque el “vivo” es producto ingénito de la herencia y un inadaptado a su medio social. Ninguna iniciativa del Instituto deja de tener eco en el alumnado...Esto es disciplina y es orden racional. Tales sentimientos constituyen la columna vertebral de nuestra escuela. Esto no deben olvidarlo, ni profesores, ni alumnos: el grande e imprescindible deber de todos, consiste en perfeccionarla, engrandecerla y afirmarla, como factor integrante de la educación nacional”.

En otra de sus obras, *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes-Organización-Resultados(1917)* Romero Brest explicita las bases higiénico-fisiológicas del sistema argentino de Educación Física y sus fundamentos científicos. “El sistema argentino pretende fundamentar sus acciones en consideraciones de orden científico...El sistema argentino de educación física encara el problema desde tres puntos de vista bien diferenciados: fisiológico, psicológico y social...El juego graduado, infantil, atlético, deportivo, está indicado...La gimnasia metódica, armoniosa y rítmica es complemento ineludible del deporte; el trabajo manual contribuye a la destreza y a la correlación exacta entre lo real y lo especulado. La precisión en el movimiento, la adaptación al fin buscado, la economía del trabajo, son condiciones indispensables para provocar el entrenamiento en el esfuerzo psicomotriz, en forma que deje coordinaciones cerebrales estables y correctas”.

Reconocemos indicios para el análisis de la relación entre teoría y práctica que de aquí deviene. Desde el punto de vista didáctico, identificamos la prioridad atribuida a la educación moral y física, con el objeto de lograr las ideas puras y limpias que las personas que transitarán el sistema educativo debían producir.

El esfuerzo y la ejercitación de la voluntad permitirán, entre otras cosas, combatir los prejuicios, las tendencias opuestas de razas, de herencias físicas y psíquicas variadas y constituir en ideales propios y en hombres nuevos, “la raza argentina”. Constituirá uno de los medios para lograr la homogeneización anhelada, la configuración de la identidad nacional y la adhesión al territorio.

El aprendizaje por asociación, de carácter mecanicista, en el que el sujeto adquiere una copia o reproducción más o menos elaborada de la realidad, lleva a que el conocimiento no se vea afectado por el paso del tiempo, no se transforme, sea estático.

En cambio, actualmente consideramos relevante señalar el aporte de Pozo (1996) quien expresa que “en nuestra cultura la necesidad de aprender se ha extendido a casi todos los rincones de la actividad social. Es el aprendizaje que no cesa. No es demasiado atrevido afirmar que jamás ha habido una época en la que hubiera tantas personas aprendiendo tantas cosas distintas a la vez, y también tantas personas dedicadas a hacer que otras personas aprendan”. Paradojalmente, la apertura al diálogo que se ha instalado en la cultura institucional de las escuelas en la actualidad, deja entrever solapadamente ciertas vacancias, como si algo se hubiera perdido, dando lugar al vacío en la educación.

4.2.1 Respetto de la importancia de la asignatura

En el *Manual* en estudio se explicita el valor de la realización de ejercicios graduados y metodizados rigurosamente, siguiendo las reglas enunciadas tanto por las propuestas oficiales como las que se verbalizan en el texto.

Romero Brest manifiesta que: “La gimnástica o teórica fisiológica es la parte escolar del sistema argentino que ha sido especialmente metodizada por el Instituto en su enseñanza oficial. Parte del principio de que son los efectos fisiológicos los únicos que deben perseguirse dada la orientación científica que ha de tener la cultura física, ya sea escolar o general o de aplicación utilitaria; en consecuencia, son estos efectos los que tienen el mayor valor, y los ejercicios usados sólo son relativamente considerados como los agentes o simples medios de realizar aquellos efectos fundamentales. El factor emocional es así de la mayor y más eminente importancia en nuestro sistema: la lucha metodizada y reglamentada en el juego educativo, en el deporte gimnástico y utilitario y finalmente en la actividad social ciudadana, constituye el concepto gradual de la acción mental que persigue el sistema mediante la actividad muscular y la actividad pulmonar, base de la salud”.

Desde la perspectiva de nuestro estudio, identificamos una razón que justifica la organización que presentan los problemas y ejercicios plasmados en el *Manual*. Se

plasma un problema tipo y se proponen variaciones a partir del esquema inicial. Se plasma un ejercicio y se proponen variaciones a partir de un ejemplo ya resuelto.

“Cualquier juego o ejercicio que se use puede ser variado sin que por eso cambie el sistema, que quedará invariable en tanto que los conceptos fisiológicos que le sirven de base no evolucionen con el progreso que sus mismas observaciones le den como oportunas. Tales son los conceptos directrices que presiden la enseñanza de la gimnástica fisiológica práctica y teórica...” (Romero Brest, E. El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes-Organización-Resultados. Buenos Aires. Cabaut y Cía. Editores. 1917)

Otro de los aportes de Romero Brest se plasma en el texto *El sentido espiritual de la Educación Física (1938)*. Resulta ilustrativo el agradecimiento a la “Librería del Colegio” que continúa su obra patriótica, promoviendo una publicación que da cuenta de “una labor netamente argentina”. Las escuelas tienen que ser capaces de influir eficazmente en la vida social para contribuir al éxito y a la felicidad, que es la verdadera finalidad de los discípulos, siendo lo esencial la existencia de un sentido moral, la conciencia del deber y la nobleza del pensamiento.

Sigue expresando Romero Brest: “Si persuadimos al alumno que la corrección exigida en los actos gimnásticos no es solamente apropiada para obtener el mejor resultado muscular o higiénico, sino que ello implica el acto superior de proceder con claridad y corrección; si le inculcamos que lo mismo sucede con la victoria o con la derrota en el deporte, y si le hacemos sentir y comprender que la solidaridad que debe cultivarse para la acción colectiva no es la que une a los grupos por sus elementos utilitarios, sino la que estrecha la fraternidad de las almas, habremos consumado una verdadera educación espiritual”.

Al referirse a la Fisiología y a su enseñanza, reconocemos la influencia de Romero Brest en la elaboración del *Manual*. “El concepto moderno de la educación física científica establece, y la aplicación racional de esta disciplina lo requiere, que el profesor posea conocimientos apropiados de fisiología y de higiene humanas, tanto los generales como los particulares que están en relación inmediata con la actividad física. Por estos motivos, la enseñanza de la Fisiología adquiere un alto valor en el Instituto, valor que se hace notar, ya sea por la extensión que se le da, ya por la forma intensa y experimental con que se la imparte. Con el estudio de la fisiología se

persigue el conocimiento exacto de los efectos producidos sobre las funciones orgánicas por los ejercicios físicos en sus variadas maneras de ejecución (gimnasia, deportes, atletismo, etc.) para deducir de tales efectos, las reglas metodológicas e higiénicas fundamentales de aplicación de los ejercicios en la escuela y fuera de ella, sobre sujetos de todas las edades y condiciones físicas. Se busca con esta enseñanza, aparte de asegurar el uso racional de los ejercicios, y evitar los peligros de una aplicación incorrecta, preparar al mismo tiempo, la crítica capacitada para hacer progresar la enseñanza, mediante la observación científica de maestros capaces, encargados de aplicar sistemas y métodos (Romero Brest, 1938)”.

Los párrafos por nosotros seleccionados permiten advertir la preocupación de quienes señalaron los fines hacia donde debía dirigirse la educación de los ciudadanos. Reconocemos la influencia de la Fisiología en la producción del *Manual*, en el conocimiento exacto de los efectos producidos sobre las ideas correctas por los ejercicios en sus variadas maneras para deducir de tales efectos, las reglas metodológicas e higiénicas fundamentales de aplicación de los ejercicios en la escuela y fuera de ella. Se busca con esta enseñanza asegurar el uso racional de los ejercicios, evitar los peligros de una aplicación incorrecta, donde deben buscarse efectos fisiológicos bien metodizados y severamente controlados.

Desde nuestra perspectiva, la ejercitación que propone el *Manual* se fundamenta en la comprensión de las razones fisiológicas para la realización de los ejercicios y la metodización que se transparenta en la resolución de los ejercicios planteados. Refiriéndonos al *Manual*, el método propuesto remite a que para aplicar un procedimiento es necesario conocerlo prácticamente y saber hacerlo. Al realizar una aplicación constante de la teoría en los ejercicios se incrementa la eficacia en la resolución.

4.2.4 Acerca de la educación física y el normalismo

Consideramos de importancia incluir este apartado, ya que muchos de los que impulsaron en nuestro país el desarrollo de la educación física eran médicos que se dedicaban a la educación, a alfabetizar, a homogeneizar respetando los fuertes valores de la educación nacional. Refiriéndonos a las influencias que pudieron haber impactado en Pedro Berruti, autor del *Manual*, tomaremos en cuenta su formación

como profesor de Educación Física. Algunos de los ciudadanos que participaron de un modo u otro en el desarrollo de la educación física argentina en el siglo XIX, fueron el Doctor José Benjamín Zubiaur y el Doctor Benjamín Zorrilla.

El Doctor José Benjamín Zubiaur (1856-1921) fue rector del Colegio Nacional de Concepción del Uruguay. En el *Informe sobre la Sección Escolar Francesa de Instrucción Primaria* en la Exposición Universal de París en el año 1889, sostenía que “la enseñanza en un país cosmopolita como el nuestro, debe ser, esencialmente, nacional y reunir los siguientes caracteres, con las variaciones que impongan sus diversos grados: teórico-práctico, experimental-científico, literario, nacional-americano, democrático-liberal.” “Para que la educación sea en realidad bálsamo y no un instrumento peligroso que mata o inutiliza,...debe ser, no empírica ni teórica, sino racional y práctica, y satisfacer ampliamente esta fórmula que todos predicán, pero que pocos realizan: desarrollo armónico de facultades físicas, intelectuales y morales, que dará por resultado final de convertir en un ser robusto, de inteligencia vigorosa y de carácter fuerte (Saraví Riviere, 19)”.

El Doctor Benjamín Zorrilla (1840-1896), en el año 1882 fue Vicepresidente del Primer Congreso Pedagógico Sudamericano, y lo más significativo de su carrera oficial es que, desde el 9 de enero de 1882 hasta el 12 de febrero de 1895, fue Presidente del Consejo Nacional de Educación, con los ceses y nuevas designaciones que legalmente correspondían, de acuerdo con las normas reglamentarias que establecían las leyes. Organizó todos aquellos aspectos que lo requerían a medida que crecía el Consejo Nacional y se extendía su influencia. Se deben a él el Reglamento General de Escuelas; el Reglamento de la Inspección Técnica de las Escuelas de la Capital, colonias y territorios nacionales; los Reglamentos de los Concursos de Textos; los Reglamentos de Exámenes; la creación del cuerpo médico escolar y su reglamentación (que fue una de las medidas importantes que contribuyeron a mejorar la higiene de las escuelas); incrementó el ejercicio físico; logró la introducción de mobiliario moderno para las escuelas; encomendó la realización del censo escolar de 1884, entre otras.

A pesar de que no se encuentra correlación directa con el *Mamial*, es ilustrativo recordar que el decreto del 18 de febrero de 1898 marcó un hito fundamental en el desarrollo de la educación física escolar, que alcanza a delinear dos grandes

corrientes: la que identificó Gimnasia con ejercicios militares, o que aún cuando no llegara a confundirlos, los asoció tan estrechamente como si fuesen componentes de una misma unidad. Y otra línea, la que preconizó la separación de los ejercicios militares de la Gimnasia, y que demandaba que en la escuela, fuesen sustituidos por formas de gimnasia científica (“racional” le llamaron a veces) y por juegos al aire libre (“juegos atléticos al aire libre” se los llamó también.) A la primera pertenecieron los esgrimistas extranjeros, los maestros militares, y a algunos civiles que se dejaron arrastrar y entusiasmar por las urgencias o los aprestos bélicos del momento (guerra del Paraguay, tensión en la frontera con Chile). A la segunda pertenecieron Santiago Fitz-Simon en Corrientes; José B. Zubiaur en Concepción del Uruguay; Francisco Berra y Pablo Pizzurno en Capital y algunos rectores de Colegios. La pugna entre ambas líneas se arrastró durante el siglo XIX y aún agitó los ambientes educativos durante la primera mitad del siglo XX (los episodios de los Batallones escolares, así como la creación del Consejo Nacional de Educación Física, bajo dependencia militar, constituyen testimonios de esta puja).

El origen de la tendencia militarista responde a varios factores que se han entrelazado:

- _ las necesidades guerreras del Estado argentino, al surgir como resultante de una lucha contra el poder colonial hispánico;
 - _ el atractivo marcial y el espectáculo propagandístico que brindan las formaciones militares, de efecto ante el gran público;
 - _ el espíritu autoritario que por décadas ha dominado en el sistema educativo;
 - _ la rudimentaria fundamentación pedagógica y científica de algunos de los difusores de la incipiente educación física;
- En tanto los sostenedores de la corriente pedagógica-científica estuvieron apoyados por:
- _ los grandes principios pedagógicos de personalidades destacadas como Pestalozzi, Rousseau, Locke, Arnold, Spencer;
 - _ las teorías científicas de los higienistas y fisiólogos más avanzados del siglo XIX, como F. Lagrange, E. Marey, A. Mosso, que llegaron a través de distintos introductores;
 - _ las corrientes técnicas específicas provenientes de la gimnasia sueca, de la gimnasia natural y de los juegos y deportes ingleses.

El informe de Inspección General, con fecha 1 de abril de 1898, que precede al Decreto, lleva la firma de Ildefonso P. Ramos Mejía. En él, se afirma que: “...atender simultánea y armónicamente al desarrollo de todas las facultades del individuo, olvidándose que dada la influencia recíproca del organismo físico sobre el intelectual

y moral y viceversa, los descuidos en que con uno se incurra repercutirán inevitablemente sobre el otro, de lo cual se desprende que cuanto se haga en el sentido de favorecer la salud y el vigor físico, favorecerá a la vez las adquisiciones intelectuales y también la independencia personal, el sentimiento de la responsabilidad, la energía individual". Luego, Ramos Mejía expresa: "La cuestión del ejercicio físico es una cuestión teóricamente resuelta ya entre nosotros, de acuerdo con las conclusiones a que han llegado en Europa, fisiologistas e higienistas como Marey, Lagrange, Mosso, Arnold, Labit y Polin, Tissie, etc., conclusiones aceptadas por los médicos y los educacionistas experimentados que en la República Argentina ha hecho observaciones y estudios especiales." "El ideal sería, sin duda, que los ejercicios físicos se hicieran, aunque durante menor tiempo cada vez, todos los días." "Entre las obligaciones de los profesores se fijan algunas que son especialmente significativas": hacer por todos los medios pedagógicos...que el placer y la espontaneidad presidan siempre a todos los juegos y ejercicios"...; "...hacer que todos los alumnos participen del ejercicio por igual, teniendo en cuenta que más que de sacar alumnos hábiles en ciertos ejercicios, se trata de la ejercitación del mayor número de ellos".

También estas ideas se ven reflejadas en el *Manual*. En cuanto a las obligaciones de los profesores de educación física, expresadas en el art.7 del Reglamento de 1898, reconocemos un tipo de intervención didáctica relacionada con la vigilancia para la corrección y la enseñanza, con la clasificación de los alumnos, con la graduación de los ejercicios y con las propuestas alternadas de juegos libres y ejercicios ordenados.

En el art. 7 del Reglamento de 1898 se explicita entre las obligaciones de los profesores de educación física:

- a) vigilar constantemente a sus alumnos tanto para corregirlos en sus actitudes como para enseñarles todo lo que sea más conveniente para la buena y mejor ejecución de los juegos y ejercicios;
- b) clasificar a los alumnos en grupos según sus disposiciones para los distintos juegos y ejercicios, según sus fuerzas físicas, según sus habilidades, etc. Llevando para ello registros especiales y apropiados;
- c) graduar los ejercicios, llegando paulatinamente hasta hacerlos fuertes y fatigosos de tal manera que ejerzan acción real sobre el organismo;
- d) ...haciendo que todos los alumnos participen del ejercicio por igual, teniendo en cuenta que más que de sacar alumnos hábiles en ciertos ejercicios, se trata de la ejercitación del mayor número de ellos.

(Contribuciones a la documentación e investigación de las ciencias del deporte, 1986)

Ejercicios gimnásticos preliminares, de suspensión, de equilibrio, del tronco, abdominales, de fijación de la espalda, respiratorio.

Reconocemos semejanza entre esta normativa y las prescripciones que se plasman en el *Manual*, es decir, este modelo se constituye como un texto con particularidades que no se encuentran en otros manuales de la época.

4.3 Descripción del Manual en sus distintas ediciones

Este capítulo ha sido pensado y armado, considerando las citas elocuentes del *Manual* que resultan ilustrativas y que revelan las siguientes características:

- no se pone en duda que los contenidos que presenta sean todos los “fundamentales”;
- simplifica la tarea del docente, no invita a la reflexión, a la discusión;
- los ejercicios se presentan en series
- las citas y recomendaciones se presentan a lo largo del texto

Cada capítulo, subcapítulo o tema del *Manual* consta de dos partes bien diferenciadas: la 1^{ra}, explicativa, en la que se desarrolla la lección o se indican las nociones fundamentales imprescindibles; la 2^{da}, de ejercitación, en la que se proponen numerosos problemas y ejercicios cuidadosamente seleccionados, graduados y agrupados.

Cada serie o grupo de ejercitación va precedido de un problema o ejercicio tipo, resuelto, paso por paso, como modelo, con indicación del procedimiento y de la forma de presentarlo. Estos ejercicios son de importancia capital; en el texto hay alrededor de un centenar. Están graduados cuidadosamente en series de ejercicios. En cada serie, aparecen uno o dos semejantes en un todo al Ejercicio Tipo y otros más transformados, que presentan múltiples dificultades. Se incluye la mayoría de los problemas y ejercicios - tanto de Matemáticas como de Castellano- tomados en las pruebas de selección de los años anteriores (desde 1933 a 1939), muchos de los cuales se presentan como Tipos con la variación de los datos o cantidades.

En todos los casos, se incluyen aclaraciones, notas y explicaciones sucintas en todo problema o ejercicio que lo requiera o allí donde la práctica demostrara que es de utilidad.

Finalmente, se expresa la expectativa de cumplir con la misión de ayudar a la sólida preparación de los aspirantes a ingreso.

Cada Manual está organizado de la siguiente manera: tiene un prólogo, que incluye algunas indicaciones a los jóvenes aspirantes al ingreso y algunas indicaciones dirigidas a los maestros, explicaciones de los contenidos propuestos, ejercicios tipo, ejercicios de recapitulación, problemas que contienen operaciones, problemas tipo, problemas de recapitulación.

Consideramos de valor advertir semejanzas y diferencias en términos del discurso utilizado, y de aquellas cuestiones que hacen referencia a la política educativa, 6° grado/ 7° grado; pruebas de selección / diagnóstico y nivelación. Reconocemos que no se presentan cambios significativos de una edición a otra. A continuación analizaremos cada una de las ediciones en particular, con el objeto de trabajar con mayor profundidad las particularidades que éstas puedan presentar.

Aún sabiendo que el *Manual* se ajusta a un programa de ingreso vigente institucionalmente, en el que claramente se plasma la intención de un examen que marca la inclusión o la exclusión en un nivel del sistema educativo, estudiar la propuesta desarrollada por este autor cobra sentido en tanto que, como ya lo hemos señalado, impacta su éxito editorial y amplia difusión.

Dirige un mensaje a los maestros en el que se destaca el manual como “precioso auxiliar cuyas ventajas se apreciarán con la sola lectura, que responde a un criterio didáctico particular”. He aquí uno de los lemas que el *Manual* expresa.

Refiriéndonos al *Manual de Ingreso*, en su 79° edición, correspondiente al año 1991, que “el autor presenta a los jóvenes egresados de 7mo grado, tiene como objeto proveerlos de todo cuanto les es necesario para completar, afirmar conocimientos y evitarles la incomodidad de recurrir a varios textos distintos y seleccionar de los mismos, los temas de estudio”. He aquí otro de los lemas que el *Manual* expresa.

El *Manual* “es un texto de repaso y ejercitación, presentado y desarrollado con un criterio didáctico particular, según las características y exigencias de las pruebas de nivelación. Es de repaso puesto que en Lengua y Matemática figuran temas conocidos por el alumno; y de EJERCITACIÓN porque presenta intensos trabajos prácticos, con el objeto de asegurar el pleno dominio de todos los temas (Edic. 1991)”.

Al igual que en el *Manual* de 1940, se enuncia un mensaje dirigido a los docentes

“Los docentes de escuelas primarias encontrarán en este manual un valioso apoyo para la afirmación de conocimientos fundamentales para el ingreso de sus alumnos a primer año. Notarán que, debido a su completa actualización este texto es fácilmente adaptable desde 5° hasta 7° grado. Los docentes de escuelas secundarias podrán aconsejarlo como libros de consulta y ejercitación para 1° y 2° año en ambas asignaturas: Lengua y Matemática, ya que incluye los contenidos de los programas oficiales de nivel medio”.

En otras palabras, se explicita que el *Manual* puede usarse para la preparación del examen de ingreso y también para el trabajo en el aula. A su vez, expresa que no se plantea la necesidad de utilizar otros textos para alcanzar el éxito. Esta idea vehiculiza el logro a través de caminos cortos, económicos, claros y eficaces.

En cuanto a las propuestas específicas de Matemáticas seleccionadas del *Manual* editado en 1940, las caracterizamos del siguiente modo: se parte de contenidos de menor a mayor nivel de complejidad. Se incluyen clasificaciones, siguiendo el criterio de lo particular a lo general. La intencionalidad remite a la transmisión de códigos que permitan unificar criterios para el uso del conocimiento matemático que se pretende desde la propuesta curricular.

4.3.1 Descripción del Manual editado en 1940. Prefacio de la edición de 1975.

Introducimos el *Manual* en su edición de 1940 y el prefacio de la edición de 1975, ya que a pesar de los años transcurridos y las diferentes ediciones, no se han producido cambios significativos.

En el *Manual* se observa la siguiente inscripción: “Ingreso. 1er año – Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas, Escuelas Normales, Comerciales e Industriales. Matemática y Castellano con más de 1500 problemas y ejercicios. Editorial Escolar – Ingreso de 1940 – Buenos Aires”. Identificamos en la portada del *Manual* la siguiente descripción: “Pedro Berruti: Maestro Normal Nacional. Profesor de F. Física en la Escuela Industrial de la Nación “Otto Krause”. El autor se presenta como maestro normal, no es especialista en Matemática ni Castellano. Se aclara que

incluye el desarrollo completo del Programa de Ingreso extractado de los programas aprobados por H. Consejo Nacional de Educación con fecha 17 de julio de 1939. Se ajusta estrictamente a las exigencias del examen de ingreso.

Algunas indicaciones que expresa el prólogo

A los jóvenes aspirantes al ingreso:

“Este modesto manual que el autor presenta a los jóvenes egresados de 6° grado que se preparan para las pruebas de selección a que deben someterse para optar a las vacantes de 1er año de los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial, tiene como objeto proveerles de todo cuanto les es menester para completar y asegurar sus conocimientos, y evitarles la incomodidad de recurrir a varios libros distintos y seleccionar de los mismos los temas a estudiar”.

La favorable acogida del material ha llevado al autor a preparar esta obra completa, en la cual “se ha incluido todo lo fundamental”.

“Es este un texto de repaso y ejercitación, preparado cuidadosamente de acuerdo al programa de ingreso en vigencia - al que responde íntegramente- presentado con un criterio didáctico particular según las características y exigencias del examen de ingreso y las modalidades y condiciones en que debe prepararse el alumno. Es de repaso puesto que en todas las asignaturas figuran temas ya conocidos del alumno, siendo escasos los que podrían resultarle enteramente nuevos; y es de ejercitación porque todo él se ha concebido para realizar intensos trabajos prácticos de esa naturaleza, a objeto de asegurar a los jóvenes el pleno dominio de todos los temas”.

Los factores que se han tenido en cuenta para su “confección” son los siguientes: exigencias y característica del examen de ingreso; amplitud del Programa de Ingreso; necesidad de repasar y ejercitar únicamente “lo fundamental” de todos los temas; condición del estudiante; su egreso de 6° grado; sus necesidades; escasez del tiempo de que dispone: los 3 meses de vacaciones; el esfuerzo que se verá obligado a realizar.

Ventajas del Manual:

- ◆ Desarrollo íntegro y metódico del Programa de Ingreso, al que se ajusta estrictamente; desarrollo de algunos temas especiales que no figuran en los programas de la escuela primaria y cuyo conocimiento es de interés.

- ◆ Cada capítulo, subcapítulo o tema consta de dos partes bien diferenciadas: la 1^{ra}, explicativa, en la que se desarrolla la lección o se indican las nociones fundamentales imprescindibles; la 2^{da}, ejercitación, en la que se proponen numerosos problemas y ejercicios cuidadosamente seleccionados, graduados y agrupados.
- ◆ Cada serie o grupo de ejercitación va precedido de un problema o ejercicio tipo, resuelto, paso por paso, como modelo, con indicación del procedimiento y de la forma de presentarlo. Son de importancia capital; en el texto hay alrededor de un centenar.
- ◆ Gradación cuidadosa de las series de ejercicios y de los ejercicios de cada serie, desde uno o dos semejantes en un todo al Tipo hasta los más transformados que presenten múltiples dificultades.
- ◆ Inclusión de la mayoría de los problemas y ejercicios - tanto de Matemáticas como de Castellano- tomados en las pruebas de selección de los años anteriores (desde 1933 a 1939), muchos de los cuales se presentan como Tipos con la variación de los datos o cantidades.
- ◆ Inclusión de aclaraciones, notas y explicaciones sucintas en todo problema o ejercicio que lo requiera o allí donde la práctica demostrara que es de utilidad.

“Con la esperanza de que este manual llene eficientemente su misión y procure a los aspirantes al ingreso la sólida preparación que les es menester para rendir con éxito los rigurosos exámenes - en los que sólo triunfan los mejores - el autor lo da a publicidad y quedará muy agradecido por las impresiones que se le hagan llegar”.

También dirige una comunicación a los maestros:

A los maestros:

Para los docentes que se dediquen a la preparación de alumnos para el ingreso, este manual constituirá un precioso auxiliar cuyas ventajas se apreciarán con la sola lectura y el examen de su confección, que responde a un criterio didáctico particular. Disponiendo cada alumno de un ejemplar se aprovechará mejor el tiempo, eliminando muchas explicaciones secundarias, evitando la copia en clase de los problemas y ejercicios a resolver y obteniendo otras ventajas que la práctica permitirá constatar.

A la espera del juicio crítico de sus colegas, que servirá para mejorar la obra y enmendarla de sus naturales imperfecciones, el autor la entrega confiado en que sabrán apreciar sus valores.

Bs.As 20/10/1939

Reconocemos en el discurso del *Manual* la presencia de explicaciones que remiten a la ciencia concluida tal como se presenta en el libro de texto, en el manual y en el típico y a menudo “mortal experimento de ilustración”, y no la presencia de “los

procesos de creación de ciencia”. Bruner indica “poner el énfasis en el proceso de resolución de problemas de la ciencia más que en la ciencia concluida y las respuestas (Bruner, 1997, p.145)”. Analizar el tipo de explicación utilizada en el discurso del *Manual* nos presenta la perspectiva epistemológica sostenida en la producción de esta obra. El conocimiento se presenta a modo de verdades indiscutibles, donde el valor reside en alcanzar las respuestas acertadas, verificando los resultados esperados que los ejercicios tratan de promover. El *Manual* se elabora considerando los criterios de las teorías incluidas en este paradigma. Camilloni expresa que “en la tradición anglosajona (...) las fronteras entre lo que se denominaba psicología educacional o psicología del aprendizaje y lo que para nosotros hoy sería una teoría de la enseñanza, es decir, la didáctica, prácticamente no existían. Si se quería hallar una didáctica científica, habría que buscarla en los libros de psicología educacional, en donde los límites entre la descripción y la explicación, por un lado, y la prescripción o la normativa, por el otro, no estaban determinados. Esto era una clara derivación (...) de un tipo de programa de investigación científica conductista o neoconductista en el que el problema central es el conocimiento causal de la conducta, el saber cómo se origina; esto es, cómo se explica por sus causas, partiendo, además, del supuesto de que la base de la explicación se encuentra, fundamentalmente, en la estimulación externa. El aprendizaje depende de la enseñanza. Y, a la inversa, para enseñar será suficiente conocer cómo se producen los procesos de aprendizaje, reducidos a algunos tipos que pueden ser explicados en el marco de una teoría de las conductas observables. La problemática de la enseñanza es tratada, analizada y explicada, consecuentemente desde la psicología del aprendizaje (Camilloni, 1996)

En cuanto al Prefacio de la edición n°56, correspondiente al Ingreso de 1975, se expresa lo siguiente: “La presente edición aparece notablemente mejorada. Su contenido se ha modificado para adaptarlo a los programas primarios aplicados en 1961 y al temario oficial aprobado el 14 de octubre de 1966, incluyéndose los nuevos temas, como los de Contabilidad, pero sin excluir los que ya no se exigen (operaciones con fracciones ordinarias, proporciones, reglas de mezcla, etc.) por entender que el maestro tiene con ellos un precioso elemento de extensión educativa y ejercicios interesantes”.

Se han agregado problemas y ejercicios de los exámenes tomados desde 1940 hasta los últimos años, especialmente en la parte titulada “Algunos problemas”. Figura, además, un EXAMEN DE INGRESO modelo (página 231), semejante al que se exige en los establecimientos; dice también que “con él los estudiantes tendrán idea acabada de la naturaleza y contenido del examen, y resolviéndolo, dispondrán de un elemento inmejorable para poner a prueba su capacidad y el grado de preparación adquirida”.

Con gran satisfacción, el autor ha visto usar esta modesta obra, desde hace algunos años, como texto de Matemática y Lenguaje para 7º grado, durante el curso escolar, a pesar de no haber sido preparada para llenar tal función, y, por este motivo, quiere dejar aquí constancia de su agrado por la distinción con que lo honran numerosos colegas”.

Incluye una NOTA: “En este manual, enteramente concebido para llenar un fin práctico, se presentan los problemas y ejercicios en las más variadas formas. Y a fin de ejercitar al alumno en el reconocimiento de las múltiples formas de escribir cantidades y expresiones matemáticas, se ha tratado de presentarlas variada y metódicamente. Así, por ejemplo, la cantidad “dos metros y medio”, se ha escrito en muchas de estas formas:

2,5 m 2,50 m 25 dm 250 cm

2m 5dm 2m 50 cm 2 1/2 m 2 m ½”

4.3.2 Descripción del Manual editado en 1991

Algunas indicaciones que expresa el prólogo interesa a la consideración de este estudio. “Este manual que el autor presenta a los jóvenes egresados de 7mo grado tiene como objeto proveerlos de todo cuanto les es necesario para completar, afirmar conocimientos y evitarles la incomodidad de recurrir a varios textos distintos y seleccionar de los mismos los temas de estudio. Este es un texto de repaso y ejercitación, presentado y desarrollado con un criterio didáctico particular, según las características y exigencias de las pruebas de nivelación. Es de repaso puesto que en Lengua y Matemática figuran temas conocidos por el alumno; y de EJERCITACIÓN porque presenta intensos trabajos prácticos, con el objeto de asegurar el plepo

dominio de todos los temas. Al prepararlo se han considerado los siguientes aspectos: características de las pruebas de diagnóstico y nivelación; necesidad de repasar y ejercitar los contenidos fundamentales; condiciones de egreso de 7° grado y requerimientos de nivel medio.

Ventajas del manual:

Desarrollo de los contenidos de las pruebas de diagnóstico y nivelación.

- ◆ Cada tema consta de dos partes: la primera EXPLICATIVA, en la que se indican las nociones fundamentales, la segunda de EJERCITACIÓN, en la que se proponen numerosos problemas y ejercicios seleccionados, graduados y reunidos.
- ◆ Cada grupo o serie de ejercitación va precedido de un problema o ejercicio tipo, resuelto paso por paso, como modelo, con indicación del procedimiento y de la forma de presentarlo.
- ◆ Aclaraciones, notas y explicaciones en todo ejercicio o problema que lo requiera.
- ◆ Inclusión de seis modelos actualizados de pruebas de ingreso y nivelación de Lengua y Matemática, donde se constatan los conocimientos adquiridos a lo largo de todo el manual.
- ◆ Ordenamiento y reestructuración de los contenidos del manual que facilitan el desarrollo didáctico de los temas totalmente actualizados”.

También se incluye una comunicación a los docentes: “Los docentes de escuelas primarias encontrarán en este manual un valioso apoyo para la afirmación de conocimientos fundamentales para el ingreso de sus alumnos a primer año. Notarán que, debido a su completa actualización este texto es fácilmente adaptable desde 5° hasta 7° grado. Los docentes de escuelas secundarias podrán aconsejarlo como libros de consulta y ejercitación para 1° y 2° año en ambas asignaturas: Lengua y Matemática, ya que incluye los contenidos de los programas oficiales de nivel medio. En otras palabras, se explicita que el *Manual* puede usarse para la preparación para el examen de ingreso y también para el trabajo en el aula.

4.3.3 Comparación de los Manuales publicados en 1940, 1975 y 1991.

En principio, consideramos el *Manual* en sus dos ediciones, 1940 y 1991. Nuestra intención al comparar el *Manual* en sus diferentes ediciones consistió en identificar transformación de una edición a otra, ya que habían transcurrido 50 años entre ambas publicaciones. Al consultar la edición de 1975, no hubo modificaciones sustanciales en la propuesta. Reconocemos cambios en las denominaciones, en algunos casos se utilizan cambios referidos a perspectivas sustentadas en teorías del aprendizaje. Se

han observado las siguientes dimensiones: los recuadros, los temas sobre los que trata, los actores que se incluyen y el lenguaje técnico que utiliza.

En cuanto a los Recuadros, en 1940 se proponen recomendaciones para “afianzar” el logro de los aprendizajes. En 1991, se proponen recomendaciones con el objeto de no cometer errores en la resolución de los exámenes de ingreso.

En cuanto a los Temas, en 1940 se plantea la economía familiar, la densidad de población, la confección de ropa, el reparto de herencia, la explotación agropecuaria, la cabalgata, la fábrica. En 1991, se plantea la chacra, el almacén, la sociedad comercial, la biblioteca, la confección de ropa. Los temas tratados en el *Manual* en su edición 1940 se vinculan con el contexto en que este material se inserta. En la edición de 1991 se reiteran los mismos temas, aunque consideramos que el contexto de los años 90 es otro. En cuanto a los Actores: tanto en una edición del *Manual* como en otra, no aparece la mujer como sujeto; además las profesiones parecen no haberse modificado a lo largo de 50 años. Parece que el *Manual* como texto diera cuenta de un contexto que no se ha transformado. El rol femenino en la actividad laboral se encuentra ausente. Las profesiones enunciadas corresponden al ámbito de lo comercial, la industria, la explotación agropecuaria, es decir, coincide con el modelo de nación que se propiciaba en 1940. El modelo de nación de los años 90, también pareciera ser otro, pero no se refleja en el tratamiento de los contenidos en el *Manual*. Personas dedicadas al arte, la ciencia, el trabajo intelectual no se incluyen como profesiones.

En cuanto al Lenguaje técnico, en 1940 se denomina “lecciones” a las partes del texto, y se plantea una primera parte donde se indican las “nociones fundamentales e imprescindibles” y en la segunda parte, numerosos problemas y ejercicios cuidadosamente seleccionados, graduados y agrupados. En 1991, se habla de “pruebas de diagnóstico y nivelación”, denominación sustentada en teorías pedagógicas de los 80. Consta de intensos trabajos prácticos configurados en dos partes: 1^{ra} parte explicativa, donde se indican nociones fundamentales y una 2^{da} parte, donde se proponen numerosos problemas y ejercicios seleccionados, graduados y reunidos.

En el caso del *Manual*, el libro pudo reemplazar al docente, también constituyó la salida fácil y rápida que organizaba la tarea del docente en la clase. Este texto

condensó “con un criterio didáctico particular” los saberes exigidos que los ciudadanos necesitaban para acceder al nivel de enseñanza media.

En cuanto al destinatario, el *Manual* de 1940 se dirige a los estudiantes de modo coloquial respondiendo a criterios del contexto. No sucede lo mismo con el *Manual* de 1991, no sería adecuado el modo en que se dirige al supuesto lector adolescente de los 90. Muchos editores, sin embargo, consideran que el libro de texto debe estar dirigido tanto a docentes como a estudiantes. Consideramos que justamente, este es el caso del *Manual* en estudio, que constituye un material que atiende a las demandas tanto de estudiantes como de docentes.

En la enseñanza tradicional basada en la comunicación oral y escrita, los manuales o las unidades didácticas no son meras “ayudas o auxiliares de la enseñanza”, sino componentes consustanciales de una lección cuyo desarrollo y orientación determinan de forma considerable el acto didáctico. Se plantea que los documentos estén integrados al discurso didáctico (Decaigny: Aparici, 1993). El universo textual de las disciplinas, Castellano y Matemática se materializa en el *Manual* en estudio a través del *Manual* en sí y el del *Texto de Solución de Exámenes*.

El *Manual* puede entenderse como un típico libro para la enseñanza; en general, no se conserva en las bibliotecas familiares sino que rápidamente se vende o canjea por otro que tendrá igual destino al año siguiente. Reconocemos que el *Manual* presenta un saber compactado, simplificado, reducido, y en algunas situaciones, trivializado.

4.3.4 El *Texto de Solución de Exámenes de ingreso en 1er año – 1933 a 1940*:

Hemos trabajado, también, con el *Texto de Solución de Exámenes de Ingreso en 1er año -1933 a 1940-* material que recopila los exámenes administrados durante ese período, editado por la Editorial Escolar en 1940. Se diferencia del *Manual* en que no aparecen los enunciados de los ejercicios, sino las respuestas esperadas para su resolución, de modo que el adecuado uso de esta carpeta requiere necesariamente del *Manual*. En cuanto a las notas y acotaciones que se observan, tienen por objeto comprender el ejercicio y resolver otros de la misma especie. Incluye los trabajos de redacción requeridos en las pruebas y los presenta como composiciones modelos que sugieren a los alumnos ideas claras y completas sobre la forma en que deben ser

desarrollados los temas. Es decir, se plantea el modelo con un ejemplo que debe ser ejercitado e imitado.

En lo que refiere al Prefacio, manifiesta las ventajas de esta carpeta de soluciones que pueden compendiarse así: “Contiene la resolución de todos los problemas y ejercicios, tanto de Matemáticas como de Castellano, de todos los exámenes de ingreso en 1er año tomados desde 1933 hasta 1940. Brinda a los jóvenes no sólo la respuesta de todos los ejercicios de las pruebas, sino también el desarrollo paso por paso de la solución de cada uno. Los alumnos podrán así fiscalizar sus propios trabajos, después de rendir cada examen, comprobando así el grado de preparación y la capacidad que poseen”.

En cada ejercicio o problema resuelto se explica y aclara el procedimiento seguido, agregándose finalmente notas particulares en todo caso que lo requiera. Estas notas y acotaciones son de la mayor utilidad para comprender el ejercicio y para resolver otros de la misma especie. Las hojas de la Carpeta son movibles y están perforadas especialmente para que puedan adaptarse a cualquier encuadernador y en particular a la “CARPETA DE EXÁMENES DE INGRESO EN 1er AÑO, entre cuyas pruebas pueden intercalarse las soluciones correspondientes. Indica la carpeta el procedimiento mejor –más corto, claro y directo- para resolver los ejercicios de acuerdo a los modernos métodos de enseñanza.”

Reconocemos en esta especificación del *Texto de Solución de Exámenes*, que se trata un material que puede ser utilizado sin la necesidad de la presencia de un docente que guíe al estudiante. Los ejercicios regulan el proceso de aprendizaje y los propios alumnos fiscalizan, controlan sus desempeños. Si realizamos este análisis desde la posibilidad de autonomía del alumno, se constituye en una propuesta que admite ser valorada y recuperada.

Consideramos que estas caracterizaciones se oponen a los procesos reflexivos que insumen tiempo, que suponen argumentos razonados para fundamentar las respuestas, cuya resolución no siempre es lineal. También nos interrogamos acerca de si los alumnos de escuela media, en los inicios del siglo veintiuno, se encuentran en condiciones de responder las consignas de trabajo en este material propuestas. Considerando algunas apreciaciones realizadas por los especialistas entrevistados en

esta tesis, muchas de las propuestas de trabajo no podrían ser resueltas por nuestros estudiantes de la escuela media de hoy.

4.4 Los propósitos del Manual

El libro de texto es un recurso didáctico que ofrece al alumno la información relevante de un nivel, curso o disciplina de forma sistematizada y adecuada al currículo en el que se inscribe (Asensi Díaz: Libedinsky, 1995). El *Manual* presenta, ayuda a la preparación de las pruebas de selección con el objeto de lograr el ingreso al nivel de enseñanza media. Los propósitos expresados en el *Manual* apuntan a favorecer la tarea de los docentes que preparaban a los alumnos para el ingreso a la escuela media, y también en ayudar a la preparación de los estudiantes que se preparaban sin la presencia de un docente. El *Manual* de 1940 desarrolla el Programa de Ingreso extractado de los programas aprobados por H. Consejo Nacional de Educación con fecha 17 de julio de 1939. Se ajusta estrictamente a las exigencias del examen de ingreso. Respecto del *Manual de Ingreso*, en su 79° edición, correspondiente al año 1991, su prólogo incluye contenidos interesantes a ser tomados en consideración. Explicita algunas indicaciones dirigidas a los jóvenes aspirantes al ingreso. Constituye un material dirigido “a los docentes que se dediquen a la preparación de alumnos para el ingreso, este manual constituirá un precioso auxiliar cuyas ventajas se apreciarán con la sola lectura y el examen de su confección, que responde a un criterio didáctico particular. Disponiendo cada alumno de un ejemplar se aprovechará mejor el tiempo, eliminando muchas explicaciones secundarias, evitando la copia en clase de los problemas y ejercicios a resolver, y obteniendo otras ventajas que la práctica permitirá constatar”. Otro de los propósitos refiere a “asegurar a los jóvenes el pleno dominio de todos los temas”.

Sigue expresando: “Este modesto manual que el autor presenta a los jóvenes egresados de 6° grado que se preparan para las pruebas de selección a que deben someterse para optar a las vacantes de 1er año de los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial, tiene como objeto proveerles de todo cuanto les es menester para completar y asegurar sus conocimientos, y evitarles la incomodidad de recurrir a varios libros distintos y seleccionar de los mismos los temas a estudiar”. La favorable acogida del material ha llevado al autor a preparar esta obra completa, en la

cual “se ha incluido todo lo fundamental. Es este un texto de repaso y ejercitación, preparado cuidadosamente de acuerdo al programa de ingreso en vigencia - al que responde íntegramente- presentado con un criterio didáctico particular según las características y exigencias del examen de ingreso y las modalidades y condiciones en que debe prepararse el alumno. Es de repaso puesto que en todas las asignaturas figuran temas ya conocidos del alumno, siendo escasos los que podrían resultarle enteramente nuevos; y es de ejercitación porque todo él se ha concebido para realizar intensos trabajos prácticos de esa naturaleza, a objeto de asegurar a los jóvenes el pleno dominio de todos los temas (Edic. 1940)”.

El *Manual* enuncia los factores que se han tenido en cuenta para su “confección”: “exigencias y característica del examen de ingreso; amplitud del Programa de Ingreso; necesidad de repasar y ejercitar únicamente lo fundamental de todos los temas; condición del estudiante; su egreso de 6° grado; sus necesidades; premura del tiempo que dispone: los 3 meses de vacaciones; el esfuerzo que se verá obligado a realizar.”

Además expresa las ventajas que implica su uso para los estudiantes: “Desarrollo íntegro y metódico del Programa de Ingreso, al que se ajusta estrictamente; Desarrollo de algunos temas especiales que no figuran en los programas de la escuela primaria y cuyo conocimiento es de interés”.

“Con la esperanza de que este manual llene eficientemente su misión y procure a los aspirantes al ingreso la sólida preparación que les es menester para rendir con éxito los rigurosos exámenes - en los que sólo triunfan los mejores - el autor lo da a publicidad y quedará muy agradecido por las impresiones que se le hagan llegar”.

Al explicitar que el objeto del *Manual* es proveerles de todo lo necesario para completar y asegurar los conocimientos, y evitar el acceso a libros distintos desde donde se seleccionen los temas a estudiar, consideramos que este criterio facilita el acceso a los contenidos exigidos pero obstaculiza el conocimiento en profundidad de la disciplina. Adherir a un único texto, estudiarlo y que en sí mismo se constituya en autoridad frente a docentes y estudiantes, promueve una perspectiva empobrecedora para el acceso al conocimiento. Al garantizar que asegura a los jóvenes “el pleno dominio de todos los temas”, nos encontramos con una concepción de conocimiento

acabado, completo, donde los interrogantes, las dudas, aquello que todavía no ha sido investigado, se encuentra ausente.

El libro escolar es, desde la perspectiva del alumno, una transición hacia otros libros más sofisticados y más complejos, y a la vez tiene una identidad en sí mismo en el universo de los materiales impresos. El *Manual* interpreta, reconstruye y transmite las propuestas curriculares oficiales. Desde nuestro punto de vista, traduce literalmente aquello que está enunciado en las reglamentaciones de la época. Aún así, reconocemos el bagaje de formación del autor tanto en el área de la educación física, tanto como su formación como maestro normal, sus marcos referenciales, con los que elaboró un material que trascendió y ancló en el sistema educativo argentino.

Suzanne Mollo (1977) afirma que “los libros escolares constituyen documentos que traducen intenciones pedagógicas. Estos documentos expresan tres tipos de significados: El significado primario aparecería en la exposición de las intenciones de los editores, los pedagogos y los autores, y de los fines que se persiguen. Estas intenciones, propósitos y fines se explicitan generalmente en los prólogos de los libros o en las separatas, las guías o los libros para docentes. Un significado secundario se encuentra en la aplicación que los profesionales hacen de sus principios. Un significado terciario puede hallarse en la utilización que de él hacen docentes y alumnos. Los significados primario, secundario y terciario pueden ser coherentes o contradictorios. Esto implica que en la exposición de fines, intenciones y enfoque disciplinar se pueden enunciar ciertos principios que luego no quedan manifiestos en la obra producida. O que una propuesta particular de enseñanza que aparece en un libro puede ser desvirtuada o trivializada en el momento de su implementación (Mollo, 1977; Libedinsky, 1995)”. En el prólogo del *Manual* en estudio se exponen las intenciones y propósitos del autor y los fines que se persiguen. En cuanto a los criterios del autor se percibe la peculiaridad de su formación, maestro normal y profesor de educación física. El significado terciario puede hallarse en la utilización que de él hacen los docentes y los alumnos. Una razón que sustentaría su éxito puede vincularse a que los fines expuestos, intenciones y enfoque disciplinar se enuncian como principios que quedan manifiestos en la obra producida, así como la propuesta particular de enseñanza no ha sido desvirtuada ni trivializada en el momento de la implementación. Ha sido un material que no necesitó ser recreado, se aplicó tal como fue presentado por el autor.

Libedinsky explicita que “pareciera como si el conductismo hubiera pasado a formar parte de lo que se denomina “teorías implícitas de autores y editores”, y son esas teorías desde donde se formulan planteos de libros con bloques de información breves, pretests, postests, la “ejercitación objetiva”, refuerzos positivos y negativos, tiempo asignado para la realización de las tareas (Libedinsky, 1995)”. Berruti reconoce que otra de sus obras, escrita en 1956, como ya lo hemos señalado en la narración de su biografía, “*Un enemigo del pueblo. Con un breve estudio sobre La educación cívica popular y el voto capacitado*” constituye su primer escrito político. Esta consideración formulada por el autor manifiesta entonces que el *Mamial de Ingreso a la Enseñanza Media* es una obra neutral, escindida de todo compromiso político. En este marco, Fiske, al ser citado por Apple, señala que “el conocimiento nunca es neutral, nunca existe en una relación empírica y objetiva con lo real. El conocimiento es poder, y la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder. El poder discursivo construye una realidad de sentido común que pueda insertarse en la vida política y cultural. El poder del conocimiento tiene que luchar por ejercerse en dos dimensiones. La primera es controlar lo “real”, reducir la realidad a lo cognoscible, lo que comporta producirlo como constructo discursivo cuya arbitrariedad e inadecuación queden disimuladas en la medida de lo posible. La segunda consiste en que esta realidad construida discursivamente (y por ende sociopolíticamente) sea aceptada como verdad indiscutible justamente por quienes no han de beneficiarse de ella. El poder discursivo implica un esfuerzo tanto por construir (un sentido de) la realidad como por difundirlo en el seno de la sociedad con tanta amplitud y naturalidad como sea posible. El lenguaje utilizado expresa la relación entre lo que cuenta como conocimiento, quién tiene el poder y cómo el poder funciona realmente en nuestra vida diaria, y como éste determina lo que nosotros vemos como “real e importante en nuestras instituciones en general y en la educación en particular” (Apple, 1997).

En el caso del *Mamial*, el significado que le otorgamos a que el autor haya preparado una obra en la que se “ha incluido todo lo fundamental”, da lugar a la pregunta “¿Cuál es el conocimiento que tiene más valor?, a la que se le asoma otra pregunta aún más polémica “¿De quién es el conocimiento que más valor tiene? (Spencer: Apple, 1997)”. Nos preguntamos quién determina que el conocimiento que en el *Mamial* se encuentra representa “todo lo fundamental”.

4.5 La selección de contenidos

Desde el punto de vista de la selección de los contenidos, el *Manual* jerarquiza aquellos saberes que se consideran relevantes y significativos para la terminación de la enseñanza del nivel primario.

La existencia de un libro o texto único para preparar el examen de ingreso, que compile los contenidos fundamentales respetando los Planes y Programas aprobados por el H. Consejo de Educación, puede vincularse con la existencia del cuaderno único, que puede ser guardado, coleccionado, revisado y revistado a lo largo del tiempo, el cuaderno como espacio de interacción entre maestros y estudiantes, el cuaderno como campo significativo para observar los procesos históricos y pedagógicos de la vida cotidiana de la escuela (Gvirtz, 1997). El autor del *Manual* lo explicita con claridad: "...evitarles la incomodidad de recurrir a varios libros distintos y seleccionar de los mismos los temas a estudiar."

La significatividad, la representatividad y la ejemplaridad con que los contenidos están seleccionados responde a criterios emanados de la reglamentación manifiesta del contexto en que se inscribe el material en estudio. Los contenidos están especificados siguiendo un orden de menor a un mayor grado de dificultad.

Aquello que llama nuestra atención es el impacto y el éxito de su uso para la preparación de los exámenes de ingreso, por un número amplio de alumnos. Si bien consideramos una serie de inconvenientes que pudo haber ocasionado su utilización respecto de los obstáculos para la construcción de conocimientos con sentido para los sujetos, reflexionamos acerca del valor de este texto en cuanto refleja los requerimientos exigidos para la formación de ciudadanos.

4.6 Análisis de una propuesta de Aritmética seleccionada - Manual editado en 1940.

ARITMÉTICA

NÚMEROS ENTEROS, NUMERACIÓN ARÁBICA Y ROMANA

Clases de números.- Recuerde el cuadro:

Clasificación siguiendo los siguientes criterios: por su naturaleza, por su especie, por las partes que indican (enteros, fracciones, mixtos)

Números enteros.- Indican la unidad o varias unidades: 1:1 regla; 4; 4 lápices; etc.

Para representar todos los números, el sistema decimal de numeración emplea solamente 10 signos, combinándolos.

Dichos signos (llamados también guarismos o cifras arábicas por atribuirse su origen a los árabes) son: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

Lectura y escritura de números enteros

Lectura.- Sea leer el número 54003005742834. Se separan períodos de 3 cifras de derecha a izquierda (por medio de puntos o espacios en blanco) y luego, también de derecha a izquierda, a cada período de 6 cifras se coloca un numerito de orden según la serie natural: 1, 2, 3...etc., los que indicarán respectivamente millones, billones, trillones, etc. Lectura: se lee el número del 1er. Período de 6 cifras de la izquierda (que puede tener menos de 6, como en este caso), agregando al final la palabra billones, que es la que indica el numerito 2; se lee luego el 2^{do} período, millones; y luego el último, unidades. A cada punto o espacio situado en el medio de cada período de 6 cifras se leerá la palabra mil. El número se lee, pues, así:

Cincuenta y cuatro billones-tres mil cinco millones- setecientos cuarenta y dos mil ochocientas treinta y cuatro unidades.

Escritura.- Sea escribir catorce trillones setenta y tres millones veinte pesos. Se escribe el 1er período (14 trillones), trazando luego arcos para cada período de 6 cifras hasta llegar a las unidades, dando así a 14 el valor de trillones.

Luego se escriben los demás períodos en el lugar que les correspondé, colocando ceros para llenar los lugares que carecen de unidades.

Observación:Estas reglas permiten leer y escribir cualquier número en breve tiempo. Al principio se usarán los arcos; luego la práctica permitirá escribir los números directamente. Ejercítese.

EJERCICIOS

1° Confeccione el cuadro sinóptico clases de números con dos ejemplos de cada especie.

2° Lea y escriba con letras:

4100302 \$; 12003 m; 150015 dl;etc.

Ejemplo.- Proceda así: 4.100.302 \$: cuatro millones-cien mil trescientos dos pesos.

3° Escriba con cifras:

15mil 2 \$

341 mil 25 m.

.....etc.

Ejemplo.- 1) 15.002 \$. (Escriba sólo los números de los ejercicios y los resultados).

4° EJERCICIO TIPO.-¿Cuántas decenas hay en cuatro unidades de mil?

Solución: 4 unid. De mil= 4000 unidades

1) ¿Cuántas decenas hay en 5 unidades de mil? R: 500 decenas

2)etc.

Páginas 5 a 7

OPERACIONES CON NÚMEROS ENTEROS

SUMA O ADICIÓN.-Es la operación que permite reunir varios números en uno sólo.
(Signo +)

12

Prueba.- Se realiza sumando los números de abajo

arriba:

3 sumandos

Suma en la cuenta: $12 + 3 + 8 = 23$

8

Suma en la prueba: $8 + 3 + 12 = 23$

EJERCICIOS

Importante: En todas las operaciones efectuar las pruebas respectivas.

1° SUMA.- Sumar en columna (practicar, además, la suma en línea):

1) $252 \text{ m} + 15 \text{ m} + 3004 \text{ m} + 23 \text{ m} =$ R. 3294

PROBLEMAS

6° Problemas empleando las cuatro operaciones:

1. Una imprenta compró a una papelería dos partidas de papeles de 450 \$ c/u y una de 1735 \$; si luego adquirió otra de 5750 \$ y además 85\$ de cartón ¿qué suma totalizan sus compras? R. 8470 \$

2.....etc.

Páginas 7 y 11

El texto presenta una propuesta de Aritmética en la que se privilegian los ejemplos a ser imitados, los procedimientos a ser ejercitados y los resultados a ser alcanzados. En particular, consideraremos los problemas que el *Manual* propone.

4.6.1 Los problemas tipo en el *Manual*

El texto presenta una colección de problemas entre los que se identifican los Problemas Tipo. Detectamos que el sentido de presentar el Problema Tipo en el *Manual* escrito por Pedro Berruti editado en el año 1940, es el de proporcionar los problemas que actúen como ejemplos a ser imitados, procedimientos a ser ejercitados y resultados a ser alcanzados.

Proporcionamos a continuación algunos Problemas Tipo con el objeto de analizarlos desde una perspectiva didáctica.

“13° PROBLEMA TIPO.- El dueño de un almacén distribuye 280\$ entre sus tres empleados, en concepto de aguinaldo, dando $\frac{2}{7}$ al 1°, $\frac{3}{8}$ al 2° y el resto al 3°. ¿Cuánto recibe cada uno?”

“17° PROBLEMA TIPO N°8.- Un caño llena un depósito de agua en 8 horas y otro en 10. ¿Qué parte del depósito llenarán ambos en 3 horas?”

“7° PROBLEMA TIPO.- Dos trenes parten al mismo tiempo de las ciudades A y B, yendo el de A hacia B y el de ésta hacia A. Si el tren de A marcha a 40 km por hora y el de B a 50 km, pregúntase cuántas horas tardarán en cruzarse y a que distancia de los puntos de partida lo conseguirán, sabiendo que desde A a B hay 450 km.”

7° Compuesta, mixta.- PROBLEMA TIPO.- El dueño de una tejeduría ha calculado que para tejer 630 m de tela, 8 operarios tardan 7 días. Si 2 tejedores no pueden trabajar ¿cuántos días tardarán los restantes para hacer 810 m de tela de la misma calidad?”

“4° PROBLEMA TIPO.- ¿En qué tiempo 10000\$ impuestos al 4% anual producirán 860\$ de interés?”

Respecto de los problemas propuestos en el *Manual* a la luz de la conceptualización teórica de Chevallard, quien alerta acerca de la presentación de problemas como una actividad inútil o superada, podemos acordar con él que: “Los problemas –con enunciados de tipo clásico- no parecen tener su lugar en la enseñanza elemental, a condición de eliminar los que “la vestimenta” ha vuelto ridículos...Nos parece muy importante no limitarnos sólo a dar una apariencia de concreto a un modelo matemático que queremos lograr que los niños reconozcan y apliquen, pero si prestar mucha atención en que “la historia” que le contamos tenga, al mismo tiempo, sentido para los niños. Por otra parte, algunas situaciones imaginarias tienen, a veces, mucho más sentido que algunos problemas que se dicen “concretos (Chevallard, 1996)”.

A propósito de la tarea (la resolución de problemas) con la cual los alumnos se ven confrontados en el *Manual*, el contrato comporta una cláusula “regional”, válida para todos los problemas que se puedan proponer en el marco didáctico-escolar en cuyos términos: un problema planteable y sólo una respuesta (aceptable en el sentido del contrato) para llegar a esta respuesta:

- ◆ deben utilizarse todos los datos propuestos
- ◆ no es necesaria ninguna otra indicación
- ◆ el uso pertinente de los datos ofrecidos se lleva a cabo según un esquema poniendo en juego procedimientos familiares, en la etapa considerada (operaciones aritméticas, regla de tres, etc.) reglas que se trata de movilizar y combinar de manera adecuada, lo que constituye el verdadero campo de acción del alumno, su margen de manejos e incertidumbre.

Por ejemplo, un Problema Tipo que presenta el *Manual* de 1940 (ver pág. 33, Problema Tipo n° 13), refiere a un texto que consideramos pretexto para la resolución de operaciones matemáticas:

“13° PROBLEMA TIPO.- El dueño de un almacén distribuye 280\$ entre sus tres empleados, en concepto de aguinaldo, dando $\frac{2}{7}$ al 1°, $\frac{3}{8}$ al 2° y el resto al 3°. ¿Cuánto recibe cada uno?”

Se plantea, entonces, el problema de la pertinencia o de la no pertinencia de los datos disponibles, por ejemplo: en relación con la pregunta planteada o a la resolución de un algoritmo. Podría decirse que aquello que interesa en la resolución de los problemas propuestos es seguir la “lógica” que guía sus respuestas, que no es la misma por la cual puede plantearse el problema de la pertinencia. Es en el marco del

contrato didáctico, que este problema queda supuestamente resuelto. Observamos que el discurso de los problemas planteados sería pretexto para comprometer, en realidad, las operaciones matemáticas que interesa “afianzar” y “reforzar”. Cabe interrogarse acerca de si los destinatarios del *Manual* logran la comprensión genuina de los contenidos planteados. Podría pensarse que los estudiantes dispondrían de dos “lógicas”: una “sagrada” –la del contrato didáctico- y otra “profana”, que es verosímil. Pareciera plausible que la primera es de algún modo “seleccionada” por el ritual escolar y la otra, abandonada en la puerta de la clase.

Tal como plantea Brousseau (1990) “los conocimientos pueden aparecer en situaciones originales, pero los saberes culturales están asociados necesariamente a prácticas sociales que les sirven de referencia, así como a situaciones diferentes les corresponden conocimientos diferentes. Por consiguiente, el saber nunca es exactamente el mismo para sus creadores, para sus usuarios, para los alumnos, etc., cambia. El estudio y el control de estas modificaciones, que nosotros llamamos transposición didáctica es el objeto principal de la teoría (Brousseau, 1990)”. El número de conocimientos que hay que comunicar a los alumnos y, por tanto, el de situaciones específicas que hay que proponerles, según Brousseau (op.cit) es muy elevado. Para ser razonablemente comunicable a los enseñantes, la didáctica debe, por tanto, producir también conceptos unificadores, reagrupar los saberes, los problemas, las situaciones, los comportamientos de los alumnos o las actividades, de manera que se puedan enunciar formas de intervención genéricas.

“Los profesores saben que existen saberes “oficiales”- nosotros diríamos “institucionalizados”- que les pueden exigir a los alumnos y que esos saberes sólo son utilizables por el alumno si establecen con ellos una relación privada y si ponen en funcionamiento conocimientos de otra naturaleza (personales, contextualizados, temporalizados). Estas observaciones profesionales sólo adquieren valor en didáctica si determinan un fenómeno de enseñanza explicable por un proceso didáctico. Comprender para un alumno, es establecer y enlazar, bajo su propia responsabilidad, fenómenos y hechos que tanto el enseñante, como la situación, su lenguaje y los conocimientos aprendidos han dejado “independientes (Brousseau, op. cit.)”.

En muchas oportunidades, los alumnos no comprenden lo enseñado por los profesores, se instala un discurso incomprendido pero correcto. Los profesores

desconocen las referencias contextuales del alumno, necesarias para que éste no pierda el fruto de su experiencia en ocasión de nuevas adquisiciones. A menudo, el alumno descubre, después de la solución, que conocía perfectamente lo que se le pedía, pero que no había comprendido la pregunta. Ante las dificultades e incomprensiones de numerosos alumnos en el uso de conocimientos sencillos, es forzoso constatar el fracaso (del alumno, de la enseñanza, del método, del programa) y pedir que el docente se centre sobre lo que mejor sabe definir, evaluar y enseñar: los algoritmos; es decir, sobre lo que quizá falla menos. Por ejemplo: el alumno sabe hacer una división, pero no sabe cuándo hay que hacerla. Todo el sistema se encuentra ante el problema de primero “memorizar” conocimientos transitorios, de estatuto incierto, no reconocidos por la ciencia, y luego hacerlos evolucionar, sin poder expresarlos ni reconocerlos.

En este sentido consideramos de valor remitirnos al estudio de la historia de las disciplinas que realiza Goodson (1995), quien señala que la historia de la educación en biología y ciencias a finales del siglo XIX y en el siglo XX en Gran Bretaña tienen implicaciones importantes para el estudio histórico de otros cuerpos del conocimiento profesional. Es decir, lo aquí expresado también es válido para la historia de las matemáticas.

1- Las disciplinas no son entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio.

2- El proceso de convertirse en disciplina escolar caracteriza la evolución de la comunidad que la imparte de una que promueve propósitos pedagógicos y utilitarios, a otra que define la disciplina como una “disciplina” académica, que mantiene lazos con los catedráticos universitarios.

3- El debate sobre el curriculum puede interpretarse en términos de conflicto entre disciplinas por cuestiones de status, recursos y territorio.

Goodson (1995) manifiesta que en un artículo publicado en 1902 sobre el movimiento de reforma del modelo convencional de las matemáticas, se expresaba los aportes de Perry sintetizados por Price, acerca de los principales aspectos de un paradigma alternativo para la enseñanza de la disciplina. Los principales aspectos planteados fueron:

1. Tener en cuenta la motivación y los intereses del alumno.
2. Basar las ideas abstractas en la experiencia concreta para promover la comprensión.

3. Emplear actividades que supongan el uso de la mano y el ojo, y no sólo de la oreja, en conjunción con el cerebro, así como de los métodos “gráficos”.
4. Adoptar métodos experimentales y heurísticos: el experimento, la estimación, la aproximación, la observación, la inducción, la intuición y el sentido común deben ocupar puestos de honor en toda aula de matemáticas donde tenga influencia el método de laboratorio.
5. Retrasar el rigor lógico y cualquier preocupación inicial por los fundamentos y restringir, en general, los elementos deductivos formales, admitiendo diversas formas de “prueba”.
6. Simplificar, ensanchar y unificar la materia-disciplina de las matemáticas, e ignorar las divisiones artificiales tradicionales.
7. Correlacionar las matemáticas con la ciencia y el trabajo de laboratorio, y relacionar, en general, las matemáticas con la vida y sus aplicaciones.

En el marco de este movimiento de reforma, el Comité sobre Educación Matemática de la Asociación Británica, presidido por Forsyth, hizo recomendaciones “mucho más claras” para la reforma. Los cambios se sintetizan como sigue:

1. En geometría experimental, los Elementos de Euclides serán opcionales como libro de texto, y no se impondrá la secuencia de Euclides. Los examinadores aceptarán cualquier prueba de una proposición con la que se sientan satisfechos por considerar que forma parte de un tratamiento sistemático de la disciplina.
2. Se introducirá la geometría práctica, junto con la geometría deductiva, y se plantearán preguntas que exijan una cuidadosa capacidad para delinear y el uso eficiente de instrumentos de dibujo.
3. En aritmética se permitirá el uso de símbolos y procesos algebraicos.
4. En álgebra se introducirán los gráficos y el papel cuadriculado, y se exigirá un conocimiento de los índices fraccionales y del uso de tablas de logaritmos de cuatro cifras.

Howson aporta una elegante síntesis de este período en la reforma de la enseñanza de las matemáticas. Admite que los puntos de vista de Perry “fueron puestos en práctica en algunos trimestres del sistema escolar secundario”. No obstante comenta: “Los métodos de Perry planteaban demandas especiales sobre la inteligencia del profesor, y fueron pocos los que realmente lo comprendieron. Teniendo en cuenta el cambio sesgado de las escuelas de grado superior, que fueron absorbidas en el nuevo sistema estatal secundario, cabe sospechar que las reformas que obtuvieron una mayor aceptación fueron las previamente aceptadas por el académico Forsyth, antes que las propuestas por el técnico Perry. Se hicieron concesiones al científico y al ingeniero, pero estas fueron limitadas. Y, lo que es más importante, se hicieron muy pocas concesiones a los chicos y chicas que terminarían su educación matemática a la edad de dieciseis años (Goodson, 1995)”.

El *Manual* no fue el único texto que fue usado para la preparación para el examen de ingreso a la enseñanza media, pero su repercusión determinó que así lo pareciera.

Ya el escritor español Luis Vives fue un gran impulsor de la definición y promoción de la Matemática. Vives fue contratado por Enrique VIII como preceptor de su hija María. Vives se centró desde el principio en la tensión histórica recurrente entre lo abstracto y lo práctico. Según expresaba, las matemáticas aportaban disciplina mental, “pues los intelectos frívolos e inquietos, inclinados a la pereza y a la desgana, no soportarán la herramienta del esfuerzo continuado”; afirmaba que las matemáticas eran una disciplina “para mostrar la agudeza de la mente”. A su vez, Vives vio los peligros del conocimiento abstracto y descontextualizado que “aleja las cosas de la vida y aparta a los hombres de la percepción de lo que conduce al bien público”. Howson comenta: “Vives distinguió con claridad los aspectos duales de las matemáticas, el práctico y el contemplativo, y reconoció la necesidad de reconciliar saludablemente a ambos. La historia posterior de la enseñanza de las matemáticas en Inglaterra constituye en buena medida una crónica de cómo, por un lado, se ignoró ese problema, con el resultado de que terminó por crearse un sistema bipartito de enseñanza de las matemáticas, y de cómo, hubo por otro lado educadores individuales que hicieron constantes esfuerzos por lograr una reconciliación.” Perry empezó a producir libros de texto en los que exponía sus puntos de vista alternativos: *Practical Mechanics Applied Mechanics* y *The Calculus for Engineers*. Su visión de las matemáticas constituyó un punto de partida radicalmente nuevo. “La fase elemental de las matemáticas prácticas como disciplina de examen fue innovadora en una serie de aspectos, comparada con el tratamiento tradicional de las ramas elementales de las matemáticas. En Aritmética se puso el énfasis en los decimales, antes que en las fracciones, incluidas las aproximaciones, así como en el uso de tablas de logaritmos y reglas de cálculo. En álgebra se destacó sobre todo el uso de fórmulas, así como el estudio de las funciones y los gráficos, el uso de papel cuadriculado y la introducción de algunas ideas iniciales en el cálculo. Los ideales deductivos en el cálculo. Se ignoraron ampliamente los ideales deductivos en la geometría liberal, basada en Euclides, que fueron sustituidos por un tratamiento basado en mediciones y dibujos mezclados con métodos aritméticos y algebraicos. Además, el esquema invadía algunas de las ramas tradicionalmente avanzadas de las matemáticas, al incluir algunos trabajos en trigonometría simple, geometría

tridimensional y métodos vectoriales, así como el cálculo. En general, el esquema fue notable por su extensión en cuanto a materia de la disciplina que hasta entonces habían sido tratadas por separado, así como por su metodología característica”.

Indagar cómo se conceptualiza el conocimiento matemático en el *Manual*, qué caracterizaciones se realizan, qué perspectivas se consideran en la selección de contenidos considerada en el *Manual*, qué conceptos se privilegian, qué valores transmiten los contenidos planteados, permitiría avanzar en la resolución de los obstáculos, por ejemplo, en la enseñanza de las matemáticas. Incluir los aportes de la historia de la disciplina permite reconocer que los obstáculos en la resolución de problemas matemáticos no son privativos de los docentes y estudiantes argentinos, el desarrollo de la disciplina tiene una historia que advierte acerca de discusiones interiores al propio campo, que inevitablemente llegan a traducirse en propuestas editoriales, en la formación de los docentes y en las propuestas a los estudiantes. Desde la enseñanza para la comprensión, Perrone (1999) propone interesantes recomendaciones para la enseñanza de las matemáticas, aspectos a los que referiremos cuando tratemos el *Manual* y su vinculación con el curriculum ausente.

4.7 Análisis de una propuesta de Castellano – Manual editado en 1940

A partir de las propuestas extractadas del *Manual*, se visualiza el hincapié en la memorización, el recuerdo y la clasificación como operaciones que el estudiante debe hacer para aprender los contenidos exigidos. Identificamos un modelo que debe ser imitado para lograr el alcance de las metas. Comenio expresa en el extenso título de la Didáctica Magna “que expone el artificio universal para enseñar a todas las cosas o sea modo cierto y exquisito para todas las comunidades, plazas y aldeas de cualquier reino cristiano, de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie, puede ser informada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura (Comenio, 1996)”.

Cada campo de conocimiento tiene una pregunta central. En este sentido, Comenio plantea como pregunta central “cómo enseñar todo a todos”. La recomendación de enseñar todo a todos se traduce en el *Manual* en estudio al expresar que el autor plasma todo aquello que se considera fundamental. En el Manual se explicita que “se

incluye todo lo fundamental”. Comenio expresa en el capítulo XIX de su obra titulado *Fundamentos de la abreviada rapidez en la enseñanza* algunas consideraciones que aquí transcribiremos e incluimos observaciones referidas al *Manual*, con la salvedad de una obra escrita en 1657, en tanto que analizamos la producción de Berruti a partir de 1940. Comenio se propone un método que pueda “enseñar todo a todos”. Berruti expresa que en el *Manual* “incluye todo lo fundamental”:

- ◆ “...¿Cuántos preceptores, cuántas bibliotecas, cuántos trabajos serán necesarios para esta enseñanza universal? Respondo: En efecto; si no hallamos el modo de abreviarlo es asunto de gran magnitud y de trabajo caso infinito. El arte es tan vasto, extenso y profundo como el mismo mundo que sometemos a nuestro ingenio. ¿Pero quién es el que desconoce que lo extenso puede contraerse y lo laborioso convertirse en sencillo?.....

El *Manual* traduce los conocimientos compactados de Matemática y Castellano, exigidos para el ingreso a la enseñanza media.

- ◆ He aquí las verdaderas causas de ello.
- ◆ Que no había objetivos determinados ni metas fijas a las que hubiesen de llegar los discípulos en cada año, mes o día y todo era indeciso.

Si consideramos el *Manual*, responde a la ambigüedad de un modo claro y preciso.

- ◆ Que no se determinaban los caminos que infaliblemente habían de conducir a la meta.

El *Manual* propone un camino que conduce, de manera garantizada al éxito.

- ◆ Que se empleaban múltiples y variados métodos, diferentes en cada escuela; e incluso cada preceptor el suyo y aún un mismo profesor practicaba método distinto en una ciencia o lengua que en otra; y lo que es peor, a veces no le tenía determinado en la misma ciencia, por lo cual apenas se daban cuenta los discípulos de lo que tenían que hacer. De todo lo cual nacían dudas, dificultades y asco y fastidio a las demás enseñanzas antes de llegar a ellas, de manera que muchos no querían probar siquiera muchas de ellas.
- ◆ Faltaba el modo de instruir simultáneamente a todos los discípulos de la misma clase y se empleaba el trabajo separadamente con cada uno de ellos; por lo cual, si llegaban a reunirse varios discípulos, se ocasionaba a los preceptores un trabajo abrumador y los

discípulos sufrían inútiles períodos de holganza, sometiéndolos a un fastidioso machaqueo si se les encomendaba entretanto algo que hacer.

- ◆ Conseguiremos una perfecta imitación si:
 - ◆ Un solo preceptor rige una sola escuela o, mejor, una sola clase.
 - ◆ Hay un solo autor en cada materia.
 - ◆ Se encomienda el mismo y único trabajo a todos los oyentes en la clase.
 - ◆ Se enseñan todos los conocimientos y lenguas con el mismo y único método.
 - ◆ Todo se enseña, breve y enérgicamente, desde sus principios, como si el entendimiento se abriese con llave y se le hiciesen llegar las cosas directamente.
 - ◆ Todas las cosas que estén unidas se tratan conjuntamente.”

Comenio (1657) está proponiendo los fundamentos de un modelo de enseñanza que logra concretarse a través de una “perfecta imitación” mediante un camino fácil y cierto para lograr el éxito.

Edelstein (1996) manifiesta en relación con el tratamiento del método desde la perspectiva didáctica que “durante mucho tiempo fue la universalidad del método, entendido básicamente como una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas; sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto. En este sentido, se presenta una serie de algoritmos preespecificados que permitan dar respuesta a una amplia gama de situaciones. Se trata según señala Ángel Díaz Barriga, del mito del orden natural, orden único para enseñar y aprender, relacionado por cierto con una concepción de ciencia, de verdad, que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento. La idea de orden único lleva a priorizar la prescripción, desde la que se intenta regular la actividad docente. De ahí proviene una visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como un modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos. Sintéticamente: el centro es la instrucción; el soporte, la técnica; el efecto buscado, la efectividad en los resultados. Lo subyacente sería la búsqueda de un orden como criterio de enseñanza y por lo tanto universalizador en lo metodológico. Encontrar o seguir el modelo como correlato de esta obsesión por el orden impide reconocer la creatividad necesaria en relación con esta cuestión. El docente es imaginado como un ingeniero conductual

del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina o campo de conocimiento en torno del que trabaja, y del cual es mediador central en los procesos de apropiación por parte del alumno (Díaz Barriga, 1985; Edelstein, 1996)”.

El *Manual* ayuda tanto al docente como al estudiante a ordenar y ordenarse, a jerarquizar aquello que debe estudiar. He aquí una paradoja, ya que este orden y jerarquía, también les muestra a docentes y alumnos, recortes particulares de las disciplinas en él plasmadas.

4.8 El Manual, la evaluación educacional, el examen de ingreso y las condiciones para rendir exámenes.

Consideramos relevante para nuestro estudio identificar la concepción de evaluación que deviene del *Manual*, cuyo propósito es la preparación del examen de ingreso, ya que introduce una nueva dimensión, la evaluación, para la comprensión de la perspectiva didáctica que nos interesa presentar. Al evaluar, el docente recoge información a la que ha de asignarle un valor con el objeto de tomar decisiones respecto de la enseñanza, de la evaluación en sí, de los alumnos. La evaluación podría definirse como una operación de construcción y de comunicación de un juicio de valor. Según Camilloni (1998), la evaluación es sólo un instrumento, un recurso, que tiene relación con la enseñanza y el aprendizaje, esto es, qué se enseña y qué aprenden los estudiantes. La construcción de juicios de valor plantea problemas éticos a los docentes. Son juicios cuya seguridad, cuya validez, cuya confiabilidad deben ser garantizados. El docente tiene que poder tener el mejor conocimiento de la situación para lograr argumentos razonados que sostengan las decisiones a tomar. La evaluación como actividad de comunicación implica producir conocimiento y transmitirlo, ponerlo en circulación entre los diversos actores involucrados. La evaluación tendría que permitir a los estudiantes a aprender mejor.

El *Manual* editado en 1940 especifica que se trata de un texto de repaso y ejercitación que permitirá la preparación para el examen de ingreso. “Es un texto de repaso puesto que en todas las asignaturas figuran temas ya conocidos del alumno, siendo escasos los que podrían resultarle enteramente nuevos; y es de ejercitación porque todo él se ha concebido para realizar trabajos prácticos, (...) a objeto de asegurar a los jóvenes el pleno dominio de todos los temas.” Se centra en el examen,

remite a una prueba de selección, cosa que no figura en el *Manual*, pero sí es especificada en el Reglamento de exámenes de 1933, año considerado por Berruti para la recopilación de material. Berruti manifiesta que se han tenido en cuenta para su confección las exigencias y características del examen de ingreso y, la necesidad de repasar y ejercitar únicamente lo fundamental de todos los temas.

El *Manual* editado en 1975 presenta consideraciones semejantes. En cuanto a la edición de 1991, se expresa que “al prepararlo se han considerado los siguientes aspectos: características de las pruebas de diagnóstico y nivelación; necesidad de repasar y ejercitar los contenidos fundamentales; condiciones de egreso de 7° grado y requerimientos del nivel medio.” Manifiesta diferencias en el uso de los términos: no aparece la palabra examen en el prólogo, aparece “pruebas de diagnóstico y nivelación”.

Habría que considerar la concepción de error que sostuvieron quienes evaluaban los exámenes de ingreso en los diferentes épocas en la que se los administró. En la actualidad reconocemos que los estudiantes perciben la situación de evaluación como símbolo de una situación en la que tienen que demostrar qué han hecho y que los compele a realizar las tareas. Es una situación social de prueba en la que también intervienen componentes negativos desde el punto de vista emocional del alumno en razón del manejo del poder que puede hacer el docente. Se plantea un supuesto tanto para los docentes como para los estudiantes: se puede aprender sin cometer errores. En este sentido, el estudiante debe demostrar que no comete errores. Si nos remitimos a nuestro estudio, el error es sancionado. La suma de errores significa la no inclusión en el sistema. Cabe aclarar que la intencionalidad que deviene del *Manual* es justamente garantizar que todos puedan acceder, siguiendo las pautas en él especificadas, a la aprobación del examen.

En cuanto a la resolución técnica que se le da a la situación de examen, debe permitir evaluar todos los aspectos que están comprometidos con los procesos de aprendizaje, lo cual supone desarrollar programas complejos de evaluación en los que se emplee una cantidad de instrumentos diversos y donde cada técnica sea adecuada para evaluar diferentes aspectos.

Camilloni (1998) afirma que los determinantes de la calidad de la evaluación son los siguientes: un programa de evaluación y cada uno de los instrumentos de evaluación

que lo integran deben cumplir con ciertas condiciones. Deben permitir evaluar los aprendizajes que la institución y, el o los docentes, esperan que los alumnos desarrollen. Las consignas de trabajo que integran el instrumento deben ser seleccionadas, en consecuencia, de modo de permitir que tanto la presencia de una respuesta como su ausencia sean significativas en relación con los aprendizajes que se ha buscado promover. Las consignas no deben producir respuestas que resulten irrelevantes para la evaluación de los aprendizajes previstos. Esto no significa que se descarten las respuestas irrelevantes de los alumnos cuando aparecen, ya que a través de esos resultados en apariencia disfuncionales, a veces incomprensibles, el docente puede advertir errores que pueden ser altamente significativos y que requieren atención. El instrumento, aunque siempre haga una lectura parcial de lo aprendido por los alumnos, debe proponerse registrar no sólo los éxitos y fracasos sino también el origen de esos fracasos. El instrumento debe presentar el grado de organización suficiente para que la apreciación que efectúa del aprendizaje permita desprender algunas conclusiones acerca del desempeño presente y futuro del alumno, en cuestiones específicas pero también con visión integral. Desde esta perspectiva, analizamos la concepción de evaluación y la preparación del examen de ingreso de la que es objeto el *Manual* en estudio.

Señalamos que en el prólogo del *Manual*, edición 1940, se expresa: “este modesto *Manual* que el autor presenta a los jóvenes egresados de 6° grado que se preparan para las pruebas de selección a que deben someterse para optar a las vacantes de 1er año de los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial”.

En el *Texto de los Exámenes de Ingreso en 1er año y sus soluciones* “se dan a conocer los exámenes con el convencimiento de que son necesarios para la mejor ilustración y guía tanto de los docentes como de los numerosos aspirantes que deben prepararse intensamente para rendir las pruebas de selección.” Explicita algunas ventajas que representa para los alumnos y para los docentes. Nos interesan particularmente las ventajas referidas a los “jóvenes aspirantes a 1er año”, ya que transparentan la concepción de la psicología del aprendizaje que sustenta el *Manual* en estudio:

“Les permiten conocer cómo son los exámenes de ingreso, cuál es su carácter y condición; de qué materias tratan; qué cantidad de temas exigen, aproximadamente;

cuál es el tipo de sus problemas y ejercicios; qué grado de dificultad presentan, etc. Este conocimiento tiene de por sí suficiente valor como para orientar la preparación. El aspirante podrá rendir los exámenes, sometiéndose así a pruebas rigurosas que le servirán para comprobar su capacidad y grado de preparación. En este sentido, el valor demostrativo de los exámenes es de suma utilidad; con muy buena razón podrá pensarse que, si un alumno los rinde bien, indudablemente estará en condiciones de aprobar el examen de ingreso, el que tendrá el mismo carácter y grado de dificultad de aquellos. El aspirante, rindiendo metódicamente todos los exámenes hacia el fin de su preparación –que necesariamente debe adquirir, completar o robustecer en los textos- terminará por acostumbrarse a ellos y logrará el entrenamiento en el examen- o sea el conocimiento cabal de su condición y de la forma de realizarlo-, lo que le valdrá una ventajosa situación al realizar las pruebas en el establecimiento oficial”.

“2° En cuanto a los docentes, les serán de utilidad los exámenes especialmente a los maestros de 6^{to} grado, quienes tendrán estas ventajas:

Los exámenes constituyen un valioso elemento de estudio sobre las exigencias especiales y a la modalidad del examen de ingreso, lo que les permitirá en ocasiones acomodar su trabajo a aquellas, en previsión de que algunos de sus alumnos deban ingresar en 1er año, lo que es muy frecuente. Les son útiles, además, porque pueden ser exigidos a los alumnos hacia fin de curso, sirviendo entonces como elemento de una doble comprobación: del grado de preparación adquirida por aquellos en clase, y de la disposición y capacidad para afrontar las pruebas de ingreso:

1° Contiene la solución de todos los problemas y ejercicios, tanto de Matemáticas como de Castellano, de todos los exámenes de ingreso en 1er año tomados desde 1933.

2° Brinda a los jóvenes aspirantes al ingreso no sólo la respuesta de todos los ejercicios de las pruebas, sino también el desarrollo paso por paso de la solución de cada uno. Los alumnos podrán así fiscalizar sus propios trabajos, después de rendir cada examen, comprobando el grado de preparación y la capacidad que poseen.

3° Indica la carpeta el procedimiento mejor –más corto, claro y directo- para resolver los ejercicios de acuerdo con los modernos métodos de enseñanza.

4° En cada ejercicio o problema resuelto se explica y aclara el procedimiento seguido, agregándose finalmente NOTAS particulares en todo caso en que se requieran, así como consejos e indicaciones para desempeñarse en el examen. Entiéndese que estas NOTAS y acotaciones son de la mayor utilidad para comprender el ejercicio y para resolver otros de la misma especie.

5° En numerosos ejercicios se indica, con referencia al "MANUAL DE INGRESO EN 1er AÑO"- del mismo autor de estas soluciones- la página en que se tratan los temas a que pertenecen aquellos, de modo que los alumnos puedan rápidamente remitirse a dicho texto y estudiar ampliamente los casos que deseen. En el manual podrán profundizar sus conocimientos y encontrarán abundante material de ejercitación.

6° La carpeta incluye todos los trabajos de redacción que han sido requeridos en las pruebas, presentándolos como COMPOSICIONES MODELOS que sugieren a los alumnos ideas claras sobre la forma en que deben ser desarrollados los temas.

7° Las hojas son movibles, lo que permite su intercalación en la carpeta, de manera que puede colocarse cada solución detrás del examen correspondiente. La carpeta permite, además, el agregado de los exámenes de los años venideros y la intercalación de hojas de repuestos comunes.

Esperamos confiados, que los maestros y alumnos reciban con beneplácito esta contribución al mejor éxito de su labor, y muy gustosos recibiremos todo juicio o sugestión que se dignen formular con vistas a su perfeccionamiento.

EL AUTOR

Sigue expresando: "He aquí algunas indicaciones y consejos que consideramos de interés. Ellas son el fruto de la experiencia de un trabajo constante en la preparación de alumnos para el ingreso en 1er año, y creemos que serán a Ud. de mucha utilidad. Es un hecho comprobado el fracaso en el examen de aspirantes capaces que descuidaron factores de vital importancia para la cabal calificación de las pruebas, tales como la prolijidad, la claridad, la ilustración del trabajo, etc. Lea Ud. con detenimiento estas indicaciones y procure ponerlas en práctica.

1° Antes que nada, serenidad en el examen. Ud. que está bien preparado, no tiene nada que temer. Todo saldrá bien si Ud. no se ofusca ni se apresura.

2° Si desgraciadamente tropieza Ud. con un ejercicio que no puede resolver, no pierda demasiado tiempo en él, deje un espacio prudente en blanco, y continúe con los temas siguientes, asegurándose así las notas de éstos. Cuando finalice la prueba, entonces si podrá dedicarse sin temor a tratar de resolver aquel ejercicio. No se empantane nunca; puede costarle muy caro.

3° Al resolver las pruebas, trate de presentarlas en la misma forma que éstas, imitando su disposición general, su orden y los diversos recursos que se emplearon para su mejor terminación.

4° Resuelva los problemas con orden, numerando los pasos en esta forma: 1) 2) 3), etc. Indique escuetamente el objeto de cada paso, prescindiendo de largas notas o acotaciones. Incluya las palabras aclaratorias que sean menester, tales como: "comprado", "vendido", "restan abonar", etc.

En las soluciones que siguen se han incluido numerosas y extensas NOTAS y explicaciones para aclarar o explicar diversos puntos a los alumnos, pero ellas no deben ser reproducidas por Ud. en su examen.

5° Haga siempre dibujos o croquis toda vez que fueren necesarios, aunque no se los pidan.

6° Cuide la proporción en los dibujos; si se trata de dibujar un patio rectangular de 6m x 3m, por ejemplo, Ud. procurará que el largo sea el doble del ancho, pues 6 es el doble de 3.

7° Todas las cuentas y operaciones deben ser hechas en la hoja de examen, en el margen derecho, separándolas de los planteos por medio de una raya vertical divisoria. Efectúe las cuentas de sumar y restar dentro del espacio destinado a los planteos, pues resulta cómodo.

8° Révise dos veces las cuentas, y finalmente verifique las de multiplicar y dividir mediante la prueba del 9; así avanzará sobre seguro. Domine la prueba del 9.

9° Separe los ejercicios uno de otro con una raya horizontal divisoria, larga, dejando un espacio de 2 o 3 renglones en blanco.

10° Piense en esto: cuanto mejor sea la presentación de su examen, tanto mejor será la impresión que causará al profesor, predisponiéndolo para una buena calificación. No olvide que de dos exámenes de igual calificación vale el más prolijo.

11° Atienda y cumpla todas las indicaciones que los profesores le hagan, sin descuidar nada.

12° Antes de abocarse a la resolución de los ejercicios, controle los datos y asegúrese de haberlos copiado bien.

13° Jamás entregue la prueba sin haberla revisado dos o tres veces, desde el principio hasta el fin; trate de mejorarla cuanto pueda. Si debe borrar, hágalo con cuidado.

Subraye, destaque lo que sea de más importancia. En las oraciones construídas empleando palabras o expresiones determinadas, subraye éstas.

Orden y prolijidad en el examen.

.....Y letra clara.

También dirige una nota al aspirante del siguiente modo: "Joven aspirante:

Al rendir su examen emplee los procedimientos indicados en estas soluciones y trate de imitar su presentación" (*Manual de Ingreso* – edición 1940).

Nos interesa señalar el carácter de estas indicaciones y las recomendaciones aquí transcritas, remiten a un alumno que en todo momento debe actuar y resolver, con claridad y precisión, aquello que se le proponga. Por otra parte, aquellos que desconocen las pautas y los modos de funcionamiento, encuentran en esta guía una serie pormenorizada de recomendaciones para lograr incluirse en el sistema educativo a través del éxito en el examen de ingreso. El *Manual* presenta los temas que se exigirán en la situación de evaluación, el tipo de problemas y ejercicios y el

grado de dificultad semejante a los que se les presentarán en el examen de ingreso. La preparación para el examen de ingreso le permitirá acostumbrarse y lograr entrenamiento, o sea un conocimiento cabal de su condición y de la forma de realizarlo, hecho que le dará una ventajosa situación para su ulterior ingreso al establecimiento oficial. Expresa que la carpeta de procedimiento indica “el procedimiento mejor –más corto, claro y directo- para resolver los ejercicios de acuerdo con los modernos métodos de enseñanza”. También manifiesta que constituye un hecho comprobado el fracaso en el examen de aspirantes capaces que descuidaron factores de vital importancia para la cabal calificación de las pruebas, tales como la prolijidad, la claridad, la ilustración del trabajo. Recomienda indicaciones procurando que los estudiantes las pongan en práctica. Observamos esta serie de recomendaciones que guían a los estudiantes de modo tal, que les facilita el acceso a una modalidad de trabajo que significa esfuerzo, voluntad, tenacidad para el logro de los objetivos. No obstante, debemos señalar que estas recomendaciones son de forma y no de contenido. Aparecen vaciadas de contenidos específicos, es decir, no se explicitan los ejes desde el punto de vista de los contenidos de Matemática y de Castellano, que denoten un mejor acceso a los mismos. En otro sentido, advertimos que la situación de evaluación no se manifiesta vinculada a la situación en que se han enseñado los contenidos. Se expresa que son ellos, los contenidos exigidos, los que se evaluarán. Todos deberán adquirirlos, no se mencionan las diferencias que portarán los estudiantes provenientes de diversas instituciones de formación. El examen se presenta como único instrumento para evaluar el desempeño de los estudiantes.

En cuanto a la calidad de un programa de evaluación, está sujeta desde un punto de vista pedagógico y por esto, también ético y político, a su capacidad para evaluar justa y equitativamente a grupos numerosos integrados por alumnos diferentes. Desde esta perspectiva, el *Manual* que prepara para el examen de ingreso a la enseñanza media cobra una nueva dimensión. ¿Cómo se habrán construido los criterios que guiaron la corrección de estos exámenes? ¿Cuáles condiciones de entrada portaban los estudiantes que aprobaban el examen? ¿De qué modo se consideraban las diferencias? ¿En qué sentido se homogeneizaban? ¿Cuál era el tratamiento del error que realizaban? Nos surgen interrogantes diversos, cuyas respuestas quedarán sin resolver en este estudio.

Teniendo en cuenta los aportes de Josefina Ludmer (1999), el examen de ingreso sobre el que trabaja Berruti podría funcionar como una frontera cultural que separa la cultura de la no cultura, que funda culturas, y que también separa líneas en el interior de una cultura. Sirve para trazar límites, diferenciar y excluir. También sirve como articulador de diferentes zonas. El examen de ingreso, percibido como una frontera móvil, histórica y cambiante, no sólo nos puede servir para diferenciar, separar y excluir, sino también para relacionar el estado, la política, la sociedad, los sujetos, la cultura y la literatura. Podría pensarse que constituye un instrumento crítico porque es histórico, cultural, político, económico, jurídico, social y literario a la vez: es una de esas nociones articuladoras que están en o entre todos los campos (Ludmer, 1999).

5. El Manual desde las perspectivas actuales de investigación didáctica

Estudiar el *Manual* desde las perspectivas actuales de investigación didáctica permite recuperar uno de los textos que ha traducido de un modo peculiar los requerimientos exigidos para la inclusión de varias generaciones de argentinos en el nivel de enseñanza media. Indagar sobre un material utilizado tanto por los docentes como por los estudiantes posibilitará encontrar algunas respuestas vinculadas con los obstáculos en la apropiación de los contenidos que habitualmente presentan muchos de nuestros estudiantes.

5.1 Respecto de la enseñanza de la lectura

Abordar los modos en que se ha enseñado a leer, otorga algunas líneas de análisis para comprender los modos de proponer los contenidos en los textos, entendiendo que, así planteados, lograrán ser aprendidos configurando diversas estrategias de aprendizaje.

Berta Braslavsky (1997) realiza un estudio de la evolución histórica de la enseñanza inicial de la lectura que toma en cuenta los modelos de análisis: el modelo mental y el de búsqueda de la comprensión, para estructurar y analizar los datos referidos a métodos y materiales de lectura empleados entre 1810 y 1930.

Hacemos referencia a una de las ideas sostenidas por Sarmiento, quien alerta acerca de los problemas a ser considerados en la enseñanza de la lectura: “No se comprende suficientemente cuántos cuidados deben prodigarse para que los niños adquieran las ideas necesarias para que puedan leer con provecho” D.F. Sarmiento, *El Mercurio*, Santiago de Chile, 22 de marzo de 1842.

Braslavsky expresa que “A.M. Chartier dirigió una investigación monumental acerca de los discursos sobre la lectura realizada a través de la historia social, política, institucional, educacional y cultural de Francia entre los años 1880 y 1980. Al publicarla, los autores dicen que remontan esos cien años porque a fines del siglo XIX ocurre “un acontecimiento sin igual: el irresistible ingreso en la lectura de toda la sociedad” (Chartier y Hérbrard, 1994; Braslavsky, 1997).

Faraone, investigador dedicado a la enseñanza de la comprensión en Estados Unidos elabora una serie de modelos relacionados con la búsqueda de la comprensión. Son modelos realizados sobre testimonios de la práctica educativa, en especial a través de las instrucciones destinadas a los maestros que figuraban en los libros utilizados en la época. En particular, consideraremos el modelo generador de pensamientos (1883 – 1910), ya que responde a un período histórico considerado en esta tesis. Es el modelo de la “apropiación del pensamiento” (“thought-getting model”) o de lectura como proceso receptivo. Toma como punto de partida las experiencias de la vida, percibe instantáneamente el texto, lo asocia con el lenguaje hablado y las ideas con que se piensa a través de la lectura silenciosa, y las transmite a través de la lectura oral expresiva. Representa la “nueva era en lectura” (“New era in reading”). Sin guardar correspondencia con la periodización histórica ni con la de la educación formal en nuestro país, entre 1810 y 1930 se podrían reconocer los períodos siguientes:

1) Desde la Colonia hasta Sarmiento (entre 1810 y 1849)

2) Entre los años 1849 y 1930, con dos subperíodos: a) desde 1849 hasta 1910, de ruptura e innovaciones; y b) desde comienzos del siglo XX hasta 1930, de inmovilidad y retrocesos.

Tomaremos el segundo período: 1849 y 1930.

Subperíodo (a): entre 1849 y 1910. Ruptura y renovación

Sarmiento, como director de la Escuela Normal en Santiago de Chile (la primera en el continente americano austral), en sus informes oficiales y desde el diario “*El Mercurio*”, critica severamente el modo de enseñar a leer “por las cartillas, silabarios

y otros métodos”. En 1849 aparece su libro Educación Popular, -aprobado en Buenos Aires en 1852-, con numerosas referencias a los métodos y, en particular, a los silabarios. Con muchas reflexiones e innovaciones sobre la ortografía, la progresión de las letras, combinación de vocales, ilustraciones y otros recursos, publica su propio “Silabario o Método gradual para enseñar a leer en Castellano que adoptó por decreto el gobierno de Chile como texto oficial, vigente hasta el año 1889 y que, además, fue editado y reproducido en grandes tiradas en varios países europeos (Verdevoye, 1988).

A pesar de sus innovaciones, no le cabe a esta cartilla el mérito de la ruptura con el pasado colonial. Verdevoye, profesor emérito de la Sorbona, hace una verdadera apología de la parte invisible del método de Sarmiento para la enseñanza de la lectura y, entre otros testimonios, destaca la siguiente declaración del propio Sarmiento acerca de una lectura inteligente: “La perfección final de la lectura depende del completo desenvolvimiento de la inteligencia del que lee para que pueda comprender el sentido de las palabras, por ellas el pensamiento del autor, lo que no se adquiere sino después de un largo ejercicio, de un hábito constante de leer (Verdevoye, op.cit., p.232)”.

5.2 Acerca de cómo se enseñó a leer

Indagar en este estudio acerca de cómo se enseñó a leer y recorrer algunos textos que plasman el modo en que se enseñó a leer en nuestro país, nos presenta pistas para pensar en los modos de abordar el conocimiento que han construido un grupo representativo de estudiantes argentinos.

A falta de otros datos empíricos en el estudio que aquí estamos considerando, Braslavsky señala que se utilizaron las “direcciones”, “instrucciones” u otras recomendaciones que precedieron o aparecen resumidos en algunos “libros de lectura” utilizados en este período y se conservan en la Biblioteca Nacional de Maestros. Fueron seleccionados como paradigmáticos siguiendo esta secuencia: 1) *Anagnosia* de Marcos Sastre, edición del autor; 2) *El rudimentarista*, de Emma Nicolay de Caprile, editado por la Librería Rivadavia; 3) *El nene*, de Andrés Ferreyra, editado por Ángel Estrada y Compañía; 4) el *Paso a paso* de José H. Figueira, editado por Cabaut y Cía.; 5) *El Libro del Escolar* de Pablo Pizzurno,

editado por Aquilino Fernández. A veces no se encuentra ninguna fecha de edición o bien aparece, por ej. El año 1881, pero figura como edición 38°.

Entre los libros *Anagnosia* y *El rudimentarista* y los restantes aparecen diferencias que se exponen a continuación. En la *Anagnosia* (del griego, “arte de leer”) cuya primera edición, -se supone-, es del año 1849, su autor enuncia tres reglas, todas negativas: 1) no empezar con el abecedario; 2) no deletrear ni nombrar las consonantes; 3) no pasar de una lección mientras no esté bien sabida. Para cumplir con la primera propone enseñar primero las vocales y sus combinaciones y las demás a partir de un vocablo mnemónico que propone silabear oralmente para después combinar cada consonante con las respectivas vocales. Para cumplir con la segunda regla prescribe de manera terminante: “Nunca diga al maestro: Esta letra se llama “a” sino “aquí dice a”. Tampoco preguntará: “¿qué letra es ésta?” sino “¿qué dice aquí?”

Lo nuevo de la *Anagnosia* consiste en que no empieza con el aprendizaje del abecedario sino que introduce sucesivamente las letras según las dificultades que él supone que tienen en su relación con los sonidos. En su oposición al deletreo propone un método fónico a partir de un vocablo mnemónico para evitar el nombre de la letra y llegar aceleradamente a la transcripción oral de lo escrito. A pesar de su rechazo de los métodos coloniales, integra un modelo memorizador y se mantiene en el nivel bajo de la decodificación.

El rudimentarista carece aún de ilustraciones, como el anterior, pero comienza a diferenciarse más notoriamente de las antiguas cartillas. Intenta explicaciones sobre el proceso de la lectura, en el que incluye el “pensar”, la “significación”, formula la necesidad de “entender” pero solamente con referencia a los aspectos mecánicos de la escritura. Propone con claridad una etapa preparatoria y otra de enseñanza de la lectura y escritura manteniéndose fiel al método fónico. *El rudimentarista* no supera el modelo memorizador y se mantiene en el nivel bajo de la decodificación.

Los nuevos conceptos

Con el objeto de analizar los libros que siguen (*El Nene*, *Paso a paso*, *El Libro del Escolar*), se hace un paréntesis para considerar los nuevos conceptos que ingresan polémicamente en nuestro país, a través de José Pedro Varela y los integrantes de la Sociedad de Amigos de la Educación de Montevideo, muy vinculados con Sarmiento. En oposición a los métodos del ABC y del fónico, estos autores abogaron

polémicamente por tomar como punto de partida la palabra para llegar a la significación de la escritura, pero con dos interpretaciones diferentes: la de Varela, “Reformador de la Escuela Pública del Uruguay”, (que llegó a ser Presidente de la República), y la de Francisco Berra, autor de un verdadero tratado de clasificación de los métodos. Ambos se inspiran en el *Manual de Lecciones sobre Objetos*, de Calkins, con su método de construir palabras, traducido al castellano por Romero y Varela, publicado en 1872 bajo los auspicios de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo (Varela, 1947, p.217-230). Pero sus interpretaciones finales son diferentes: Según Varela, se parte de la percepción de la palabra escrita, se asocia a la palabra hablada y a través de ésta se llega a la significación. Según Berra, se parte de la percepción de la palabra escrita, se asocia a la cosa o su imagen y se llega a la significación pero pone su mayor énfasis en el proceso analítico - sintético del aprendizaje.

Francisco Berra fue el teórico de la metodología de la enseñanza de la lectura a fines de siglo XIX, si bien tenía conciencia de los límites del método: “No depende el maestro de lo que vale el método sino que depende el método de lo que vale el maestro” (Berra, 1889). Clasifica y categoriza los métodos según su capacidad para la educación mental, es decir para “poner en acción el pensamiento”: consideraba peores a los de deletreo y palabras indivisas basados en la memoria, buenos en parte al sintético-fonético, y al de palabras con análisis y el mejor, el analítico-sintético (de la palabra generadora). Introduce el concepto de logografía de las palabras, es decir, la construcción de palabras nuevas y frases con los elementos aprendidos, “para que los niños puedan leer y escribir nuevas palabras por si solos”. Con estas aclaraciones se puede comprender mejor las innovaciones que aparecen en la sucesión de los modelos.

El Nene, entrañable en la memoria de varias generaciones de argentinos, presenta sucesivamente en sus tres primeras lecciones las palabras té, mate, tela; a partir de la segunda lección, se integran las anteriores en frases y textos breves. Cada lección está ilustrada con bellos grabados a la manera de las “lecciones de cosas” desde la planta del té, el árbol de la yerba mate, la tela de araña, pasando por el respectivo proceso de elaboración. En lecciones posteriores, bien diferenciadas y sin ilustraciones, presenta las sílabas de las palabras anteriores, y mucho más lejos, aparecen diferenciadas las

vocales y los diptongos, pero nunca las consonantes, con excepción de la “s” y la “l”. En las últimas lecciones aparecen textos breves, en “lenguaje familiar”.

El Nene marca una diferencia esencial con los libros *Anagnosia* y *El Rudimentarista*, porque parte de la palabra, unida a la imagen, como unidad significativa del lenguaje. Si bien por una parte mantiene la palabra indivisa, por otra parte, aunque separadamente, de algún modo conserva la tradición de las cartillas y sus combinaciones. Responde al modelo que asocia la palabra a la imagen y, parcialmente, al “new mode”, con menos énfasis en la memoria.

El Paso a paso de José H. Figueira es el primer libro de una serie graduada para cuatro cursos, preparatorio, elemental, intermedio y superior. Con ese libro y el segundo (*Adelante*), el autor se propone “enseñar a leer palabras y frases inteligentemente, sin deletreo y a golpe de vista.” El curso intermedio se dedica a la lectura expresiva y el superior al perfeccionamiento en el arte de la lectura.

El Libro del Escolar, de Pablo Pizzurno, que aparece en 1901, se publica en 1941 con el título de *Profresa* como “nueva edición mejorada con ilustraciones de color”. Bajo el epígrafe de “el maestro que enseña a leer sin hacer comprender y sentir, ara, pero no siembra”, en su “Mensaje a los Maestros y a los Padres de Familia”, después de definir “el objeto de la enseñanza de la lectura” dice: “para obtenerlo no basta que se aprenda a vencer las dificultades materiales de la lectura, es decir, descifrar y pronunciar fácilmente las palabras. Importa sobre todo, despertar el amor a la lectura, formar el hábito de leer. Pero eso no se obtiene si no se conquista la atención del niño, si no se gana su voluntad por medio del interés que en él se despierte”. Y agrega: “...tampoco se componen los capítulos de este libro de frases aisladas sin vinculación ninguna entre si, caprichosamente agrupadas y decisivamente aburridoras. Lo afirmo categóricamente porque he obtenido siempre ese resultado como maestro y porque lo he visto obtener por un sinnúmero de colegas. Es cuestión de empeñarse en ello y elegir bien el texto de lectura”. Recomienda la lectura previa en silencio, explicar antes las palabras y también pronunciarlas antes si son de difícil pronunciación para evitar que “distraigan la atención de lo principal que es el asunto” y de su natural y animada expresión por el lector.

En el año 1900, aparece el libro 2º de *El Nene*, escrito por Andrés Ferreyra y M. Aubin, en cuya “Advertencia” dice, “comparando con los avances que se

comprueban en las “lecciones de cosas”: “...en esta importantísima y primordial enseñanza se olvida de un modo lastimoso una verdad pedagógica ya para nadie discutida, y es que el que aprende, solamente se interesa por lo que él personalmente hace o descubre, y no por aquello que se le da ya hecho...en la enseñanza de la lectura todo es extraño para el niño...es el ser pasivo que recibe lo que otro u otros hacen o han hecho.”

Así, pues, Pizzurno y Andrés Ferreyra (en su libro 2º) se sitúan, con toda propiedad, en la frontera que separa al siglo XIX del siglo XX. Enseñar a leer requiere de algo más que de entrenar a los individuos en el hábito de la lectura, vaciado de significación para los propios sujetos. Involucrar a los estudiantes en la lectura requiere considerar el sentido de la lectura como herramienta de acceso al conocimiento disponible.

Al considerar el período correspondiente a los años 1910-1930, identificamos un proceso signado por inmovilidades y retrocesos. En nuestro país, las producciones de las primeras décadas del siglo XX, en vez de avanzar, francamente retroceden. En la mencionada “Advertencia”, Ferreyra, dice: “son tantos los libros de lectura” que al aparecer uno nuevo cabe preguntar: “...si no será uno de tantos, sin más objeto que satisfacer una vanidad o llenar un fin comercial”.

La metodología del *Paso a paso* se acentúa con verdadera exasperación y, entre otros casos, en nombre del interés se encubre el orden riguroso de la enseñanza, según dice Ana Todten en *El infantil*, aprobado en 1936; o “la armazón se ha disimulado de tal modo...que aparece revestida de formas exteriores agradables”, “tendientes a despertar el interés por la lectura” como dice José J. Berruti en *El niño* (sin fecha). En 1938, Víctor Mercante publica el ABC con el más riguroso “Método sintético - analítico y analítico - sintético a base de fonética”. Sigue los pasos del análisis y la síntesis y entusiasmado con la fonética agrega, para cada sonido, la ilustración de la boca al pronunciarlo.

Se pone de manifiesto que, aunque supeditado a la evolución de los métodos, existió un progresivo avance en la búsqueda de la enseñanza de la comprensión de la lengua escrita en la segunda mitad del siglo XIX, que declinó francamente, por lo menos hasta la década del 30, en el siglo XX, y aún después, hasta que se inician ensayos inspirados en nuevas orientaciones, algunas muy significativas. Durante el período

analizado, se utiliza ambiguamente la expresión de “pensar”, “encontrar la idea”, “entender” o de “educación mental”, con evidente confusión entre proceso y producto, entre enseñar a leer para desarrollar “las facultades”, en especial la “inteligencia”, o enseñar la “lectura inteligente” para encontrar el significado. Sólo al final del siglo, probablemente por primera vez en el libro de Pizzurno, se habla de manera deliberada de “comprensión de la lectura”.

Las diferencias entre los modelos sucesivos son marcadas. En la *Anagnosia* sólo se prescriben mecanismos, pero el autor, al aplicar el método fónico, está convencido de que al eliminar el nombre de la letra, se facilita la oralización y, con ella, el acceso al significado. En *El rudimentarista* se habla expresamente de “pensar” y de “significado”, pero no se supera el mecanismo de la fonetización. En *El nene*, si bien el autor se limita al hablar del “mecanismo del lenguaje hablado y escrito”, la percepción de la palabra escrita se asocia directamente a la cosa o a la imagen para obtener la significación. En el *Paso a paso*, Figueira se manifiesta celoso por mantener la unidad de la palabra para no perturbar su asociación con “la idea” e intenta una definición del proceso donde se lee “con la vista y con la inteligencia” pero, sobre todo al comienzo, acentúa los aspectos mecánicos del análisis y la síntesis. Como también lo hará Pizzurno, reconoce la diferencia entre la lectura silenciosa, que asocia directamente la idea a la palabra escrita, de la lectura oral que produce la asociación indirecta de la idea con el habla. Progresivamente adquieren importancia los componentes superiores del modelo interno del lector.

Pero, es por fin Pizzurno, quien en *El Libro del escolar*, manifiesta con claridad las pautas de la enseñanza de la comprensión alejándose del *Paso a paso*. Diferencia las “dificultades materiales del descifrado y la pronunciación” del significado intelectual y emocional de los contenidos, considera que la expresión o la lectura como arte es la que pone de manifiesto la comprensión y que puede lograrse desde primer grado inferior eliminando aquellas diferencias. Recorrer algunos textos que constituyeron el material con el que se enseñó a leer a varias generaciones de argentinos permite el reconocimiento de los modos en que se iniciaba el acercamiento al conocimiento. Pensar en la metodología del paso a paso, la fonética para cada sonido con la ilustración de la boca al pronunciarlo, tal como lo expresa Ana Todten en *El infantil*, “la armazón se ha disimulado de tal modo...que aparece revestida de formas exteriores agradables”, “tendientes a despertar el interés por la lectura” como dice

José Berruti en *El niño* (sin fecha), permite comprender algunos de los ejes sobre los cuales se ha centrado la enseñanza de la lectura hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Aquí reconocemos una vinculación entre la enseñanza de la lectura como hábito y la dificultad de los docentes y de los estudiantes, en valorar la lectura como herramienta de acceso a la cultura, que amplía las posibilidades de pensamiento y permite el acceso al conocimiento relevante, con el objeto de resolver problemas reales que la sociedad presenta. Estas formas de acceso a la lectura, han influido en el modo en que los docentes y estudiantes han utilizado el *Manual*.

5.3 Acerca de la comprensión lectora

Así como indagamos en la enseñanza de la lectura, considerando algunos textos significativos de nuestra historia educativa, también planteamos en un apartado anterior, cuestiones referidas a la comprensión de textos. En este caso, en el marco de las perspectivas actuales de investigación didáctica, proponemos considerar los estudios realizados por León (1996) acerca de las dimensiones de análisis que aportan al estudio del *Manual*. Las razones por las que realizamos este recorrido permite articular la constelación que conforman los textos, la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora como ejes desde los que abordar la significación del *Manual*. Entendemos que constituye un material que no ha dado lugar al malentendido, presenta con claridad las tareas requeridas, no da lugar a múltiples interpretaciones. El *Manual* presenta señalizaciones que ordenan, ayudan, facilitan el encuentro de procedimientos para resolver correctamente los ejercicios planteados, donde los contenidos propuestos no manifiestan ambigüedad, situación por la cual podemos pensar su impacto editorial.

En lo que refiere a la comprensión de los textos que leemos, nuestra mente utiliza un proceso interactivo, a través del cual el lector deriva información simultáneamente desde los distintos niveles, integrando información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa (Adams, 1980; Perfetti y Roth, 1981; Rumelhart, 1977; León, 1996). Así, estos procesos actúan de forma paralela, activándose tan pronto como accede a ellos alguna información; es decir, el análisis semántico no espera a que finalice el análisis sintáctico, sino que una vez que han sido reconocidas determinadas palabras, trata de establecer las relaciones de

significado dentro de la oración, lo que se verá confirmado por el análisis sintáctico a la vez que servirá como pista para el mismo (Rumelhart y otros, 1986; McClelland y otros, 1986; León: 1996).

Al igual que otros procesos cognitivos, la comprensión lectora está acotada por la capacidad limitada del sistema de procesamiento de la información humano. Sin embargo, esta limitación se compensa, en el caso del lector maduro, por la automatización de algunos de los procesos que actúan en los niveles más bajos, tales como las funciones de codificación o decodificación, permitiendo dirigir su atención a procesos de comprensión de alto orden (Adams, 1980; Kleiman, 1982). Por esta razón, la lectura, con la práctica, se convierte en un proceso estratégico. El sujeto hábil lee con un objetivo determinado a la vez que controla de manera continua su propia comprensión (Bower, 1982; Brown, Armbruster y Bakerm 1986). Los buenos lectores son capaces de seleccionar su atención hacia aquellos aspectos más relevantes del pasaje y afinar progresivamente su interpretación del texto.

Todo ello parece redundar en la idea de que la lectura y su comprensión se conciben hoy como un proceso complejo e interactivo, a través del cual el lector construye activamente una representación del significado, poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos. La comprensión final del texto viene entonces producida por la conjunción de, al menos, dos factores. Por un lado, han de considerarse las características del material escrito, expresadas no sólo en los diferentes niveles lingüísticos, sino también por su contenido y su estructura. Así, en este lugar situamos todo lo que dependiese del texto y del escritor para optimizar su comunicación. Dentro de este apartado se introducen aquellas técnicas que resultan útiles para resaltar la estructura del texto, para simplificar su contenido o mejorar su organización. Todo ello redundará en una mejor activación de los conocimientos previos del lector, a la vez que permite la construcción de la macroestructura del mismo. Por otro lado, se consideran las características del lector, sus conocimientos y las habilidades lectoras que utiliza para extraer la información del texto. Este apartado incluiría las estrategias que el lector aplica al enfrentarse a la lectura del pasaje. Esta destreza del lector no es algo que se adquiera espontáneamente, sino que se asienta con la práctica, en la que paulatinamente se van automatizando los procesos superficiales y lleva a permitir una mayor dedicación de los recursos cognitivos a la tarea de comprensión. Esta habilidad, lejos de ser un proceso cerrado,

continúa desarrollándose en la edad adulta con la adquisición progresiva de nuevos conocimientos. Un grupo de investigaciones, proveniente de la psicolingüística y la psicología cognitiva, se ha interesado por la manipulación de ayudas tales como la simplificación de la sintaxis y el léxico, por el uso de conectivas o fórmulas retóricas, la organización de los contenidos y las señalizaciones, y por cómo éstas repercuten positivamente en la memoria y comprensión (Myerm 1975; Schnotz, 1984). Este tipo de ayudas tiene una relevancia particular en el caso de los textos educativos que, por lo general, suelen ser de carácter expositivo. Como es sabido, este tipo de texto conlleva una gran cantidad de información nueva para el lector, hecho que va a dificultar al alumno reconocer con facilidad y en todas las ocasiones la información relevante. Una de las ayudas más investigadas han sido las denominadas “señalizaciones” (Meyer, 1975; van Dijk, 1979,1980; van Dijk y Kintsch, 1983; León, 1992, 1995). Las señalizaciones se identifican con la intromisión de aquellas palabras u oraciones del texto que, aunque no añaden nueva información al contenido del mismo, resaltan las relaciones lógicas dominantes y las ideas que determinan la macroestructura del pasaje, permitiendo al lector identificar con mayor claridad los aspectos principales del mismo.

Refiriéndonos específicamente al *Manual* en estudio, los recuadros que funcionan a modo de recomendaciones a seguir por los estudiantes para “afianzar” el logro de los aprendizajes, y que se observan a lo largo de todo el *Manual* en las ediciones estudiadas, responderían a lo aquí dicho. Por ejemplo: “Aplique la prueba del 9 también a las cuentas con decimales”; “Verifique siempre las reducciones, volviendo las fracciones obtenidas a sus primitivas formas”; “Simplifique siempre antes de operar”; “En todos los problemas que siguen, dibuje el cuerpo de que se trata y colóquele sus dimensiones.”

Las señalizaciones, introducidas bajo alguna de estas formas en el texto, ayudan al lector a identificar de manera más clara la estructura general del pasaje. Proporcionan al sujeto un marco conceptual para utilizar selectivamente la información relevante y organizarla dentro de una representación coherente. Los números o las palabras ordinales, por ejemplo, son marcadores explícitos de la organización textual, siguen la información contenida en el texto sobre los diversos aspectos o puntos de vista tratados. Al igual que ellos, todos ofrecen conjuntamente una panorámica más amplia y clara de la macroestructura del material escrito (Lorch, 1985; Lorch y Chen, 1986),

conectivas lógicas (Irwin y Pulver, 1984) o títulos (Wilhite, 1986), como en la combinación de varias, tales como frases previas, conectivas y otros recursos (Loman y Mayer, 1983; Mayer, Cook y Dyck, 1984; Meyer, 1984; León y Carretero, 1992).

La presentación de ciertos recursos y técnicas, presentes en el texto, facilitan la comprensión del mismo. Numerosas teorías contemporáneas del aprendizaje postulan que los lectores maduros se muestran estratégicamente activos cuando intentan aprender el contenido del texto. Según Winne (1982,1983), quien es citado por León, afirma que estos lectores tienen en cuenta dos tipos de estímulos durante la lectura: el contenido que debe ser aprendido y las señalizaciones que el escritor o, en su caso, el profesor o instructor, proporciona con el fin de activar en el lector un determinado proceso estratégico. Si no se percata de la señalización o aún percatándose de ella, el lector no activa el/los procesos cognitivos necesarios, probablemente no obtendrá una interpretación correcta del texto.

Estas diferencias observables entre los lectores han llevado a los estudiosos del tema a establecer distinciones generales en el uso de estrategias ante el estudio y la lectura del texto. Una propuesta hace mención a la distinción entre lectura “superficial” y “profunda” (Marton y Saljo, 1984; Entwistle y Waterson, 1988). Los lectores que activan superficialmente el texto se limitan a echarle una ojeada reteniendo algunos hechos aislados que no conciernen a la estructura global de la argumentación del mismo. Los sujetos del segundo grupo, en cambio, buscan la estructura subyacente de la información textual, la cuestionan, y la relacionan con su conocimiento previo y experiencia. A pesar de la evidente diversidad en el uso de estrategias y en el resultado lector, las características de los lectores no suelen tenerse en cuenta cuando se elaboran los libros de texto, incluso en casos en los que se han introducido diferentes tipos de ayuda. No se cuida el hecho de que los lectores difieran ampliamente en sus razones para cursar unos determinados estudios, en su habilidad y motivación, en sus métodos o hábitos de estudio (León, 1996). También considera una serie de autores para lograr una posible solución a este problema, la creación de textos “coherentes”.(Armbruster y Anderson, 1985; Hartley, 1990). Así, por ejemplo, en su elaboración se tendría especialmente en cuenta la adecuación lingüística del texto al sector de la población al que iría dirigido. Se introducirían asimismo, cuestiones al encabezamiento y final del texto, ejemplos, problemas y experiencias próximos al lector en orden a seguir más fácilmente la exposición. Esta mejora en la

calidad de los textos implicaría un cambio sustancial en la forma de concebir el material escrito que afectaría incluso a los llamados textos “electrónicos” (Britton y Glynn, 1989; León, 1996)

Del material obtenido de las entrevistas realizadas, podemos aquí el aporte de la profesora Bertha Zamudio, especialista en Lengua, quien identifica al *Manual* como un “diccionario de dudas”, al que se puede recurrir en cualquier momento. La profesora Carmen Sessa, especialista en didáctica de las Matemáticas, apela a sus recuerdos y expresa que *“en la escuela primaria no se usaban libros, nos daban ejercicios con el que se preparaba a los alumnos. Los alumnos no tenían acceso a los libros de Matemáticas. Los chicos se entusiasmaban con tener un libro. Era un compendio de toda la aritmética y geometría. Era un texto escrito con todo lo fundamental. La organización del libro hacía que uno pudiera trabajar fuera de la escuela, suponía la organización extraescolar. Planteaba contenido teórico y ejercicios de aplicación. Permitía trabajar sólo. Nadie podía aprender con él, pero nos recordaba. Se planteaba un ajuste entre el libro y lo que se tomaba en el examen”*.

La profesora Patricia Sadovsky, especialista en didáctica de las Matemáticas, expresa que *“el prólogo explicita cuál es la línea, bastante usual, muy clara, Aprendo - Aplico. Se observa un conjunto de definiciones que cubre lo teórico, se reduce a definiciones, no aparecen problemáticas, no plantea contradicción. Se percibe una línea deductivista. La definición propuesta daría todas las aplicaciones. Para asegurarse el aprendo - aplico se propone el ejercicio, que atiende a la regla del ejercicio tipo. Algunos problemas planteados los podríamos sacar de la secuencia propuesta, y en si mismos ser considerados interesantes. El problema se manifiesta con este tipo de propuestas, es que las dificultades son imitadas. Desde la perspectiva que plantea es exitoso. Propone ejercicios que tienen una respuesta correcta a ser alcanzada. El material refuerza que la Matemática es ejercicios, si no lo puede resolver no sirve. Se manifiesta la concepción de un tiempo limitado para resolver problemas. Supone un tiempo limitado por el ingreso. Está ausente la Matemática como objeto de reflexión. Se manifiesta una concepción de la disciplina en relación a saberes prácticos con conceptualización limitada. El cómo se hace”*.

Desde los criterios explícitos por León (1996), el *Manual* en estudio presentaba peculiaridades que posibilitaron al estudiante tener claridad respecto de lo que se le estaba demandando y resolver con eficacia las exigencias que la inclusión en el sistema estaba requiriendo. No había lugar para el malentendido, era claro lo que se demandaba, no había lugar a múltiples interpretaciones.

El principal determinante de lo que una persona es capaz de adquirir de la lectura es la información que extrae de la tarea y la relación que establece con la información que ésta ya posee. Si el lector no posee el esquema relevante o no sabe cómo activarlo, será incapaz de comprender correctamente el material. Meyer (1985) ha propuesto formas de organización en los textos que corresponden a relaciones lógicas capaces de organizar la información del pasaje de acuerdo con su estructura jerárquica. Una de ellas es la relación de colección, en la que se señala cómo las ideas o sucesos están relacionados dentro de un grupo sobre la base de una cualidad común, tales como la secuencia de sucesos organizada temporal o espacialmente. La relación retórica respuesta incluye los formatos de la observación y la contestación, la pregunta y la respuesta, el problema y la solución. Un requerimiento de esta estructura es que debe existir al menos alguna conexión en el contenido entre las proposiciones interrelacionadas (Meyer, 1985; León, 1996).

En el *Manual* encontramos estas relaciones planteadas: problemas de colección o ejercicios relacionados sobre la base de una cualidad común. Entendemos que el *Manual* remite al estudiante a una propuesta de trabajo estratégica, donde la intencionalidad se apoya en el recuerdo de la información estudiada y la aplicación de los ejercicios propuestos por el autor.

La investigación que ha tratado con materiales significativos para el sujeto ha insistido en que la comprensión y el recuerdo que el lector obtiene del texto son el producto de la interacción de diversos factores. Por una parte, los conocimientos y habilidades lectoras que aporta el lector. Por la otra, las características del propio texto, como el contenido y, de manera especial, su estructura. Conviene resaltar que no existe un tipo de ayuda o estrategia ideal válida para todos los casos. Los factores del texto, del lector o de la situación contextual en la que se desarrolla el acto de leer, pueden alterar el efecto de una estrategia.

Las investigaciones actuales referidas a la comprensión de textos plantean que el énfasis del profesor no debe centrarse sólo en la transmisión del conocimiento o en aquellas habilidades en formas prefijadas, con la esperanza de que ellas sean internalizadas en la forma transmitida; el énfasis debe ponerse en las actividades de alfabetización conjuntas mediadas por el docente y pensadas para ayudar a los niños a obtener y expresar sentido en formas que les permitan a ellos mismos apropiarse de ese conocimiento y sentido (Moll, 1989). Ello entronca con una característica esencial en la instrucción escolar en la que los alumnos adquieran control y dominio de los procesos psicológicos a través de la manipulación de herramientas del pensamiento tales como la lectura y la escritura. En este sentido, cabe interrogarnos acerca de los significados que los sujetos han construido para sí mismos respecto de los procesos de escritura y lectura, tal como el *Manual* propone.

5.4 Las enseñanzas implícitas del *Manual*

Nos interrogamos acerca de la influencia que los materiales de enseñanza ha tenido en nuestros procesos de formación como estudiantes, de las enseñanzas que hemos aprendido, de las que en muchos casos no podemos dar cuenta y que, sin embargo, se filtran en nuestro presente y forman parte del pensar y del hacer de hoy.

Consideramos que el uso del *Manual* ha dejado un aprendizaje adicional en muchos de los estudiantes de nuestro sistema educativo. Ahora bien, ¿cómo definir esas influencias, esas fuerzas modeladoras que han influido en nuestras vidas y todavía no lo sabemos. Dice Philip Jackson "...a menudo tuve la experiencia de advertir tardíamente que alguien o algo me había dejado su huella sin que yo lo supiera. Seguramente esto es algo que nos ha ocurrido a todos (Jackson, 1999)".

Para hacer un recorrido por las "huellas" que el *Manual* ha dejado, tomaremos en cuenta los testimonios que surgen de las entrevistas hechas que se encuentran en el Anexo, administradas a especialistas y profesionales dedicados a la educación.

Expresa Silvina Gvirtz, investigadora en problemática educativa: "*me llamó la atención que mi mamá usó este libro y mi hermano también*". Coincide con lo dicho por Pablo Pineau, investigador en historia de la educación, referido al impacto que ha tenido el uso del *Manual* en sus respectivas formaciones:

Jackson (1999) sigue formulándose algunas preguntas acerca de aquello que realmente era aprendido por los sujetos: “¿era a tomarnos más seriamente el álgebra lo que nos enseñaba la señora Henzi? ¿O fue la propia álgebra la que nos enseñó tal cosa? ...En su clase no se perdía el tiempo en bromear. A nadie se le ocurría simular que sabía la respuesta si no la sabía... esa era la parte más hermosa de la materia, o por lo menos así me parecía a mi en aquella época. Siempre había una respuesta, y una respuesta correcta. Todo era imparcial....”(Jackson, pág. 26/27, 1999).

Cualquiera de los problemas tipo planteados en el *Manual* podría ser objeto de estas reflexiones.

Al ser entrevistada María Ángeles Soletic, autora de textos de enseñanza de la historia, manifiesta “yo lo usaba. Lo que recuerdo básicamente en Matemáticas era ejercitar. Las cuestiones básicas, la ejercitación puntual, el problema tipo, sin problematización. Aparecen categorizaciones, clasificaciones básicas y ejercicios elementales que se ponen en práctica. Los núcleos básicos son saberes instrumentales, sin ninguna explicación. Aparece un fuerte peso en lo procedimental, en las reglas ortográficas, el acento. En Lengua como en Matemáticas no hay problematización de los usos del lenguaje”. Coinciden sus apreciaciones con Atorresi, Zamudio y Finocchio, especialistas en Lengua y en didáctica de la Lengua.

Soletic reflexiona en relación con el *Manual*, “cuáles estrategias hacen significativos estos procedimientos. No hay heurísticos, el problema existe. Se genera el problema de resolver el problema. Si el *Manual* se sigue usando, me parece que una respuesta sería porque incluye los saberes instrumentales básicos. Los saberes básicos estarían constituidos por algoritmos. Contiene toda la enseñanza de la matemática y de la lengua, recoge información de enseñanza primaria, contiene los saberes que se necesitan para acceder a la enseñanza media. ¿Qué es lo que hemos abandonado? ¿Hemos mantenido buenas o malas prácticas? ¿O la enseñanza no se ha renovado? Pareciera que no se estuvieran generando propuestas alternativas. Me resulta asombroso debatir la vigencia del *Manual Berruti*, cuyo análisis impacta en las prácticas hoy. También me genera preocupación, me genera dudas acerca del presente, me preocupa que no se hayan hecho cambios sustantivos.”

Desde la perspectiva didáctica que plantea el estudio del *Manual*, advertimos algunos aspectos que siguen estando presentes como obstáculos en la comprensión de los

contenidos disciplinares hoy. Se identifica la producción de una respuesta única, correcta e imparcial perteneciente a algunos aspectos de los contenidos de las ciencias naturales que no necesariamente pueden transferirse a los contenidos de las ciencias sociales. Y también, se encuentran contenidos matemáticos cuyo valor refiere a procesos de pensamiento que instalan un modo de racionalidad vinculada a sistemas con sentido en sí mismos, más allá de su transferencia a otros campos, el sistema matemático en sí. Cómo se presenta lo viejo y lo nuevo, cómo se entretajan las diversas intencionalidades presentes en la enseñanza de los contenidos hoy, cómo se hace presente el pasado en los lemas, en nuestros enunciados.) Desde la perspectiva que estamos abordando en este estudio, nuevamente señalamos el valor del *Manual*, más allá del objeto para el que fue usado. Borges expresa "...un libro es más que una estructura verbal, o que una serie de estructuras verbales; es el diálogo que entabla con su lector y la entonación que impone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que deja en su memoria" (Jorge Luis Borges: Braslavsky, 1991). El *Manual* también propone un tipo de diálogo entre docente y estudiantes. María Ángeles Soletic expresa: "*pareciera que el Berruti establecía un diálogo, presentaba preocupación por el que estudiaba sólo, planteaba recomendaciones para el que se preparaba sólo...*" Burbules (1999) explicita el valor del diálogo en la enseñanza, así como según Mijail Bajtin (1981), el lenguaje es fundamentalmente dialógico. Es claro que usamos y creamos el lenguaje hablando con los demás, pero lo que Bajtin señala es más profundo. Nuestro lenguaje es un tejido de lo nuevo y lo viejo, en el que cada uso novedoso se entreteje con usos anteriores. Nuestros clisés, nuestros lemas, nuestros proverbios y la red de connotaciones asociadas a cada enunciado contienen en sí una historia de acuerdos y desacuerdos en conversaciones previas. Así, un enunciado humano se parece menos a un nítido rayo láser de referencia que a un receptáculo tejido donde intentamos retener el significado con hilos mal ajustados y muchas hebras que cuelgan, de las que no podemos deshacernos sin deshilar el resto. Bajtin llama a esto "la dialogicidad interna del mundo".

¿Qué tipo de diálogo entre docente y estudiantes, o bien entre docentes, escenifica el *Manual* escrito por Pedro Berruti?

Maurice Merleau-Ponty (1962) observa que "la objeción que mi interlocutor formula a lo que digo, hace brotar en mi pensamientos que yo no sabía que tenía, así que al mismo tiempo que le presto pensamientos, él hace lo propio haciéndome pensar

también”. Si pensamos en la posibilidad de establecer un diálogo que permita el acceso a nuevas formas de percibir aquello que estudiamos, o bien encontrar una solución a un problema real, a una pregunta auténtica que se nos presenta, las propuestas de enseñanza deberán ser coherentes a los modos de pensamientos que querramos generar en los estudiantes. “Más de un observador ha comentado que la educación es el único contexto donde hacemos preguntas cuya respuesta ya conocemos, lo que en cierto sentido vuelve inauténticas esas preguntas premeditadas (Merleau Ponty, 1962; Burbules, 1999)”.

Identificar las características de las consignas que se plasman en el *Manual* refiere a situaciones artificiales creadas para la enseñanza, que constituirían “problemas de juguete” con el objeto de preparar a los estudiantes para la vida futura como ciudadanos, “preparar para la vida de modo utilitario” considerando los requerimientos de la época en que se instaló el *Manual* en el contexto. La visión convergente del diálogo supone que las diversas posiciones de los interlocutores pueden resolverse, al menos en principio, en un acuerdo general en torno de una respuesta correcta. Al considerar el *Manual*, podemos pensarlo promoviendo una visión convergente, es decir, intentando lograr un acuerdo general en torno a la respuesta correcta de todas las propuestas planteadas.

Cabe formularse algunos interrogantes que nos permitan comprender el valor de un texto que propone la homogeneización, la aceptación de criterios, la búsqueda de la respuesta correcta, en tanto que intenta anular el error, explicita que de dos problemas, vale el más prolijo, el más ordenado. A partir de aquí, ¿cómo reconocer las creencias, las concepciones erróneas en relación a un concepto o a una resolución de un problema? ¿Quién garantiza que la adecuada resolución de los problemas de colección da lugar a procesos de pensamiento de mayor complejidad?

Una serie importante de estudiosos de los problemas del conocimiento sostienen (Burbules, 1999; Wasserman, 1999; Eisner, 1998) el valor de la comprensión, los criterios de calidad del pensamiento de los estudiantes y el valor transformador del diálogo en la enseñanza. Entendemos que se convierte en utópico proponer para nuestras escuelas estos interesantes aportes si no analizamos en profundidad los modos en que los materiales de enseñanza han contribuido y, de alguna manera, determinado el acceso al conocimiento de varias generaciones de argentinos.

Más allá de las propuestas del *Manual*, elaboradas y pensadas en los años 30, podemos analizar los obstáculos en la comprensión de las disciplinas de muchos estudiantes, de tal modo que consideramos pertinente tener en cuenta los estudios de Wade y Armbruster (1990) citados por Eisner (1998), quienes indican que las preguntas o consignas de trabajo que persigan los siguientes fines pueden beneficiar a los estudiantes: fijar un propósito: identificar de antemano una esfera particular y definida de indagación; guiar el proceso cognitivo: encuadrar una línea particular de indagación, e indicar en la pregunta, a veces por medio de consignas, los pensamientos que se requieren; recuperar un conocimiento previo: ligar una línea de indagación con un conocimiento, una experiencia, etc. familiares; centrar la atención: señalar aspectos salientes de un problema; promover el seguimiento cognitivo: ayudar a los estudiantes a reflexionar acerca del estado de sus propios procesos de comprensión y de pensamiento.

Lectores críticos podrían manifestar que el objeto del *Manual* en estudio no tenía por finalidad promover los procesos reflexivos de los estudiantes. Justamente creemos que este constituye uno de los nudos a ser indagado. Desde las propuestas didácticas que proponemos en las instituciones educativas, solemos ignorar las prácticas que históricamente se han instalado, por lo tanto, en muchas oportunidades lo nuevo o lo que podríamos considerar cualitativamente valioso, hace mella, fracasa y en diversas ocasiones es resistido, ya que no se apoya en el reconocimiento de lo que ya se ha hecho y en los tiempos institucionales necesarios para la profunda toma de conciencia de las dificultades y la adecuada vehiculización de las alternativas de solución.

Al plantear estas cuestiones, surge el problema de la comprensión. Para Gadamer (1982), la comprensión se inicia con una pregunta. "Es la estrecha relación que existe entre pregunta y comprensión lo que da a la experiencia hermenéutica su verdadera dimensión. Sin embargo, de que una persona que procura comprender deje en suspenso la verdad de lo que se dice; sin embargo de que se aparte del sentido inmediato del objeto y pase a considerar, más bien, su significación profunda, y a tomar esto último no como verdadero sino como meramente provisto de sentido, de modo que la posibilidad de su verdad quede sin decidir, esa es la naturaleza real y fundamental de una pregunta". Lo que más importa es la reciprocidad, el respeto exigido, la búsqueda auténtica de comprensión de lo que el otro dice, la disposición a

someter a prueba y a evaluar las opiniones propias en un encuentro de esta índole (Bernstein, 1986: Burbules,1999). En cuanto a la comprensión, podríamos advertir que se construye, que los intentos de salvar la diferencia son traducciones imperfectas, la dicotomía “comprensión” versus “comprensión errónea” desaparece. La comprensión y la comprensión errónea siempre se producen juntas. Toda comprensión es parcial y es establecida en un proceso de interpretación que necesariamente transforma lo que se dijo o significó al comienzo, en una expresión nueva significativa para el oyente. Toda comprensión errónea procede de algo que es comprendido pero que después se extiende o se aplica a algo que no lo es. Ningún proceso comunicativo es perfecto; ninguna comprensión intersubjetiva, ni siquiera entre interlocutores que comparten un lenguaje, una cultura y un conjunto de experiencias, es jamás completa.

Aparte de eso, suele ser gracias al proceso mismo de “comprender mal” a los otros, o sea, de interpretar sus pretensiones y sus creencias en forma ligeramente distinta de la que ellos mismos entienden, como el proceso de comunicación avanza en efecto hacia comprensiones nuevas: esa es, en parte, la razón por la que iniciamos una conversación (Dascal,1985: Burbules,1999). A veces, una perspectiva externa es provechosa justamente porque es diferente de la propia. Tanto como individuos cuanto como grupos, podemos ampliar y enriquecer nuestra comprensión de nosotros mismos considerando nuestras creencias, nuestros valores y nuestras acciones desde un punto de vista nuevo. Esto no exige que abracemos el punto de vista del otro ni que dejemos que reemplace al nuestro, pero si destaca el valor de la incorporación de esa perspectiva en un marco de comprensión más complejo y multifacético. Desde la perspectiva planteada en el *Manual* no se observan propuestas que favorezcan marcos de comprensión más complejos y multifacéticos, tal como se ha especificado desde las actuales líneas de investigación. Se advierte en el *Manual* una propuesta en la que no hay lugar para el malentendido.

Como el desarrollo de las virtudes comunicativas insume tiempo, es muy personal y se entreteje con otros factores, tanto intelectuales como emocionales, los ambientes educativos formales no están bien provistos para desarrollarlas cuando están ausentes. Cuando las virtudes comunicativas están ausentes, el diálogo no puede ocurrir. Las tendencias actuales de las prácticas educativas son también antidialógicas. Presiones que proceden del público y de organismos estatales, lo mismo que algunas

actitudes de los propios docentes, han llevado a una concepción del curriculum centrada en el contenido, en la que “cubrir” el material pasa a ser el objetivo fundamental.

Desde la propuesta metodológica que utilizamos en la realización de este estudio no recogimos información acerca del tipo de diálogo que se establecía entre docente y estudiantes en la década del 40, año de la primera edición del *Manual*. Lo que sí podemos decir, a partir del material estudiado, es que las dificultades en la apropiación de los contenidos disciplinares se vinculan con las propuestas no favorecedoras del diálogo ni de las virtudes comunicativas escritas u orales. En este sentido, una función docente centrada en el manejo y en el mantenimiento de las condiciones de orden y disciplina se convierte no en medio de los fines educativos, sino en un fin en si mismo y de si mismo. El “habla de control” remite a situaciones en que los alumnos introducen preguntas o se apartan del tema y los docentes ven en ese comportamiento una prueba de que han perdido el control. Entonces, inician acciones para restituir el orden (Alvermann, O’Brien y Dillon, 1990; Burbules, 1999). Cuando los docentes hacen preguntas a sus alumnos, tienden a ajustarse el clásico modelo de Iniciación – Respuesta - Evaluación (Alvermann y Hayes, 1989; Cazden, 1986; Goffman, 1983; Burbules, 1999). Esas “seudo preguntas” ponen de manifiesto una concepción muy estrecha del saber, y falta de compromiso con un diálogo exploratorio y abierto. Sirven para mantener una tosca apariencia de un aula orientada hacia la “discusión”, pero sustentan el deseo del docente de mantener un verdadero control. Así, aunque los docentes inicien prácticas aparentemente dialógicas, suelen tergiversarlas a causa de una necesidad de controlar y dirigir el curso preciso de la conversación.

Las pseudo preguntas comunican los mensajes implícitos de las respuestas fijas, del saber del docente y de la ingenuidad de los alumnos, y a menudo se las ve manipulatorias y de mala fe. Dadas estas deficiencias tan serias, si el docente está dispuesto a exponer la lección, simplemente debe hacerlo, y todo lo abiertamente y bien como pueda, antes que simular que ha iniciado una discusión cuando en realidad no lo ha hecho. Del mismo modo, la comunicación entre alumno y docente resulta mutilada en la mayoría de las aulas. La mayoría de los comentarios que los alumnos dirigen a los docentes toman la forma de “una recitación antes que del diálogo de réplicas y contrarréplicas entre el docente y los alumnos” (Alvermann y Hayes, 1989:

Burbules, 1999). En esos escenarios, “el sentido ha sido también construido dentro del marco de referencia del docente [...] Los alumnos rara vez cuestionan el sentido o introducen preguntas que salven el abismo entre su marco de referencia y el de sus docentes. El “habla entre pares”, como la llama Courtney Cazden (1986), es, en la mayoría de los cursos, un “hecho raro”. Esta circunstancia es particularmente llamativa dado el compromiso retórico de los docentes en valorar la discusión de aula; justamente, obran de manera de inhibirla (Alvermann, O’Brien y Dillon, 1990, Burbules, 1999). Como las discusiones de aula se suelen suscitar de manera espontánea e inesperada si los maestros están abiertos a ellas, sofocarlas parece demandar cierto esfuerzo, conciente o no (Cazden, 1988; Burbules, 1999).

Bernstein sostiene que grupos culturales y de clase diferentes, por no tener igual acceso a los medios de la producción lingüística (en las escuelas y en otras partes), desarrollan pautas de habla que no solamente difieren en estilo sino también en capacidades. Caracteriza esto como una diferencia entre códigos lingüísticos “elaborados” y “restringidos”. Según esta visión, hay, entre comunidades lingüísticas diferentes, disparidades de vocabulario y de complejidad y flexibilidad sintáctica o semántica que traen por consecuencia hacer que sea difícil, si no imposible, expresar con ellas ciertas ideas. Tales “códigos restringidos” constituyen una forma particularmente insidiosa de silencio, puesto que no se trata de no ser capaz de hablar (o de no estar dispuesto a hacerlo o no hacerlo con facilidad), sino de ser capaz de hablar sólo dentro de ciertos límites que en gran medida son invisibles (Bernstein: Burbules, 1999).

El beneficio de las normas comunicativas como el diálogo, según sostienen Seyla Benhabib, Richard Bernstein y Jürgen Habermas, ejemplifican valores implícitos que realmente sostenemos, que están latentes en las prácticas que efectivamente cultivamos. Podría pensarse que lo planteado en el *Manual* fomentara según Habermas un “diálogo sofocado” o una “comunicación sistemáticamente distorsionada”. Es el aislamiento de determinadas posiciones, que las exime de ser cuestionadas o sujetas a una justificación interpersonal, lo que les da carácter “ideológico”.

¿Habilita el *Manual* escrito por Berruti la confianza para cuestionar la palabra escrita? ¿Cuáles constituyen las creencias referidas a la autoridad, la jerarquía y el

poder que se plasman en el *Manual*? ¿Hemos sido educados para aceptar la palabra de la autoridad, desconociendo que el conocimiento es creencia justificada? ¿Cuáles fueron las razones de estos ocultamientos? ¿Cuáles fueron los efectos que permanecen en un grupo representativo de nuestros estudiantes de hoy?

Analizar diversos temas que conciernen al aspecto comunicativo del diálogo como relación comunicativa pedagógica y, en especial, mostrar que el diálogo remite a cuatro aspectos importantes de la vida humana, en cuya base se encuentra: la naturaleza del lenguaje, las formas de racionalidad, la ética y nuestras posibilidades como sociedad democrática, permite comprender algunos de los obstáculos que han configurado una manera particular de acceso al conocimiento.

Reconocer el modo en que se manifiesta el relato en el *Manual*, remite a contemplar los aportes de Jackson, quien plantea que las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos, pueden transformarnos como individuos (Jackson, 1998). En el *Manual*, la forma en que se manifiestan los relatos no prometen, sino que aseveran, afirman, concluyen.

Hoy en día diferentes culturas mantienen su acervo de narrativas para comunicarse y conservan sentidos compartidos. Participar de una cultura equivale a conocer y usar una amplia gama de sentidos acumulados y compartidos. Sin embargo, esos sentidos compartidos no son estáticos sino que están en constante revisión. La idea de los sentidos compartidos subyace en la tesis de Bruner (1986) cuando afirma que nosotros, como individuos, sólo expresamos “una variante de las formas canónicas de la cultura”. Sus palabras encontraron eco en MacIntyre (1985), quien afirma que si a los niños se los priva de los relatos, “se los convierte en tartamudos, en personas vacilantes, tanto en sus palabras como en sus actos”.

¿Es el *Manual* escrito por Pedro Berruti un texto que nos narra? ¿Es aquel que dio cuenta de lo que pretendimos y quisimos ser? ¿Esto fue sólo hace 50 años atrás, o sigue hoy vigente en el imaginario de muchos docentes y estudiantes? ¿Cuáles constituyen los vacíos que hoy se perciben en el sistema educativo? ¿Cómo construir alternativas que mejoren la formación de docentes y alumnos?

El concepto de saber pedagógico sobre los contenidos introducido por Lee Shulman (1987) designa las modalidades bajo las cuales los maestros conocen y comprenden su materia, que son “específicas de los maestros y de la enseñanza (Shulman, 1987)”. Intuitivamente se entiende que los maestros experimentados deben tener sobre su materia un saber diferente del que tienen los que no se dedican a la docencia. Este concepto y el modelo que Shulman elaboró describen a la enseñanza como una actividad interpretativa y reflexiva, una actividad en la que los maestros dan vida al currículum y a los textos que enseñan con sus valores y sentido (Gudmundsdottir, 1990). La idea que está implícita en la expresión “saber pedagógico de los contenidos” es que el docente ha transformado su saber sobre los contenidos en algo diferente de lo que era, en algo que tiene aplicación práctica en la enseñanza. “Wilson, Shulman y Richert (1987) describieron algunas de las fases iniciales de esta transformación. Uno de sus informantes, Frank, estudiante de la carrera de profesorado, se dio cuenta que el enfoque de las materias que él había aprendido mientras estudiaba en los primeros años de la universidad no se prestaba para su actividad docente en la escuela secundaria. Frank pensó que, si él iba a enseñar su materia correcta y eficazmente tendría que “manejar 150 enfoques diferentes de la biología”. Frank no se queja de no saber suficiente biología, pero ha descubierto que la forma en que él sabe biología no es apropiada para enseñar la materia en el nivel secundario (McEwan, H. y Egan, K., 1999)”. Nos interrogamos acerca de los variados enfoques que pudieran presentarse desde las matemáticas y el castellano para ser enseñados, en este sentido, el *Manual* muestra sólo uno.

Grossman, Wilson y Shulman (1989) describieron los elementos que componen el saber de los contenidos y que lo hacen más pedagógico. En primer lugar, los autores describen “las dimensiones pedagógicas de los temas”. Estas dimensiones se superponen y se integran parcialmente. La primera de ellas es “el saber sobre los contenidos a enseñar”, que se define como “la sustancia misma de la disciplina: información fáctica, principios organizadores, conceptos centrales. La segunda es “el saber sustancial para enseñar”. Esta manera de saber la materia se refiere a lo que Schwab (1978) llama “la estructura sustantiva de la disciplina”. Se trata en este caso de los marcos teóricos que combinan, organizan y confieren sentido al saber dentro de cada disciplina. La tercera dimensión es “el saber sintáctico para enseñar”. Esta manera de saber la disciplina describe las estructuras que guían la investigación en

una disciplina. Es fundamental para la manera en que posteriormente el saber sobre el contenido, se desarrolla y se transforma pedagógicamente.

En segundo lugar, Grossman y sus colegas (1989) presentan un componente que llaman "las creencias acerca de la materia". Afirman estos autores que las creencias de los investigadores acerca de la materia, combinadas con sus creencias acerca de los estudiantes, las instituciones docentes, el aprendizaje y la índole de la enseñanza, "afectan fuertemente su enseñanza". Se han identificado dos tipos de creencias: uno se refiere a la materia misma y a las prioridades que los profesores asignan a los asuntos. El segundo tipo de creencia se vincula con la orientación de los profesores hacia la materia. Estas creencias, llamadas también valores (Gudmundsdottir, 1990), modelan el tipo de historia, literatura, matemática o ciencia que los maestros y profesores consideran importante que los estudiantes sepan. También legitiman, o excluyen toda una gama de estrategias pedagógicas que los profesores estiman adecuadas o inadecuadas para enseñar su materia a determinado grupo de alumnos.

En este sentido, cabe analizar aquello que concierne a las creencias de las personas que han valorizado un material para la enseñanza, el *Manual*, que se ha sostenido ya que respondía a los contenidos exigidos para que los estudiantes quedaran inscriptos en el nivel de enseñanza media, que representa cincuenta años de nuestra historia educativa, que ha dejado "huellas" en las que podemos reconocernos, constituyéndose en un singular recorte de nuestra memoria colectiva.

6. Categorías de análisis en la interpretación de los manuales escolares

Uno de los propósitos de esta tesis es reconocer el valor de categorías didácticas que posibiliten el análisis y la interpretación de manuales escolares. Este proceso tuvo como cuestión central los significados que las personas le atribuyeron a hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado, y en la construcción de dichos significados, que realizamos como investigadores. En la confrontación entre teoría y empiria intentamos construir un marco interpretativo que hiciera comprensibles los datos. Buscamos comprender las acciones de un individuo o de un grupo insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno social. Desde la

perspectiva de la investigación cualitativa, la realidad sólo puede ser reflejada por la convergencia de observaciones desde múltiples e interdependientes fuentes de conocimiento. El *Manual* como rito de pasaje, lo afectivo y la cognición; el *Manual* de naturaleza prescriptiva y normativa; el *Manual* como reflejo de la reglamentación; el *Manual* y la Argentina sin intelectuales y el *Manual* y la cultura local versus la cultura universal, constituyen categorías didácticas que permitirán el análisis e interpretación de los manuales escolares.

6.1 El *Manual* como rito de pasaje. Lo afectivo y la cognición.

El *Manual* en estudio amerita ser interpretado desde diversos ángulos: como “un texto que preparó para la vida”, que aportó a la identidad nacional, que evocó las emociones de quien lo transitó en la constitución de la propia identidad y como texto que configuró el rito de pasaje de un nivel de enseñanza a otro.

El *Manual* en estudio, que impacta desde lo afectivo, ha generado en quienes lo han utilizado situaciones favorecedoras para la autoestima. Silvina Gvritz manifiesta: “*acordarme de mí misma resolviendo 600 problemas iguales, el placer de resolverlos bien, encontraba el mecanismo y después los resolvía a todos*”.

En otro sentido, el modo en que se proponen los contenidos planteados en el *Manual* constituye un material que simboliza la transición entre la enseñanza primaria y la enseñanza media.

Desde esta perspectiva, cabe señalar algunas de las características analizadas por Gimeno Sacristán que remiten al trabajo en las instituciones, y que a nuestro entender, nos permiten pensar cuestiones referidas al *Manual* en estudio en particular y al nivel de enseñanza media en general:

-La intensificación de los contenidos: advertir que los contenidos “intensificados” no reflejan el incremento de la calidad de los mismos, sino un aumento de aprendizajes superficiales poco resistentes al olvido y formas de trabajarlos inapropiadas. Incrementar los contenidos es una forma de subir el nivel de exigencia, lo que no implica necesariamente mejora de la calidad (Gimeno Sacristán, J.1996). Interrogarse acerca de la validez epistemológica, representatividad y significatividad de los contenidos de la enseñanza otorga indicios a partir de los cuales instalar la problemática de la calidad de las propuestas.

-La intensificación de los contenidos se liga a una mayor presión de la evaluación. El peso de la evaluación, más que ser fruto de la pretensión de verificar el dominio de unos contenidos ahora más fuertes, puede estar señalando un incremento del control y de la mentalidad seleccionadora de “los más capaces” y resistentes. En realidad el objeto del *Manual* en estudio refiere a la preparación del examen de ingreso a la escuela media con la explicitación del criterio de selección. El interrogante surge a partir del sentido que pudo haber tenido la propuesta evaluativa en los años 40 y el nuevo sentido en un contexto como el que hoy se nos presenta, que impone pensar necesariamente las vacancias de la formación y el fortalecimiento de propuestas que han resultado en aprendizajes superficiales.

-La alteración de las relaciones entre profesores y estudiantes, una de las dimensiones esenciales del clima de las instituciones educativas. En este sentido, el *Manual* tiene por objeto homogeneizar los contenidos, hecho que conlleva a un acuerdo tácito de criterios, “un modo posible de neutralizar conflictos”.

-La intensificación del curriculum y la contundencia y presencia de la evaluación reclaman del estudiante una alteración de sus hábitos de trabajo: se requiere más esfuerzo, más tiempo de estudio y, para algunos, más ayudas externas. La transformación de la estructura del “puesto del estudiante” ha cambiado, derivándose de ello otras consecuencias en la vida fuera de las aulas y las instituciones. La transición cobra así una proyección en la vida social, familiar y privada de los alumnos en una etapa evolutiva delicada, en la que se siente la necesidad de reforzar los lazos sociales entre los iguales, se busca la independencia psicológica de la familia y se reestructura la identidad. Una mayor demanda de esfuerzo sin control y guía directa de la institución es una oportunidad de maduración, pero también es un riesgo porque requiere mayores dosis de autocontrol en una etapa en la que el alumno cobra y quiere más autonomía. Por eso unos se sienten más libres, con más oportunidades de realizar su vida privada, otros se encuentran desorientados, buena parte agobiados, pero la mayoría han notado un cambio poco gradual.

-La transición de un nivel de enseñanza a otro se convierte en un síndrome que exige reacomodaciones varias, que abre oportunidades, que provoca inquietudes y que para algunos estudiantes puede ser problemática. Esos procesos de cambio y de reacomodación que detectan discontinuidades educativas no son indiferentes a la biografía personal y pueden ser abordados desde un análisis pedagógico y psicológico, adoptando medidas coherentes en uno y otro plano. Pero ni las biografías personales ni las peculiaridades

curriculares, metodológicas y organizativas se desarrollan siguiendo dinámicas independientes respecto de determinados rasgos culturales, propios de los estudiantes y de sus respectivos ambientes familiares y sociales. La transición es también un rito selectivo del sistema. A esa ceremonia no puede asistirse sin recordar que se está observando un suceso del mecanismo de jerarquización social que toca el principio de igualdad de oportunidades. Los mecanismos y hábitos a sustituir vienen exigidos por las desiguales condiciones desde las que se afrontan los cambios de nivel y de la institución.

Los ritos de paso y las discontinuidades se reproducen siempre que existe motivo para resaltar una frontera, cualquiera que ésta sea, incluso las que se han establecido entre las especializaciones del conocimiento en forma de disciplinas o asignaturas desconectadas unas de otras. Es preciso borrar demarcaciones que diferencian territorios didácticos en los que viven culturas separadas, siguiendo un proceso de búsqueda de una especie de multiculturalidad entre las formas de enseñar, exigir, aprender y evaluar el conocimiento. Los profesores deberán realizar un trabajo en profundidad. Consiste en el logro de una política de acercamiento de los profesores, fomentando la colaboración entre los que enseñan en niveles diferentes y entre las instituciones en que se lleva a cabo la transición. La enseñanza en equipo y la programación de bloques largos de tiempo son los puntos de partida para ir disponiendo de un marco de planificación más abierto y flexible en cada institución escolar. El trabajo conjunto y el desarrollo continuado promueve cambios en los propósitos, materiales y metodologías tanto como en la implicación de las personas que los llevan a cabo (Tabor, 1991; Sacristan, 1996).

Se trata de una aproximación que haga pensar las características del conocimiento pedagógicamente más conveniente de proponer, sin perder la sustancia cultural, progresando hacia una perspectiva didáctica en la que se contemplan los conceptos centrales y las relaciones interdisciplinarias (Gimeno Sacristán, J. 1996).

La tarea de decidir qué enseñar se vincula con una visión de la naturaleza humana y con una imagen de los fines de la educación. Formular intenciones para las escuelas y definir los programas que se enseñarán a los jóvenes no son sólo tareas esenciales para la educación; son tareas que se debaten ásperamente en nuestra cultura... Hay también bastante debate acerca de lo que es posible y deseable para las escuelas (Eisner, 1998).

Las escuelas como instituciones y la educación como proceso deben fomentar la capacidad del estudiante para comprender el mundo, tratar adecuadamente los problemas y adquirir

gran variedad de sentidos en las interacciones con todo ello. Los seres humanos razonan sobre el mundo y lo comprenden de diferentes maneras. Esas maneras se manifiestan en las formas de representación que los individuos son capaces de usar. Los seres humanos tienen diferentes aptitudes con respecto a las formas en que se puede construir un sentido, y los programas escolares deben brindar amplia oportunidad para que los jóvenes “se alfabeticen” en diversas formas.

En el *Manual* se reconoce una única forma en que los estudiantes acceden al conocimiento, un tipo de ejercitación, un único modo de acceder al conocimiento matemático y al conocimiento del castellano, representa un modo particular en que se ha abordado la educación del adolescente en el momento de la transición entre la enseñanza primaria y la enseñanza media. Podemos reconocerlo como parte del rito de pasaje de un nivel de enseñanza al siguiente.

6.2 El *Manual* como reflejo de la reglamentación

El *Manual* respondió estrictamente a la reglamentación, operó como reflejo de la reglamentación vigente durante más de 40 años de nuestra historia cultural, focalizó y filtró los contenidos relevantes que legitimaron el acceso al nivel de enseñanza media del sistema educativo. ¿De qué modo lo hizo? ¿Qué reverbera de aquella modalidad en el presente?

El *Manual* sirvió para aprobar exámenes. Diego Barros, con experiencia en la empresa editorial, al ser entrevistado, expresa refiriéndose a la preparación para la aprobación del examen “*cuando tuve que resolver el ingreso a determinado colegio, alguien me planteó que en este libro estaba la clave*”.

Las dimensiones en las que el *Manual* aparece como reflejo de la reglamentación se vinculan con la identidad nacional. El texto funciona como un instrumento del que el Estado se valió para formar y homogeneizar la conciencia ciudadana, ya que debía responder a la orientación nacionalista de la escuela argentina. Este texto respondía a lo anhelado por muchos intelectuales de la época. Se prescribió el uso de libros de texto solamente aprobados por el Consejo de Educación y, en 1930, se prohibió exigir a los alumnos dos o más autores de la misma materia.

Respecto de lo reglamentado en el área de la Educación Física, reconocemos en las recomendaciones criterios que se explicitan en el *Manual*: el entrenamiento en el esfuerzo

voluntario, que los ejercicios físicos se hicieran, aunque durante menos tiempo cada vez, todos los días y la realización de la ejercitación del mayor número de ellos.

El reglamento podía estar sostenido por la escuela, ya que constituía un espacio social privilegiado para la producción de la homogeneidad requerida para el funcionamiento del Estado Nacional. Siguiendo a algunos autores, la escuela fue la institución que el Estado nacional creó para su propia legitimación (Núñez, 1995; Birgin, 1999)

La conformación de la escuela como espacio público extendido requirió de una enorme cantidad de docentes. El Estado se constituyó, por un lado, en empleador de numerosos agentes y, por el otro, definió y se hizo cargo de su formación, reivindicando para sí el monopolio de la inculcación de un fondo común de verdades a todos los ciudadanos: definió mínimos culturales, cuál era el saber educativo legítimo y cuáles los medios de inculcación (Tenti, 1988; Birgin, 1999). Se desarrolló un proceso de institucionalización y centralización creciente de la actividad sistemática de educar, que procuraba conformar un cuerpo de agentes homogéneos. A partir de allí, estos agentes fueron producidos por procedimientos e instituciones especializadas: las escuelas Normales, que se proponían regular la formación de maestros/as. Se homogeneizaron las calificaciones mediante la uniformidad de los modos de aprendizaje y los títulos. A la vez, se desarrolló una propuesta pedagógica apta para esa homogeneización: la pedagogía científica surgió en este contexto como la encargada de proponer las soluciones adecuadas y racionales.

Todos los especialistas entrevistados señalan su impacto respecto de la gran tirada del *Manual*. *“Hoy los libros tienen vida breve, hoy la novedad es el nuevo libro”*. Diego Barros, desde su experiencia en la empresa editorial, manifiesta la correcta manera editorial en que se lo presenta. *“Hubo una decisión estratégica de la editorial. Estaba muy claro el destinatario, realiza una lectura correcta de lo necesario para el sistema educativo argentino. Opera como un sistema. Se trata de garantizar el acceso al nivel, se monta un sistema con ese objeto, se producen libros, cuadernillos, se necesita mano de obra docente. El Manual escrito por Pedro Berruti era una necesidad del mercado. Los docentes que preparaban para los exámenes necesitaban de un texto, a su vez se conforma un sistema montado en el que las estrategias editoriales operan como actores del sistema. Si se considera la historia política de la Argentina, la década en la que aparece el libro, del 33 al 46, se produce la explosión del nacionalismo criollo, que se manifiesta en distintas luchas internas. Las concepciones de enseñanza de la época remiten al fortalecimiento de lo*

nacional y refiere a los símbolos patrios y a los próceres en cuanto a los contenidos en ciencias sociales. En Lengua, el producto aparece escindido de lo social.. Se manifiesta una preocupación por la forma, sin contenido. En Matemáticas, se habla de chacra haciendo referencia al perímetro y al diámetro. Cuando en realidad, a partir de los años 20, y con mayor fuerza en los años 30 y 40, Argentina explota demográficamente, los pobladores se trasladan del campo a la ciudad de Buenos Aires, y se instala el proceso de Industrialización, con un nacionalismo arcaizante. Pareciera opuesto al proceso que muestra el Mamiel”.

El discurso normalista tradujo en clave educativa la propuesta estatal del siglo XIX. El magisterio se transformó en una profesión de Estado signada por la oposición sarmientina “civilización o barbarie”, progreso o tradición, como un deber y necesidad del Estado para la conformación de la nación. Así, se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante/funcionario. Se conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades del Estado, lo cual contribuyó a debilitar los esfuerzos por legitimar científicamente la enseñanza y consolidó el camino hacia la burocratización. La formación hizo hincapié en la transmisión de una tecnología formalizada con eje en la aplicación de métodos y que afirmaba una relación estandarizada con el conocimiento. Los procesos de profesionalización y funcionariado eran casi sinónimos: tornarse docente profesional significaba, en general, tener un puesto en la administración pública (Novoa, 1991; Birgin, 1999)

La intervención estatal provocó una unificación, una ampliación y, a la vez, una “jerarquización” del trabajo de enseñar: en Argentina, lo que constituyó a los docentes en cuerpo profesional fue la iniciativa y el control del Estado (donde la sanción y el control son externos) y no una concepción corporativa del oficio. Los intentos reglamentarios del Estado en el nivel nacional buscaron legitimar un tipo particular de aprendizaje y saber. Se construyó una administración escolar con fuerte acento estatista/centralizador como una manifestación peculiar del proceso de conformación del Estado (Tedesco, 1988; Birgin, 1999). Esta centralización permitió la concentración del manejo de los mecanismos de control. La organización centralizada permitió la vigilancia sobre cada institución educativa: la inspección escolar fue uno de los instrumentos administrativos para esa función, encargada del cumplimiento de las disposiciones legales y de las orientaciones pedagógicas. Abundaron las reglamentaciones, los informes puntuales y minuciosos, los registros estadísticos, etc. Así, junto con el rápido crecimiento de las escuelas Normales se

desarrollaron formas crecientemente heterónomas del trabajo de enseñar: el ámbito, la organización de la tarea, las modalidades de enseñanza fueron normativizadas. El lugar de los inspectores fue crecientemente más significativo en este sentido: control controlado, técnicos subordinados a las decisiones políticas empiezan a vigilar a los maestros como los potenciales “desviados” (Dussel, 1995). (Birgin, 1999) .

Las transformaciones de las dinámicas del mercado de trabajo, de género y del Estado resignifican las tradiciones y configuran nuevas estructuras de sentimientos (Williams, 1980; Birgin, 1999). Así, en el imaginario docente se articulan elementos diversos que por mucho tiempo fueron considerados antitéticos: las tradiciones vocacionista y de trabajo femenino están atravesadas por la urgencia de la posición de trabajador/a ante la precariedad de los empleos. Al mismo tiempo, desde la tradición igualitarista, se resisten y a la vez se inscriben los mecanismos de competitividad del mercado. Se van produciendo articulaciones ambiguas que se van conformando entre las tradiciones (vocación, género, igualitarismo) y las nuevas posiciones (precarización del empleo, productividad, competitividad). En ellas están produciéndose otros sujetos en los que estos elementos se articulan de modo diversos. Estas nuevas articulaciones muestran una fuerte ruptura del imaginario compartido que daba cuenta de un proyecto común. A fines del siglo pasado, se conforma una identidad docente homogénea y compartida, que fue producto de la historia y la política de ese tiempo. En el presente, esa identidad se resquebraja. No aparece un discurso que articule con la misma fuerza y capacidad de hegemonía los retazos de identidades que quedaron de lo que existía y los nuevos retazos que van conformándose.

Actualmente, la configuración de nuevas identidades docentes se realiza sobre un terreno de fuertes y crecientes desigualdades sociales, atravesado tanto por dinámicas fragmentadoras como por dinámicas centralizadoras. No hay un piso común de derechos y condiciones básicas de producción que habiliten a lo plural, a partir de renovados núcleos comunes que den identidad a la tarea. La impronta del ámbito de inserción sociocultural y la fragmentación socioeconómica creciente marcan esas brechas. Si bien este fenómeno se inscribe en circuitos educativos que ya existían y en los que había condiciones de trabajo diferentes, no llegaban, como ahora, a afectar la identidad docente. Preocupa hoy el desdibujamiento de horizontes comunes. Eso no significa que busquemos recrear una identidad docente homogénea. Ni tampoco una mirada que busque con nostalgias un pasado idealizado. El desafío es el de construir nuevos planteos universalistas, no fijos, que revisen las deudas del pasado y recuperen la complejidad y el pluralismo. La necesidad y la

posibilidad de reinventar la escuela y, con ella, el trabajo de los que enseñan, exigen ampliar perspectivas, confrontar ideas, recuperar saberes y tradiciones, habilitar otras voces, construir espacios públicos para lo común y para lo diferente. Pero sobre todo, recuperar la pasión y la confianza en que podamos construir un mundo más justo” (Birgin, 1999).

¿Qué significa ajustarse a la normativa en la que se inscribe el *Manual*? Explícitamente, el *Manual* plantea orientaciones para realizar las tareas, expresa las cosas que se tienen que hacer con el objeto de lograr éxito en un contexto con un proyecto político, económico y pedagógico definidos. No es necesario educar considerando las visiones distintas de las personas. Propone orientaciones para la práctica. Como texto, se constituye en reflejo de una normativa existente en un contexto con un proyecto político particular. La formación se focalizó en la transmisión de los conocimientos apoyada en la aplicación de procedimientos y plasmaba una relación estandarizada con las normas, creencias, valores, conocimientos, en síntesis, con la cultura.

6.3 El *Manual* de naturaleza prescriptiva y normativa

El *Manual* prescribe, no deja nada afuera, representa el modelo de la autosuficiencia. El *Manual* constituye un texto para el dominio; supone el aprendizaje mediante prácticas intensas, que establece un diálogo para el que se prepara y estudia solo garantizando una resolución exitosa. El *Manual* prepara a los estudiantes con el objeto de garantizar en el uso, la resolución de un ejercicio pedagógico y la producción de respuestas acertadas.

Al considerar los aportes de Bruner (1997), reconocemos que la concepción de alumno que deviene del *Manual*, remite a ver a los alumnos como aprendices imitativos: la adquisición del “saber cómo”. Cuando un adulto muestra o modela una acción exitosa o habilidosa a un alumno, ese modelado se basa en la creencia del adulto de que a) el alumno no sabe cómo hacer X y b) el alumno puede aprender a hacer X a través del modelado. El acto de modelar también presupone que c) el alumno quiere hacer X y d) que tal vez, está intentando hacer X. Para aprender por imitación, el alumno debe reconocer los objetivos perseguidos por el adulto, los medios para conseguir esos objetivos y el hecho de que la acción modelada la llevará exitosamente al objetivo. Los adultos, reconociendo la proclividad de los alumnos a la imitación, normalmente convierten sus propias acciones de modelado en representaciones, actuando para modelar lo que hay que hacer para “hacerlo bien”. Efectivamente, ofrecen “ejemplos sin ruido”, ejemplos claros de las acciones deseadas. Ese modelaje es la base del

aprendizaje práctico, y guía al novato que, a su vez, debe practicar el acto modelado para tener éxito. El experto busca transmitir una habilidad adquirida a través de la práctica repetida a un novato que, a su vez, debe practicar el acto modelado para tener éxito. En este intercambio hay poca diferencia entre conocimiento procedimental (saber cómo) y conocimiento proposicional (saber qué). El presupuesto subyacente es que se puede enseñar a los menos habilidosos a base de mostrarles, y que tienen la capacidad de aprender a través de la imitación. Otro presupuesto en este proceso es que el modelado y la imitación hacen posible la acumulación de conocimiento culturalmente relevante, e incluso la transmisión de la cultura de una generación a la siguiente. Pero usar la imitación como vehículo de la enseñanza implica también un presupuesto adicional sobre la competencia humana: que se compone de talentos, habilidades y capacidades, más que de conocimientos y comprensión. En la posición imitativa, la competencia sólo llega con la práctica. El conocimiento “sencillamente crece en forma de hábitos” y no está ligado a la teoría ni a la negociación o a la discusión. Se sabe que mostrar “cómo se hace” y ofrecer prácticas haciéndolo no es suficiente. Los estudios sobre conocimiento experto muestran que aprender cómo ejecutar tareas con habilidad no lleva el mismo nivel de habilidad flexible que cuando se aprende mediante la combinación de prácticas y explicación conceptual. (Bruner, 1997).

Al leer el *Manual*, identificamos un enfoque conductista en el tratamiento de los contenidos; esto significa que el contenido se presenta parcelado en pasos muy pequeños y el refuerzo se manifiesta en las recomendaciones que se incluyen a lo largo del texto, por ejemplo: “Resuelva todos los problemas ordenadamente, paso a paso. De dos problemas bien hechos, “vale el más ordenado”. Entendemos que, a la hora de evaluar el *Manual*, aún vigente, resulta necesario conceptualizar algunos de los soportes teóricos que avalan la propuesta desde las teorías del aprendizaje y desde las teorías de la enseñanza. A su vez, explorar los vacíos que supone hoy para la enseñanza, el particular recorte de contenidos en él materializado. Skinner (1970) afirma que “el proceso entero del llegar a hacerse competente en una materia deberá dividirse en un gran número de pasos muy pequeños, y el refuerzo habrá de incidir en la realización de cada paso. Esta solución al problema de cómo crear un repertorio de actos complejo soluciona también el problema de cómo mantener la intensidad del comportamiento”. Identificamos la actividad plasmada en el *Manual* como de modelaje desde la perspectiva didáctica. Definimos las estrategias como procedimientos que utiliza el profesor para que los alumnos aprendan los contenidos de la enseñanza. Los alumnos se encuentran con el ejemplo resuelto, que constituye un modelo. Se pretende la copia de un

modelo con sentido correcto. En este sentido, los enfoques con que los estudiantes aborden el conocimiento, nos referimos a profundo, estratégico o superficial, también determinan los modos de acercamiento a los conocimientos que la sociedad está exigiendo.

Comunicar los aportes de los diferentes especialistas entrevistados posibilita, desde la perspectiva de la investigación cualitativa, que el estudio del *Manual* pueda profundizarse en tanto la convergencia de observaciones desde distintas disciplinas, desde múltiples e interdependientes fuentes de conocimiento. En este sentido, señalamos que los aportes devenidos de las entrevistas realizadas a los especialistas en las diversas áreas: lengua, matemática, didáctica de la lengua, didáctica de las matemáticas, historia, autores de textos para la enseñanza de la historia, investigadores en temas educativos, constituyeron un material de especial interés para el reconocimiento de esta categoría, el *Manual* de naturaleza prescriptiva y normativa.

María Ángeles Soletic, autora de textos para la enseñanza de historia expresa en la entrevista “...*Los manuales viejos tienen más información, no tuve dificultad para leer las consignas. En los libros de hoy, aparece la dificultad de comprender las consignas...*”

El *Manual* presenta resoluciones únicas y correctas que no estimulan la incorporación de nuevas perspectivas de análisis a lo explicitado en sus contenidos. Si escuchar con atención, considerar puntos de vista dispares, tolerar la crítica o el desacuerdo, o expresarse franca y racionalmente no se estimulan de modo adecuado, bien difícil es generar en los estudiantes la posibilidad de dialogar en el marco de la buena enseñanza. “Si el intercambio entre docente y alumno se transforma ante todo en una cuestión de decir, o en una cuestión de hacer preguntas marcadamente estrechas y unidireccionales, se atrofia la aptitud de los participantes para prestar atención, pensar, preguntar y considerar alternativas. Si la educación busca la “respuesta correcta”, se suprime la preferencia por discusiones más interesadas en la investigación y en puntos de vista divergentes. Si deliberadamente se desalienta el diálogo o se lo relega a ámbitos muy específicos,...” (Burbules, 1999) se está favoreciendo un estudiante que responde a normas, a lo exigido, a lo que “debe ser”, vaciando de sentido para sí mismo las acciones que de él dependen. Se formula tácitamente el mensaje de que las habilidades y disposiciones dialógicas no son significativas en lo educativo (o en lo social o en lo político), porque es claro que, si lo fueran, el curriculum las reconocería. Al inhibir determinadas formas de vínculos relacionales entre docentes y

alumnos (así como entre los alumnos), esas prácticas escolares inhiben también el desarrollo de las virtudes comunicativas en los docentes que, pasados varios años en el ambiente escolar, suelen descubrir que su aptitud de iniciar de manera espontánea y entusiasta un diálogo con sus alumnos (o con sus colegas o los padres) también se han atrofiado.

En la entrevista realizada a Ana Atorresi, especialista en Lengua, se señala que “*en la ejercitación aparecen intensos trabajos. La teoría se alcanza con la práctica.*” *En este sentido cabe preguntarse acerca del valor de la teoría y de la práctica, en tanto la aplicación del conocimiento en la resolución de un ejercicio pedagógico garantizaría el conocimiento completo del tema a estudiar o el que se ha estudiado. Promueve la memoria, la contrastación y la comprobación de la memoria del sujeto.* También dice “*Del Berruti hay cosas que rescato de la gramática y la ortografía. Hoy no lo saben (los estudiantes), no se acuerdan.*”

Bertha Zamudio, especialista en Lengua, y Francisco Cabrera, maestro normal, coinciden en que el *Manual* es un texto con ausencia de creatividad. Remite al entrenamiento y a la regulación paso a paso (criterios que aún son reclamados tanto por los docentes y en los alumnos en la actualidad) Rosa Rottemberg, con experiencia en la empresa editorial, explicita el valor de un material que ha resultado exitoso para los estudiantes: material usado para aprender, material usado para enseñar, resultó fantástico para los alumnos, resultó adecuado para que los docentes organicen su clase, resultó un buen material para aprender una estrategia para aprobar un examen, en Matemáticas existe más de una manera de resolver problemas, pero en el *Manual* no se expresan alternativas, pareciera importante usar los caminos más económicos, cortos y claros.

Desde nuestra perspectiva de análisis, reconocemos el papel de la práctica y de la ejercitación. El *Manual* logra plasmar el aprendizaje estratégico y, de este modo, garantizar el éxito del examen. Desde la perspectiva del docente, resulta un buen diseño para la clase de un profesor. Propone secuencias de trabajo para organizar la tarea del aula. Rosa Rottemberg coincide con lo que dice Graciela Chemello, especialista en didáctica de las Matemáticas: se han abandonado buenas propuestas sin buenas explicaciones. Este *Manual* es un libro para aprobar un examen, no sistematiza el conocimiento.

A continuación, expresamos las emisiones de los distintos especialistas entrevistados, agrupados por las disciplinas en que se ocupan. De la materia Lengua fueron entrevistadas Ana Atorresi, Ana María Finocchio y Bertha Zamudio. Ana Atorresi manifiesta que el

Manual presenta un vocabulario amplio y que eso logra no hacer feo lo escrito. En la página 174 del *Manual* de 1940, aparecen las composiciones, cómo formular buenas composiciones. Aconseja pensar, recordar, inventar. Hay que formular oraciones. Supone que se saben usar los signos de puntuación. Manifiesta que hay que trazarse un plan o bosquejo. Atorresi se sorprende al advertir *“las preguntas que se propone, fórmulas de comienzo, desarrollo y final. Se observan estereotipos. Se expresa una preocupación por las formas y no por los contenidos.”* Ejemplo: “Por qué amo a mi madre” título para una composición. No hay un propósito, usted es una persona que ama a su madre porque la cultura se lo impuso. El supuesto formal estaría dado en cómo se escribe para la escuela. Otros ejemplos proponen la vida de personajes ilustres, mis vacaciones. El modelo de composición “La lluvia y sus beneficios” tiene semejanza a lo que se podría decir desde las ciencias naturales. Aparentemente no tiene relación con el título. Se produce la torsión de la utilidad. Se realiza un esfuerzo para ficcionalizar la oralidad, siendo ésta informal. “Belgrano, creador de la insignia patria”. Se cae en muchos lugares comunes: frases hechas “preciado bien del cielo”. Los retratos de Rivadavia, San Martín, Sarmiento, Belgrano aparecen disociados del uso lingüístico. Aparecen más ejercicios de Matemáticas que de Lengua. En la edición de 1975 del *Manual* agrega giros causales, comparativos, temporales, para ampliar el vocabulario. Explicita los vicios que se cometen en la producción. Recomienda cómo hacer una composición, agrega la necesidad de conservar el tiempo de los verbos. “Ordene las ideas”. “Cómo comenzaré”. “Cómo finalizaré”. Agrega ejemplos de producción de los alumnos extractadas del ingreso de 1939. *“En la actualidad no se cita con 60 años para atrás. Aparecen las mismas cartas. Agregó telegrama y brinda un telegrama de ejemplo. Existen reglas que no las se, por eso recurro al “María Moliner”. Tengo muy buen estilo para escribir, por haber leído, no por haber memorizado reglas.”*

Ana Atorresi expresa que el prólogo refiere a que es un texto de repaso y ejercitación, no se propone enseñar, *“no hay modalización en las expresiones utilizadas en el Manual, por ejemplo expresa - “pleno dominio” y no cierto dominio de los conocimientos. Se plantea en términos absolutos.”* - Expresa la no necesidad de recurrir a textos distintos, con esta única fuente de revisión del material completo alcanza. La parte explicativa tiene igual número de páginas que la parte de ejercitación. En realidad, no se explicitan razones o causas que expliquen los temas, sino hay Reglas. La unidad de análisis es la oración, no se busca la producción de textos. Los enunciados son parte fundamental de ese texto. En la estructura del texto la sintaxis es muy importante, esto es bueno en el material. La ortografía se maneja

con la ejercitación. Aparecen cuatro hojas con listas de palabras. Por ejemplo, en la página 135 se indica "...escribas la palabra, de tanto escribirla se fija".

La ortografía está absolutamente planteada en función de aprobar el examen. En cuanto a la "composición tema", se pide que los alumnos escriban textos funcionales: carta, informe. Jamás cuando se sale de la escuela se hace "composición tema". En cuanto a las reglas de acentuación, ver página 140, por ejemplo, volvióse, algunas expresiones no se usan más. Señala las acentuaciones viciosas. De este material se deriva una concepción del idioma puro y de un idioma vicioso, corrupto.

Ana María Finocchio expresa en su entrevista: *"Por el índice no aparece el discurso, el texto. En ortografía y prosodia aparecen las normas a seguir, que implican una concepción de la lengua. Desde el vamos están las reglas, denota una concepción arcaica de la lengua. En cuanto a morfología y sintaxis, en los años 60 y 70 se produce un auge del estructuralismo. La composición ocupa un menor lugar. Está ausente la comprensión, la interpretación y el análisis del discurso. Enfrentar los distintos discursos sociales, descubrir el paratexto, el epígrafe. Según las teorías actuales es más difícil ser más competente como hablante, escritor o lector. Ahora se enseña sintaxis, los matices de significado, no está la semántica en el Manual. Ahora se enseña a partir de la producción escrita. Antes se enseñaban las recetas de las estructuras, ahora se enseñan las recetas o estrategias para generar el discurso, para producirlo. Habría saberes básicos que debieran traer de los primeros grados. Qué se enseña en primaria, qué se enseña en media. De Lengua, qué deberían traer los chicos. En otras épocas esto estaba garantizado. Se trabajaba claramente en la escuela primaria".* Sigue *"De lo normativo se pasó a generar hipótesis, lo cual produjo desorientación en los maestros. ¿Cuándo es el momento de fijar la norma? Se ve en la producción de los chicos. Antes era homogénea, estaba garantizada, ahora depende de la escuela, nunca llegan a construir el concepto. Se observa una resolución mecánica. No es clara la norma respecto de la ortografía. En el Manual aparece tal cantidad de información acerca de los sustantivos; habría que interrogarse acerca de si está en función de la producción del estudiante. Llamen la atención los listados, los cuadros, la información atomizada, sin explicación. Por ejemplo, los verbos. Básicamente es la norma por lo correcto. La unidad lingüística es la palabra o la oración, no es el texto. Incorpora información sin ver cómo esto funciona, produce saturación de la información. Hoy la preocupación residiría en ser más eficaz en las situaciones que le presenta la vida. En cuanto a la redacción, sigue como unidad la oración. Se proponen ejercicios mecánicos.*

Por ejemplo, en la página 173 propone "Confeccione...oraciones..." Puede adquirir cierto vocabulario. Percibir si el texto se contradice, si se repite la información. Teniendo como unidad la información, estos aspectos enunciados no se pueden ver. Se plantea una receta para escribir bien. En la página 174 se propone un plan para escribir. Recomienda confeccionar oraciones cortas, emplear a menudo el punto y aparte. Las recetas aparecen fuera de contexto y la necesidad del uso. La composición se resuelve con temas fijados: "Las vacaciones", "La vaca".

Las imposiciones externas hacen que el sujeto no se comprometa con lo escrito. Aparece en el Manual editado en 1975, cierta idea de plan y bosquejo. La planificación, puesta en texto y producción, pero ¿Cuál es el interlocutor? ¿Es el maestro? ¿Para quién se va a escribir? ¿Qué tipo de texto es? En general se les pide a los chicos que escriban un ensayo, una publicidad, una noticia, se les pide que piensen en el formato. Se ficcionaliza, se escribe para distintas situaciones. En la actualidad aparece la necesidad del uso del borrador y el momento de la revisión. En cuanto al Manual, el peso está puesto en la sintaxis y en la morfología. Aparece el Modelo, "hay que escribir como..."

En cuanto al modelo carta, ahora se enseñan formatos, pero no se enseña un sola forma. No está mal incluir el cronolecto, buscar algún término informal. Lo formal aparece muy marcado. Respecto de los temas libres, se propone en la página 181, "Un recuerdo ingrato", "Obras de nuestros próceres", "Por qué amo a mi madre", "Por qué debemos amar a nuestra bandera". En la página 182 se observan expresiones anacrónicas. Se trabaja a partir de la máxima de San Martín, también con refranes. Se baja mucha cuestión moral. "Argentina de promisión" ¿qué significará esto para los pibes de ahora? Aparecen las fábulas, los modelos literarios son de corte moral; los deberes y los derechos aparecen todo el tiempo. Pensaba en la enumeración.

Está ausente el trabajo con la literatura, baja normas morales; trabaja con las biografías, es coherente con la propuesta. La acumulación garantiza el uso eficaz de la lengua, completar guías de trabajo no garantiza el uso de la lengua. No aparece el tema de la comunicación, cómo se establecen las formas, los distintos lenguajes. La recapitulación no se si estaba antes. En 1940, hay ejercicios. En 1975, hay ejercicios y ejercicios de recapitulación. Respecto del uso de algunas conjunciones, en la primera versión aparece el listado y su referencia al uso, pero no expresado de ese modo. El Manual editado en 1975 pareciera diferente respecto del editado en 1940. La composición se llama redacción. En

1975, empieza con ejercicios de vocabulario, aparecen contenidos de semántica, corrección de vicios: "No se dice", "Se debe decir". Siguen apareciendo los modelos. Los modelos son producciones de los chicos. Se observan modelos de chicos en 1975. En 1940 no aparecen modelos realizados por los chicos. Sigue el modelo normativo, los refranes, el ahorro es la base de la fortuna, los próceres. Formula advertencias para el examen de ingreso en la página 223. Incluye ejercicios tipo de los ingresos anteriores. En 1991, ya no es Lengua, sino Lengua y Literatura. Aparece la comprensión de texto como un libro aparte. Esto es nuevo. Por qué se llama Lengua escrita. En Lengua y Literatura aparece el tema del modelo. Se advierten dos problemas: el vaciamiento de los contenidos y la formación precaria de los docentes. El libro viene a cubrir lo que no se enseña o a sistematizar, lo que se enseña de modo disperso. Representaría un gran recetario acerca de lo que uno debe saber. Supone respecto del sistema educativo una concepción de la enseñanza de la Lengua fuera del uso de los hablantes. Me parece interesante las sucesivas reelaboraciones de la propuesta, el trabajo editorial. Me surge pensar en la concepción del libro de texto, no hay diagramación, hoy se da una proliferación de la imagen. Se explica a través de imágenes, con espacios en blanco. El Manual tiene una concepción distinta del libro de texto actual, aparece como un libro receta, ejercicio por ejercicio. Es un material interesante. Se sabe que aquí pueden recurrir los docentes, funciona como libro de texto tanto para los docentes como para los alumnos.

Bertha Zamudio observa que "falta una voz que vaya dialogando con el alumno, falta una voz que siga con el hilo conductor. En lo que respecta a las partes de la oración, no hay criterios para las clasificaciones, cambian los criterios de clasificación sin dar explicación. Presenta las cosas pero no las explica. En cuanto a los verbos, los derivados verbales y las proposiciones, los errores saltan a la vista. El receptor modelo es como un adulto, no habría una especificidad para tratar y abordar al adolescente. Incurre en errores de clasificación. No hay reflexión acerca de lo que es comunicarse, ni refiere a la comunicación en sí. No hay referencia a las variedades del lenguaje. Desatiende el problema de lo adecuado según el contexto en que se encuentre. No hay referencia a los fenómenos de las variedades lingüísticas, no apunta al uso del lenguaje. (Coincide con Ana Atorresi y Ana María Finocchio). Propone cartas familiares, pero no se habla del discurso poético. El paratexto se limita a títulos y subtítulos. La ejemplificación es pobre y aburrida. Conforman verdaderos estereotipos. Este material podría resolver el problema de los docentes con

muchas horas de clase, con lo cual un material de estas características resuelve la práctica del docente. No se explicita desde qué teorías se usan las categorías”.

Sorprende a Bertha Zamudio el cuaderno de clase de Pedro Berruti y el *Manual* producido. Al respecto, expresa “*son la misma cosa*”. *Aparece todo en molde, no hay espacio para la creatividad. Se daban modelos que había que copiar. Podría usarse como un “diccionario de dudas”.*

Desde las Matemáticas y desde la didáctica de las Matemáticas, transcribimos los aportes de Graciela Chemello, Carmen Sessa y Patricia Sadovsky. Graciela Chemello, especialista en didáctica de las matemáticas, manifiesta que “*el Manual constituye un compendio de información de matemática básica, oficialmente hablando, lo que debe saber un ciudadano para el imaginario de la gente. Requiere menos de lo que necesita un ciudadano hoy. Actualmente los requerimientos son otros, se hace necesario aprender otras cosas y de otra manera. Actualmente, los docentes no están preparados para acceder a los materiales nuevos. Desde las propuestas se habla hoy de “mostrar el espectáculo de las matemáticas”. Te muestro las leyes como en un escenario, te cuento las matemáticas. Aquí el problema funciona como aplicación del conocimiento. El docente cuenta el Teorema de Pitágoras. Se proponen enunciados que fueron aprendidos en forma teórica. Se tiene la idea que cuando el alumno sabe, sabe el cuento y desde ahí lo va a poner en funcionamiento. El chico debe aplicarlo, quien aprende debe aprender el cuento. Si consideramos desde el punto de vista del constructivismo que el conocimiento se aprende poniéndolo en funcionamiento, utilizándolo, entonces de dónde saca cada uno cómo resolver, si el alumno aprendió el cuento. Algunos docentes dicen “saber sabe, pero no puede resolver el problema”. El chico aprende el cuento. Mi trabajo en otros ámbitos me ha permitido leer experiencias de otros docentes, muchas de las cuales son presentadas como innovaciones, después de mostrar el espectáculo, presentan problemas de aplicación, presentan problemas que tienen que ver con el entorno más cercano del chico, incluyen la realidad sociocultural del chico. Por ejemplo, en La Rioja o en Salta, los chicos salen con preguntas al campo, ¿cuántas hectáreas de olivares hay plantadas? ¿cuántos km de distancia tenemos hasta la estación de servicio más cercana?*

Afirma Graciela Chemello que “*el modo de acceso al conocimiento lo hacen los maestros contando las matemáticas*”. *La cuestión es que el modo de transmisión sigue siendo el que plantea el Manual. Lo que más impacta es que también existen escuelas que sólo proponen*

hacer cuentas y dictado de números, ni siquiera está presente el problema que aparece en el Berruti. Es decir, se observa otra cuestión, aparece la pregunta sobre cómo se usa el problema, qué características tiene el problema, si el problema aparece en el aula. El Berruti es una versión supertradicional para mirar el problema, pero por lo menos hay problema. Constituye un problema que conocimiento hay que usar para resolverlo. Habría que mirar en detalle los enunciados de los problemas que les presentan a los alumnos. Por ejemplo, se proponen usar las cuentas de pago de la luz y que representen en un gráfico con coordenadas el contenido propuesto. A su vez, que busquen el MCM. Representa gráficamente el MCM...está diciendo el conocimiento matemático que hay que usar. Vale preguntarse acerca de la elección de la estrategia, ya te dicen el conocimiento que tenés que usar. Te dan datos de más o de menos, y hay un trabajo de selección de datos, la cuestión reside en enseñar determinados modelos y aplicarlos. Si nosotros observamos el tipo de actividad que presentan, los problemas y ejercicios de aplicación, se ponen en juego, estrategias, reglas y propiedades. En realidad funcionaba como un compendio de reglas, que si el docente enseñaba y no recordaba bien, constituía un compendio con el cual estudiar. Se repetían con éxito estos problemas tipo y las reglas. Como tendencia muestra, cómo en verdad hay un enfoque para enseñar las matemáticas de modo utilitarista y de bajo vuelo. La Matemática aparece como una ciencia que da instrumentos para resolver problemas prácticos.

El significado que la escuela primaria ha dado a la enseñanza de las matemáticas refiere a brindar los conocimientos que le permitan a los individuos desenvolverse en la vida cotidiana. Es válido plantearse esta cuestión como objetivo, pero no sólo esto. La secuencia propuesta es la tradicional. Remite a los números naturales, los números racionales y la división entre la aritmética y la geometría. Lo que más impacta es que este material refleja el problema tipo de ejercicio de aplicación. Enseñar con contenidos más actualizados se vincula a la cuestión de la transferencia, el aprender otros contenidos de otras áreas. En los problemas se advierte la posibilidad de aplicar un único procedimiento. Están planteados de antemano los conocimientos a utilizar. Se identifican cuáles de los problemas aprendidos se relaciona con el nuevo a ser propuesto. No hay fundamentación, no está presente en ningún momento la actividad matemática que no sea la aplicación de procedimientos enseñada y transmitida por el docente. Este libro le da seguridad al docente. El Manual analizado da cuenta de un trabajo que brinda facilidad y comodidad para la tarea, y de este modo cierra. Lo más impactante es que todavía se siga imprimiendo, responde a una breve explicación

teórica y luego a una serie de ejercicios, puestos en un espectáculo. De lo que si estamos seguros, (los estudiantes) no pueden resolver problemas de otra disciplina, no pueden poner la matemática en funcionamiento. Debieran poder utilizar las representaciones que conocen, controlar si lo que conocen les sirve al problema. Las Matemáticas que actualmente necesita el ciudadano es la que da información básica para la vida y a su vez le posibilita el acceso a los estudios superiores. Si uno observa el índice, aparecen contenidos conceptuales, pero no refiere a los haceres que los alumnos deben tener”.

Carmen Sessa, especialista en didáctica de las Matemáticas, expresa “Voy a apelar a mis recuerdos, recuerdo en la escuela primaria que no se usaban libros, nos daba ejercicios con el que se preparaba a los alumnos. Los alumnos no tenían acceso a los libros de Matemáticas. Los chicos se copaban con tener un libro. Era un compendio de toda la aritmética y en geometría. Era un texto escrito con todo lo fundamental. La organización del libro hacía que uno pudiera trabajar fuera de la escuela, suponía la organización extraescolar. Planteaba contenido teórico y ejercicios de aplicación. Permitía trabajar sólo. Uno leía la definición, nos hacía recordar. Desde el éxito, creo que no había otro. Se planteaba un ajuste entre el libro y lo que se tomaba en los exámenes. En la página 13 del Manual de 1940 hay explicaciones de algoritmos para hacer las cuentas. En la página 12 dice “Recuerde los números decimales”. Nadie podía aprender con esto, pero sabiendo, podía sistematizar lo estudiado. La receta acerca de cómo se lee un número fraccionario. No hay un desarrollo del tema. Es una receta acerca de cómo se suma, no se sabe por qué eso es así. Ejercítense mucho en la división con decimales. En las recetas no se explica el por qué. Aparecen los problemas tipo. Está la solución y la forma de encararlo. Te da muchos problemas y uno lo hace el propio autor. Cuál era la densidad de población, tal como aparece en la página 17 del Manual de 1940. La cuenta no termina. Da por sentado que la densidad puede tener dos decimales y con el tercero redondeo. En la página 19, el problema n° 12 tiene varias maneras de encararse. Supongo que se enseñaba también así, enganchara y era coherente con un modo de aprendizaje. Acá están explicitadas las maneras correctas. Aprender cómo se hace cada cosa y hacerla bien. Un tipo preocupado por la representación hace diagramas con flechitas para la solución por reducción a la unidad. Plantea algo típico. Mediante un método gráfico de flechas, muestra cómo se hace la proporción directa e indirecta . (página 67). En la página 66 se observan reglas orales vacías de significado. Intenta dar reglas prácticas para resolver esos problemas o actividades. Se dirige al sujeto que aprende, me trae muchos recuerdos. Carmen observa la página 69. Plasma un modelo

de esa época, sigue siendo un modelo por ejercitación y repetición. Qué cosas hacer para reconocer qué reglas y cómo hacerlo. No aparecen diferentes modos de resolver problemas, aunque en los problemas de regla de tres simple se manifiestan dos maneras de resolver las cosas. Cabe aclarar que lo aquí descrito no es un problema de este libro en particular. Aparecen los problemas tipo en relación al tema planteado, por ejemplo, la divisibilidad. Las reglas están enunciadas, hay ejemplos de aplicación de la regla.Cuál es la relación con las verdades matemáticas. Responde a distintos status. El libro podría llegar a la verdad mediante el análisis, a través de casos. En cambio, el Manual enuncia una verdad, hay una aplicación de la verdad. Este texto no intenta enseñar, este libro es un resumen de lo que el tipo aprendió. Claramente no es importante saber por qué. Se separa el establecimiento de la verdad, se supone que esto es fundamental, qué se va a tomar. Lo que falta es muy difícil de explicar, no lo incluyo. Lo dejo para más adelante. Entender por qué se aprende se deja para los expertos. Lo único que se puede confiar es en la memoria. No hay sugerencia sobre los mecanismos de control respecto de la construcción de conocimiento. Es un libro de preparación.

En la actualidad, para la mayoría de los chicos, la matemática es una colección de reglas que no comprenden, tienen una idea de cómo aplicar una regla. Se intenta aplicar cada regla, pero tampoco se logra. Lo logra dividiendo, atomizando, compartimentalizando. Aparece un sistema de ecuaciones, separo en temas, aplico esas reglas para esa colección de temas. No hay trabajo en la construcción de las reglas. El alumno ni sospecha que puede construir una regla. Hay muy poco de relación entre las cosas. El sentido de los conocimientos se incluye en una gama amplia de posibilidades. La matemática escolar es distinta de la matemática como disciplina. La escolaridad plantea una relación particular con la verdad en la matemática. El sujeto debiera controlar los mecanismos de validación de la verdad. Se plantean mecanismos de control del establecimiento de la verdad. El sujeto puede armar una validación. Hay una posibilidad para poder relacionar con la verdad, para poder justificar lo que se hace. La colección de reglas pone de manifiesto qué se concibe como verdad en matemáticas. La verdad es percibida en relación a una teoría. Avanzar en una justificación de la regla, por ejemplo, los múltiplos de 3. Se arma una demostración para armar una validación. Está ausente el proceso de establecimiento de una afirmación, esto es inusual. Se presentan reglas en una colección de problemas. En el examen los alumnos tenían que resolver problemas. Lo anuncia en el prólogo. Lo fundamental refiere a que es un texto de repaso y ejercitación. Se pregunta acerca del significado del "pleno dominio" de

qué temas. Es un libro muy eficaz en términos del examen de ingreso, aparece una jerarquización del conocimiento. Encima es resumen, cumple con todos los temas. Yo no diría que es explicativo, sino enunciativo. Los contenidos aparecen en series y en grupos. Se explicita la enunciación de propiedades y de reglas. Se clasifican las reglas. Se resuelve paso a paso. La forma en que se hace y se escribe es de una única manera. Se observan ejercicios tipo, se enuncian las reglas. Se proponen ejercicios tipo, se aprenden, se presentan situaciones semejantes y se hacen variantes sobre los mismos. Especifica la transformación de un problema tipo. Se incluyen notas sucintas. Esto da la sólida preparación para el ingreso. En Geometría aparecen las nociones de geometría plana. Se hace fuerte hincapie en el trazado. Se explicita el problema gráfico tipo, con la definición, superficie, polígonos regulares e irregulares. Se le pide al alumno que dibuje y que trace. Aparentemente la geometría se presenta a partir de definiciones (conocimiento descriptivo y mostrativo) y otros problemas de tipo numérico. Es decir, se les pide que dibujen o tracen o bien, los problemas numéricos remiten a resultados que son números. En Aritmética se plantea la regla de tres simple, problemas con proporciones, para qué puede servir que vos hagas esto. En cuanto al pulso, los elementos de geometría no los considera, tal como se manifiesta en las páginas 105 y 106. Dibujar a pulso, calcular superficie, nunca hubo aprendizaje de conocimientos geométricos. Se da la aplicación de una regla, doy reglas. Se ponen dos reglas y no se justifica por qué. Le permite aplicar en una serie de problemas. Constituye un clasificador de nombres. Habla de la recta, la semirrecta. Todo se muestra con gráficos vistos desde los ángulos interiores. En la página 116 aparecen la circunferencia y el círculo, no dice qué es circunferencia y círculo. El tratamiento del tema circunferencia se realiza desde la perspectiva de la superficie. O bien se plantea desde la perspectiva numérica. También en relación al perímetro, se traduce en lo numérico. Se utilizan distintas formas de medición. Formula recomendaciones, se deja bien claro cómo hacer, es muy obvio y muy típico. En el prólogo del Manual de 1991 excluye el tema del tiempo. En el Manual de 1940 se plantean 8 ventajas que implica el uso de este material. En el Manual de 1991 se plantean 7 ventajas que implica el uso de este material. En matemática la preposición "de" indica multiplicación. Respecto al tema multiplicación, valdría preguntarse dónde se emplea esta operación, ayudar a reconocer una multiplicación.

Las frases que se expresan constituyen fuentes de dificultad. Constituye un típico productor de errores. En el Manual de 1991 hay un intento de cambio, distintas situaciones en que se emplea la multiplicación. Los problemas aparecen teniendo operaciones con decimales.

Habría que ver si conserva los gráficos con flechas. Se expresa "Se razona así". Hay recomendaciones para los alumnos respecto de la organización del producto. Por ejemplo, "no simplificar es un error para el examen." En cuanto a la regla "Simplifique antes de operar", no siempre constituye un modo adecuado de resolver. Existen reglas que no son económicas. Propone reglas para la simplificación de una fracción y para efectuar operaciones. Da cuenta y alerta acerca de un posible error. De dos problemas vale el más ordenado, no hay estrategias metacognitivas. Ante una duda, vaya al problema tipo correspondiente. Lo damos por obvio, lo aprendés a hacer, haciendo mucho. En el Manual de 1975 aparecen escalas y mapas: longitudes, áreas y perímetros, esto ya no se hace. Los chicos de hoy no podrían resolver lo que aparece en la página 156.

El planteo está restringido a área, superficie y perímetro. Habría un menor nivel de complejidad. Puede ser porque eran también los problemas de los exámenes. En la página 165 se observa el cálculo del ángulo cuando el reloj da las 12.15 horas. Cómo calcular, cuándo en realidad no es exactamente un ángulo de 90° . Podemos preguntarnos acerca del sentido de esta propuesta. Qué se pretende. Cuál debiera ser el nivel de complejidad a alcanzar. Actualmente se plantean transacciones entre los docentes y los estudiantes. Se reduce la complejidad para que los chicos no protesten. Reconocer que el modelo que se presenta en Matemática es aquél en que solo se hacen cuentas. Lo que me impactó del Manual es percibir el empobrecimiento del sentido de la disciplina. En general, el montón aprende menos. Pocos aprenden mucho. Para la mayor cantidad de personas, el sentido de la matemática es nulo. Antes, esto no hacía crisis, hoy, sí. Todo el mundo se cuestiona el orden. Personalmente me daba terror el examen. Recuerdo que mi papá nos juntaba a mi primo y a mi para resolver los problemas. Yo asocio los problemas con los problemas de ingenio que mi papá nos proponía. Esto implicaba retribuciones respecto de "¡Qué inteligente!" La Matemática representaba para mí el orden, la seguridad mental, yo era una apasionada total, y la disciplina era tranquilizadora.

Patricia Sadovsky afirma que "el prólogo explicita cuál es la línea, bastante usual, muy clara, Aprendo-Aplico. El conjunto de definiciones que cubre lo teórico, se reduce a las definiciones, no aparecen problemáticas, no plantea contradicción. Se percibe una línea deductivista. La definición propuesta daría todas las aplicaciones. Para asegurarse el aprendo-aplico se propone el ejercicio, que atiende la regla del ejercicio tipo. Algunos problemas planteados los podríamos sacar de la secuencia propuesta, y en sí mismos ser considerados interesantes. El problema que se manifiesta con este tipo de propuestas, es que

las dificultades son imitadas. Desde la perspectiva que plantea es exitoso. Propone ejercicios que tienen una respuesta correcta a ser alcanzada. El material refuerza que la Matemática es ejercicios, si (el estudiante) no lo puede resolver, no sirve. Se manifiesta la concepción de un tiempo limitado para resolver problemas. Supone un tiempo limitado por el ingreso. Está ausente la Matemática como objeto de reflexión, como objeto cultural. Se manifiesta una concepción de la disciplina clara en relación a saberes prácticos con conceptualización limitada. El Cómo se hace. La Matemática como disciplina no es una colección: plantea el ejercicio tipo, da una serie de ejercicios para cada subtema dentro de un tema que lo abarca. Toma los observables de la realidad. En la escuela se enseña lo práctico, las traducciones de la realidad, no hay una lógica que obedece a la estructuración de la disciplina. En la escuela secundaria se enseña la matemática axiomatizada. Se demuestra en la escuela secundaria. Esto genera una concepción de las Matemáticas, la disciplina consiste en resolver problemas. Ser bueno en Matemáticas es resolver problemas, se está dotado o no para ello. La pista es atenerse a una regla. Las condiciones para adaptarse restringen la posibilidad de alternativas. No hay pistas que abran alternativas, son respuestas únicas, bien acotadas. Los problemas siempre tienen solución. Las condiciones que tienen las reglas refieren a usar todos los datos, si no se usan todos los datos "algo hace mal.". Sadovsky refiere a que no hay preocupación por la práctica de validación de la disciplina. En Matemáticas entendés o no entendés. Cuando una llega a la facultad, algo le gustó de la matemática de la escuela. Se entra o no en el juego de la Matemática. Pocos eligen Matemática. El Manual fue exitoso, era claro y lograría que algunos encontraran el sentido del juego. Actualmente se plantea una cuestión de híbrido. Se presenta esto mismo, diluido, no se ve la intencionalidad. No se tiene práctica de lo que es producir conocimiento en la disciplina. También se valoran mucho ciertas cosas de la disciplina que para la disciplina no son importantes. Por ejemplo, si un docente por alguna razón no da un tema, no puede permitírselo, debido a que la cultura y la tradición de la disciplina señala un mandato. Lo que quiero rescatar de este material es la coherencia. No sirve decir que no aporta, si bien no responde a la concepción que uno sostendría, desde la concepción que en el Manual se sostiene, si es coherente. Remite al entrenamiento y a la regulación paso a paso. Al no haber ingreso, se desdibujan los objetivos. Los maestros lo usan como repaso. El error se ve como una falta. Este material me resulta familiar. Cubre las condiciones para que el estudiante siga incluido en el sistema."

Pablo Pineau, docente e investigador en historia de la educación, manifiesta en su entrevista “en 1978 usé el *Manual* como alumno, en 1990 lo usé como docente en *Mundo Nuevo*”... “nadie tenía la última edición del *Manual*, era un libro que se conseguía, me acuerdo los problemas de la página 135, era raro que la gente tuviera la última edición. También lo usé como maestro en el 90. Usábamos los problemas matemáticos y la ejercitación. Las páginas 134 y 135 las mandé fotocopiar para trabajar con los chicos en la escuela. Es un clásico”.

6.4 El *Manual* y la Argentina sin intelectuales

Recuperamos en este apartado aquello que ya hemos planteado en secciones anteriores. Señalamos la relevancia para la formación de los ciudadanos de la problemática que se plasma en el *Manual*, vinculada a didáctica y curriculum, entendiendo al texto como intérprete de los requerimientos que la sociedad les demanda a los ciudadanos. El *Manual* como texto manifiesta un contexto que no se ha transformado. Como ya dijimos en párrafos anteriores, en las consignas de los ejercicios propuestos se encuentra ausente la actividad laboral de la mujer. Las profesiones enunciadas corresponden al ámbito de lo comercial, la industria, la explotación agropecuaria, es decir, coinciden con el modelo de nación que se propiciaba en 1940. El modelo de nación de los años 90 pareciera ser otro, pero no se refleja en el tratamiento de los contenidos que se plasma en el *Manual*. Personas dedicadas al arte, la ciencia, el trabajo intelectual no se incluyen como profesiones. El modelo de la Argentina que puede identificarse corresponde a la Argentina del empleado público, aún cuando el modelo de nación propiciado desde el contexto, era el modelo agroexportador. Puede reconocerse una Argentina sin intelectuales. Estudiar el *Manual* involucra necesariamente el contexto en que dicho material se inscribe.

El *Manual* se construyó como una buena propuesta acotada para rendir el examen de ingreso a la enseñanza media. Interesa analizar cómo el *Manual* ha sopesado, retrabajado, desplazado o cristalizado elementos de la esfera político - social. El curriculum procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tomando elementos de estas esferas y reubicándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos y materiales. Afirma Dussel, “pese a la intención de reducirlo a decisiones técnicas, el curriculum involucra un proceso social absolutamente público y político. El curriculum es la síntesis de una propuesta cultural, expresada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural,

expresada en términos educativos en una sociedad dada. En tanto tal, concierne a todos, políticos, ciudadanos, intelectuales, viejos y jóvenes, discutir como un asunto público, de crucial importancia, qué es lo que todo miembro de la sociedad debe saber para poder ser considerado como tal y para poder interactuar con otros miembros... Sigue diciendo Dussel, que “más que de síntesis traducida a contenidos curriculares concretos, cabe hablar de una hibridación peculiar de tradiciones enfrentadas, que creemos era común al discurso de la burocracia educativa de principios de siglo: del positivismo, la ciencia; de la escuela, el paidocentrismo y la libertad; de los movimientos sociales y políticos, la democracia y el nacionalismo. En todo caso, interesa ver en cada caso cuál era el eje articulador de esta mezcla, cuáles los discursos hegemónicos y cuáles los subordinados” (Dussel, 1997).

Consideramos de importancia reflexionar acerca del cambio en la educación: el interés del siglo XIX en preparar a los estudiantes para los propósitos políticos y morales se trasladó al interés del siglo XX en prepararlos para cumplir roles económicos, situación que agudizó el conflicto entre la igualdad y la excelencia educativas, con un costo para ambas. El registro histórico de los procesos educativos revela tensión entre el hecho de que las escuelas estén abiertas a todos y que, sin embargo, no sirvan a todos adecuadamente (Lazerzon, 1987). La exageración de la desigualdad y la falta de excelencia sirven para minar uno de los más importantes propósitos de la enseñanza: la educación de los jóvenes para una ciudadanía inteligente y activa, basada en habilidades y conocimiento compartidos (Lazerzon, 1987, p.13). Si podemos aceptar la realidad de que las escuelas están cargadas de valores, y que, mientras nos importen nuestras escuelas tocarán nuestras más profundas emociones sobre nosotros mismos, nuestros hijos, nuestro pasado y nuestro futuro... (Bruner, 1997). En un tiempo en el que casi todo el mundo está a favor de lograr más altos niveles académicos y excelencia en el curriculum, es necesario reflexionar sobre las complejidades y dificultades del cambio educativo. Desde esta perspectiva, consideramos la necesidad de problematizar los materiales de enseñanza, los libros de texto. Probablemente la pregunta acerca del modelo de ciudadano que quería propiciarse, se hace presente en el contexto en que Berruti escribió el *Manual*, sólo que los valores que se sustentaban en los años de su primera edición, en la actualidad cobran nuevo sentido.

Si pensamos en la preocupación de los pedagogos de los años 40 cuya pretensión remitía a que la educación debía “preparar para la vida”, valdría la pena interrogarse acerca de cuáles serían los contenidos de esa preparación hoy. A su vez, cómo los criterios explicitados por Bruner, todavía están presentes en la mente de docentes, alumnos y materiales utilizados

para la enseñanza. Pareciera que las propuestas explicitadas en el *Manual* en estudio han propiciado, respondiendo a los requerimientos del contexto en que comenzó a editarse, ciudadanos que reclamaban aprender procedimientos que se insertaban en reformas educativas eludiendo la reflexión acerca de los contenidos planteados y reiterando modos habituales, no siempre eficaces para la resolución de problemas reales.

La enseñanza está inevitablemente basada en nociones sobre la naturaleza de la mente del aprendiz. Las creencias y supuestos sobre la enseñanza, ya sea en la escuela o en cualquier otro contexto, son una reflexión directa de las creencias y supuestos que el docente tiene sobre el aprendiz.

Cabe reformular la formación de los estudiantes de enseñanza media de hoy y advertir que las personas acceden al conocimiento del mundo desde diferentes modos de representación, perspectiva que la institución educativa no puede ignorar. Eisner (1985, p.6) afirma que “las escuelas tienen consecuencias no sólo en virtud de lo que enseñan, sino también de lo que se niegan a enseñar. Lo que los estudiantes no pueden considerar, lo que no saben, los procesos que no pueden usar, tienen consecuencias para la clase de vida que ellos llevan.” Eisner identifica algunos campos a los efectos de la ejemplificación: Derecho, antropología, artes, comunicación, economía, son éstos algunos de los campos que constituyen el curriculum nulo. Las escuelas también enseñan a través del curriculum implícito, ese conjunto penetrante y omnipresente de expectativas y reglas que definen la escolarización como un sistema cultural que por sí mismo enseña lecciones importantes. Podemos identificar como curriculum nulo las opciones que no se ofrecen a los estudiantes, las perspectivas que quizás ellos nunca conozcan, mucho menos aprender a usar, los conceptos y habilidades que no son parte de su repertorio intelectual” (Eisner, 1985, p.8).

Entendemos que se hace imprescindible indagar acerca de los criterios y recursos para hacer que las escuelas funcionen bien si se pretende resolver los múltiples desafíos a las que se enfrentan. Necesitamos también interrogarnos acerca de qué enseñar a quién y cómo desarrollar la enseñanza de tal manera que haga de los enseñados seres humanos más efectivos, menos alienados y mejores. Bruner plantea que necesitamos un movimiento de reforma escolar con una idea más clara de hacia dónde vamos, con convicciones más profundas sobre el tipo de gente que queremos ser. El *Manual* da cuenta de los contenidos relevantes para insertarse en el nivel de enseñanza media y de los procedimientos para alcanzarlos, constituyéndose en un instrumento clave para el ingreso, desde ahí nuestra

preocupación por identificar los obstáculos que han hecho de él, el reflejo de las concepciones de enseñanza características de 50 años de nuestra historia educativa. Surge el interrogante acerca de si ha podido discriminarse entre los alumnos que podían argumentar las razones que sostenían sus respuestas correctas y aquellos que sólo respondían desde la imitación.

¿Cuáles constituyen los desafíos que debía enfrentar aquel que se preparaba con el *Manual*? ¿Cuáles serán las decisiones apropiadas a tomar? ¿Cuáles constituyen los riesgos, los desafíos? ¿Cuáles constituyen las tradiciones, los discursos y las acciones que se comprometen en la concreción de un material como el *Manual* en estudio?

Estamos pensando en la formación de ciudadanos que comprendan y construyan argumentos razonables, así como también que puedan implicarse en los problemas de su comunidad. Nuestra perspectiva de análisis de la enseñanza propone vincular las ideas de los autores con la práctica a través de la construcción de herramientas que comprometan tanto a docentes como a los estudiantes, en la resolución de problemas reales y reflexionar sobre ellos.

Según Doyle, a nivel institucional, el curriculum expresa una concepción global o un modelo de lo que la escuela debe ser con respecto a la sociedad, y de cómo el contenido es seleccionado y definido al servicio de esta expresión. Similarmente, como intermediario entre el nivel de la institución y el aula, el curriculum escrito (en la forma de libros de texto, guías y otros) implica la transformación del contenido con la intención de convertirlo en utilizable para profesores y alumnos. Finalmente, la enseñanza transforma el contenido para hacerlo accesible a los alumnos. Estas transformaciones tienen lugar inevitablemente en la enseñanza. Por tanto, dice Doyle, un curriculum no es simplemente contenido, sino una teoría del contenido, esto es, una concepción de lo que el contenido es, lo que significa conocer qué contenido y qué fines deban realizarse cuando uno enseña el contenido (Doyle, 1992).

Recuperar las propuestas que se han llevado a cabo en nuestro sistema educativo, analizarlas y problematizarlas nos permitirá indagar acerca de los obstáculos que aún están vigentes en las creencias de los docentes y de los alumnos, y en las concepciones que devienen de los materiales utilizados para la enseñanza, en nuestro caso, del *Manual*. Reconocemos en esta confrontación de criterios, las ausencias manifiestas respecto del tratamiento de los contenidos propuestos en el *Manual*. Desde allí, nuestra preocupación por los contenidos ausentes y por la vigencia de una vieja propuesta. El conocimiento debe formar a los sujetos

de modo tal que generen propuestas favorecedoras de una mejor calidad de vida para la sociedad en la que habitan. Entendemos que otorgar significación a estos criterios, ausentes en el *Manual*, en este apartado explicitados, aportarían a tal propósito.

6.5 El *Manual* y la cultura local versus la cultura universal

Dedicaremos este apartado a analizar los aspectos ocultos, implícitos o subyacentes en el *Manual* en estudio. Incluiremos una acepción de *curriculum oculto*, a nuestro criterio más adecuada, para considerar en este estudio referido al *Manual* en la que se expresa que el curriculum oculto puede ser definido como aquel que “enseña de tal manera que los alumnos no suelen darse cuenta de que se les ha enseñado nada. Y eso es lo que llamamos curriculum oculto”(Gordon, 1983: Portelli, 199 ; Warnock, 1984: Portelli, 19) expresa que “toda educación moral [...] tiene que transmitirse mediante el “llamado curriculum oculto”[...] La educación moral tiene que enseñarse con el ejemplo.” Según explica Wilson (1988) “aprender con el ejemplo” implica imitación, lo que exige a su vez conciencia y razones de lo que se imita.

Podemos afirmar que la formación impartida por el Estado en la década del 40 ha tenido eficacia en la formación de los ciudadanos. El sistema educativo reprodujo durante décadas los propósitos y propuestas que grupos representativos de varias generaciones de argentinos han tenido en su formación. Esto es: problemas de juguete, prácticas intensas y teoría escindida del fundamento de las acciones. Los contenidos enseñados refirieron a conocimientos situados y compartidos por una sociedad en su conjunto, vinculados a la cultura local, reinstalando lo nacional, promoviendo la adhesión al territorio, con exclusión de la cultura universal. La preocupación por la identidad nacional, por la patria y por la nacionalización de la enseñanza requiere volver nuestra mirada hacia los propósitos que orientaron y determinaron decisiones materializadas en el sistema educativo, en el que el interés que despertó, requirió la transformación de los programas de enseñanza a las necesidades “argentinas”. Se privilegió el refuerzo, la repetición, el ejemplo como modelo a imitar, la ritualización. Para que aprender con el ejemplo tenga éxito, Portelli expresa que hay que “captar los conceptos, razones y justificación de toda la empresa. Mientras estos conceptos no se hagan explícitos, los estudiantes pueden comprender mal y malinterpretar las intenciones del maestro y los significados que pueden surgir del ejemplo dado por éste. Si

tuvieran que tomar ciertas acciones como ejemplo, los estudiantes necesitarían saber qué clase de ejemplo representa la acción, qué es lo que intenta conseguir, especialmente puesto que la misma clase de acción puede utilizarse para propósitos diferentes y a veces incluso opuestos. En consecuencia, en algún momento habrá que dar alguna instrucción y explicación. Ser explícito no garantiza, por sí solo, que algo no vaya a ser definitivamente mal interpretado o mal comprendido. No se pueden evitar por completo los resultados no intencionados” (Portelli, 1998).

El presupuesto subyacente es que se puede enseñar a los menos habilidosos a base de mostrarles que tienen la capacidad de aprender a través de la imitación. Otro presupuesto en este proceso es que el modelado y la imitación hacen posible la acumulación de conocimiento culturalmente relevante, e incluso la transmisión de la cultura de una generación a la siguiente. Pero usar la imitación como vehículo de la enseñanza implica también un presupuesto adicional sobre la competencia humana: que se compone de talentos, habilidades y capacidades, más que de conocimientos y comprensión. En la posición imitativa, la competencia sólo llega con la práctica. El conocimiento “sencillamente crece en forma de hábitos” y no está ligado a la teoría ni a la negociación o a la discusión. Se sabe que mostrar “cómo se hace” y ofrecer prácticas haciéndolo, no es suficiente. Los estudios sobre el conocimiento experto muestran que aprender cómo ejecutar tareas con habilidad no lleva al mismo nivel de habilidad flexible que cuando se aprende mediante una combinación de prácticas y explicación conceptual (Bruner, 1997).

María Moliner define la “creencia” como la idea que alguien tiene de que ocurre cierta cosa o de que algo es de cierta manera. También la denomina “convicciones”, “credo”, “doctrina” en tanto conjunto de nociones sobre una cosa trascendental, como religión o política, a que alguien presta asentimiento firme, considerándolas como verdades indudables. Una idea es entendida como creíble cuando es aceptable, posible, verosímil, susceptible de ser creída sin dificultad. Al fin y al cabo, el conocimiento es creencia justificada. El conocimiento es lo que se comparte dentro del discurso, dentro de una comunidad textual. Las verdades son producto de la evidencia, la argumentación y la construcción más que de la autoridad, ya sea textual o pedagógica. Este modelo de la educación se apoya en la interpretación y la comprensión más que en el logro de conocimiento factual o la ejecución habilidosa.

Los marcos conceptuales sobre el currículum que se desarrollan en la actualidad ponen el énfasis en la necesidad de que los alumnos comprendan conceptos claves de las disciplinas,

que desarrollen disposiciones intelectuales vinculadas con la investigación, que construyan su propia comprensión en lugar de limitarse a absorber el conocimiento creado por otros y que vinculen lo que aprenden en la escuela y en su vida cotidiana. Dada la atención a la comprensión, los nuevos criterios exigen que los docentes hagan una juiciosa selección de los contenidos curriculares, que sean más claros respecto de sus propósitos o metas y que hagan que las evaluaciones basadas en el desempeño sean coherentes con las propuestas de enseñanza. Se recomienda la indagación de un número más pequeño de ideas, conceptos y temas pero que se estudian en profundidad, ideas que atraviesan diversos campos de indagación así como la vida personal de los alumnos.

Considerando los contenidos que se abordan desde el *Manual* en estudio, tomaremos de los criterios elaborados por el Consejo Nacional de Estándares y Evaluación Diagnóstica referidos a distintas disciplinas, los de Matemática y Humanidades, para señalar los ejes que centralizan nuestra preocupación. En lo referido a Matemática, el Consejo Nacional de Docentes de Matemática, informe elaborado en 1989, (National Council of Teachers of Mathematics, NCTM) ha convertido la comprensión de los usos de la matemática en su centro de atención. Desafía la separación tradicional de la matemática en las materias independientes álgebra, geometría, trigonometría, análisis, estadística y probabilidad, y proclama que los alumnos de todos los niveles deberían entender la matemática como un campo de investigación plenamente integrado, que apunta a ayudarlos a resolver problemas, comunicarse, razonar y hacer conexiones. Tales metas significan que “los alumnos debería estar expuestos a numerosas y diversas experiencias interrelacionadas que los alienten a valorar la empresa matemática, a desarrollar hábitos mentales matemáticos y comprender y valorar el papel de la matemática en los asuntos humanos; que debería motivárselos a explorar, calcular y hasta cometer y corregir errores para que tengan confianza en su capacidad para resolver problemas complejos; que deberían leer, escribir y discutir matemática y que deberían conjeturar, probar y construir argumentos sobre la validez de una conjetura”. “Piden que se cambie el énfasis de un curriculum dominado por la memorización de hechos y procedimientos aislados y por la solvencia en las habilidades con papel y lápiz, a uno que enfatice la comprensión conceptual, las representaciones y conexiones múltiples, la modelación matemática y la resolución matemática de problemas”.

El informe de la Junta de Ciencias Matemáticas del Consejo Nacional de Investigación, Academia Nacional de Investigación, Academia Nacional de Ciencias dice: “Lo que los seres humanos hacen con el lenguaje de la matemática es describir modelos. La matemática

es una ciencia exploratoria que busca entender todo tipo de modelos: modelos que aparecen en la naturaleza, modelos inventados por la mente humana e inclusive modelos creados por otros modelos. Para crecer desde el punto de vista matemático, los niños deben ser expuestos a una rica variedad de modelos adecuados a sus propias vidas, por medio de los cuales puedan ver variedad, regularidad e interconexiones”.

La Junta procede a delinear cinco tópicos temáticos relativos a modelos fundamentales y universales en la naturaleza y el mundo de las ideas: dimensión, cantidad, incertidumbre, forma y cambio. La forma, por ejemplo, puede parecer más vinculada con concepciones geométricas, pero por cierto no se limita a la geometría. Podemos imaginar un mundo de formas, las obras de arte como formas, inclusive las ideas como formas (Perrone, 1999).

En su documento “Criterios para planificar y evaluar el curriculum de Lengua” elaborado en 1991, el Consejo Nacional de Docentes de Inglés (National Council of Teachers of English, NCTE) deja en claro su apoyo al aprendizaje activo y a vincular lo que se estudia con el mundo de los estudiantes. También subraya la vinculación entre el lenguaje de los estudiantes y las experiencias, elecciones y realizaciones artísticas. La guía del NCTE para el lenguaje oral y escrito sugiere que el curriculum sea “coherente con la premisa de que el contenido del estudio del lenguaje a menudo viene de la vida real, (lo cual exige) la aplicación del lenguaje por parte del alumno (y es) coherente con la premisa de que adquirir información sobre el lenguaje no mejora necesariamente el desempeño en la lengua oral o escrita”. Un buen currículo literario “implica que a los alumnos se les permita seleccionar y leer, y se los aliente a hacerlo, todo tipo de literatura, de la clásica a la contemporánea, y reconoce la importancia del compromiso del alumno con los textos literarios”. La guía recomienda un curriculum de medios de comunicación que “incorpore el estudio de modalidades no literarias tales como filmes, diarios, revistas, televisión, radio (y) ofrezca tanto el estudio de los medios de comunicación como la creación de productos mediáticos” (Perrone, 1999). La relación que aquí establecemos remite a considerar que por varias décadas se focalizaron los contenidos de la enseñanza desde la perspectiva de la cultura local, esto significó, el estudio con la intención de “reforzar” el sentido de lo patriótico. La lectura, la escritura y el cálculo, se plantearon como saberes instrumentales, en general, carentes de sentido para los sujetos que aprendían. La presencia de los contenidos referidos a la cultura universal no fueron planteados con la intención de preparar a los sujetos como integrantes de un mundo amplio, sino con la concepción referida a la “cultura general”, que

tan vagamente ancló en el sentido común de docentes y estudiantes, e instaló modos de acceso superficiales al conocimiento.

7. Perspectiva epistemológica

Shulman dilucida el papel de la comunidad productora de un paradigma particular, tanto en el proceso de generación de conocimiento como en las disputas con otros grupos por la hegemonía en el campo. A estas comunidades, Shulman las denomina *universidades invisibles*, porque dan cuenta de escuelas de pensamiento prevaletentes, garantizan una especie de integración “moral” de sus miembros, con acopio de acuerdos compartidos y operan como lugares de entendimiento y formas de definición de problemas se trata en sus palabras de “una comunidad de estudiosos de tendencia similar, intercambiando trabajo, citándose entre sí, utilizando un lenguaje parecido y compartiendo tanto supuestos como estilos de investigación.” (Shulman, 1989) De esta manera, el compromiso de adhesión establecido por una comunidad de estudiosos tiene un carácter implícito y marca las formas adecuadas de plantear los objetos y problemas de investigación, el acuerdo con determinado marco conceptual y los métodos de observación y análisis que se consideran legítimos.

En este sentido, nos interesa reconocer que Leopoldo Lugones en el año 1910, es uno de los pensadores que ha configurado la perspectiva con la que se diseñó nuestro sistema educativo. Advertir las ideas que se han plasmado, las concepciones que se han comprometido nos permite focalizar las dificultades, trabajar con ellas y construir alternativas de intervención.

“Explícitamente, el centro del curriculum deberá estar en las ciencias. Así lo votaron los profesores en la tercera Conferencia Anual de 1905, y así lo asumió el gobierno. Hay también otros motivos. Conocida es, nos dice Lugones, la mayor aplicación para el desarrollo del raciocinio que proveen las ciencias naturales. Por otra parte, el método positivo (que “es hoy la norma de los estudios científicos”) provocó una verdadera revolución filosófica. Pero son sobre motivos más urgentes y menos abstractos los que lo llevan a abandonar sus preferencias personales por el platonismo sostenedor de las letras e inclinarse por lo que él llama una “versión remozada del aristotelismo”: la Argentina, para progresar, debe “conformarse a la civilización”, y ésta ve el avance arrollador del positivismo. La escuela debe vulgarizar el método científico, pues “la ciencia accesible a

todos es la mejor preparación para la vida completa en un medio por aquella dominado. Lugones va a defender lo que más convenga al país, que es acomodarse al mundo.....

“Las ciencias naturales serán siempre la base del plan, como temas preferidos en la lectura y la escritura, pero el objeto utilitario de la escuela, en cuanto a la adquisición de los conocimientos, puede formularse por orden de importancia así: 1° Lectura, 2° Escritura, 3° Matemáticas, 4° Historia Nacional, 5° Geografía Nacional, 6° Ciencias Naturales... Los fines de la escuela los impone la sociedad, y ésta – aunque no nos guste – es lo que es: debemos conformarnos a ella. Preparar para la industria o el campo, preparar al futuro ciudadano, preparar al patriota: éstas son las múltiples posiciones que deberán asumir los niños pobres, varones e hijos de inmigrantes (.....) que son el sujeto de su Didáctica” (Lugones, 1910: Dussel, 1997).

Consideramos que estas ideas sobreviven en el discurso actual. Identificamos una concepción instrumental del conocimiento y las señalamos como relevantes en tanto constituyen ideas fundantes de nuestro sistema educativo. Comprender las ideas que dieron lugar a las concepciones vigentes de la época permite visualizar el escenario en que la propuesta del *Manual* en estudio tuvo lugar, y la perspectiva didáctica que desde allí se ha sostenido.

Podemos visualizar que el pensamiento de Leopoldo Lugones indica una propuesta particular para la enseñanza. En este sentido, consideramos pertinente explicitar la perspectiva desde la que concebiremos a la didáctica, como una ciencia social de intervención que teoriza acerca de la enseñanza. Afirma Camilloni (1994) que “se podría definir a la didáctica, al menos potencialmente, como una ciencia social, estructurada en torno de algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar, sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado... La didáctica, como teoría social, configura la práctica y se valida para ella” (Camilloni, 1994). Advertir estas cuestiones instala la perspectiva de análisis que sostendremos en nuestro estudio. “Desde la didáctica se apunta a desarrollar un cierto tipo de intervención social. Si todo trabajador social se plantea cómo trabajar, cómo intervenir en una comunidad, los didactas se ocupan de la enseñanza tratando de responder a estas otras preguntas complementarias y específicas: ¿qué

enseñamos? ¿cómo lo enseñamos? ¿qué debemos enseñar? ¿qué debe ser y hacer la escuela? Sabemos que hoy la escuela (...) es una institución absolutamente fundamental en la construcción de la sociedad, sea vista de manera optimista o, pesimista. Sabemos que los modos de transmisión propios de la escuela son importantes en la modalidad de construcción de la sociedad y en el tipo de sociedad que de ello resulte. Por esta razón, es imprescindible tratar de responder a esas preguntas, que están claramente impregnadas de valores y comprometidas con la ética” (Camilloni, 1996).

En este sentido, recuperar los materiales contruidos para la enseñanza tales como textos, guías para los alumnos o los manuales posibilita los estudios referidos al análisis histórico de los contenidos de libros de texto hasta los modos de utilización y desarrollo de los contenidos, criterios de selección de los mismos, análisis de enfoques pedagógicos y didácticos, no sólo los que se encuentran en el presente, sino aquellos que se utilizaron en nuestro sistema educativo por décadas, constituyen una nueva línea de desarrollo en las investigaciones didácticas (Litwin, 1998). En este sentido, el valor de esta tesis reside en el análisis del material que sido utilizado por docentes y estudiantes, por más de 50 años de nuestra historia y que se instaló en las prácticas como garantía para lograr el éxito en el examen de ingreso, desde la perspectiva de los docentes, organizando las tareas cotidianas en el aula y desde la perspectiva de los estudiantes, quedando inscritos en el nivel de enseñanza media.

Desde la perspectiva epistemológica, la explicación (*Explanation*) remite al modo de dar cuenta de los fenómenos naturales (Von Wright, 1979) por medio del establecimiento de conexiones constantes entre sus elementos, la comprensión (*Understanding*) sería el modo de dar cuenta de las instituciones y acciones humanas, desde las creencias e intenciones que les confieren sentido. (Bolívar, 1995) En el caso que estudiamos, y ya lo hemos señalado en apartados anteriores, la “explicación” que se observa en el contenido planteado en el *Manual* refiere a la resolución de situaciones correctas, de respuestas concluidas, más allá del sentido que tenga para los sujetos que las resuelven. Identificamos en el discurso del *Manual* la presencia de una explicación de ciencia concluida tal como se presenta en el libro de texto, en el manual y en el típico y a menudo mortal “experimento de ilustración”, y no la presencia de “los procesos de creación de ciencia”. Bruner indica “poner el énfasis en el proceso de resolución de problemas de la ciencia más que en la ciencia concluida y las respuestas.” (Bruner, 1997: Pág. 145).

Desde allí, indagar en las concepciones didácticas que devienen del *Manual* permite construir nuevas interpretaciones y generar un nuevo sentido situado en la provisoria del conocimiento, en los obstáculos referidos a pensar verdades absolutas, en descubrir las pistas, los indicios, referidos a las prácticas que aunque no son actuales, siguen presentes en nuestra memoria y operan tanto en los procesos de pensamiento y acción de los docentes como en los procesos de pensamiento y acción de los estudiantes.

Nos hemos propuesto caracterizar y describir las concepciones didácticas de el *Manual de Ingreso a la Escuela Media*, especialmente el *Manual* escrito por Pedro Berruti, en sus diferentes ediciones, caracterizar y describir los usos del *Manual de Ingreso a la Escuela Media Argentina* entre 1930 y 1990, aportar elementos empíricos que den muestra de los modos en que el discurso del *Manual* ha impactado y reconocer categorías de análisis que den cuenta de las concepciones didácticas.

8. Consideraciones metodológicas

El trabajo de investigación que realizamos refiere a un estudio de corte cualitativo - interpretativo en el campo de las investigaciones didácticas acerca de materiales construidos para la enseñanza: por ej. los manuales de ingreso.

El interés central se circunscribió a la cuestión de los significados que las personas le han atribuido, a los hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado y en la construcción de dichos significados, que realizamos como investigadores. En el camino de resolución de la confrontación entre teoría y empiria intentamos construir explicaciones que hagan comprensibles los datos. Se profundizó en el reconocimiento del valor de categorías didácticas que posibiliten el análisis y la interpretación de manuales escolares, a partir de una base de información empírica. Se buscó comprender las acciones de un individuo o de un grupo insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno social. Se operó en un proceso en espiral de combinación de obtención de información empírica y análisis. Como señalan Schatzman y Strauss: "es como procedemos, moviéndonos de acá para allá, entre la recolección de información y su análisis. Los dos procesos son virtualmente semejantes, aunque frecuentemente estén separados en el tiempo: a veces ocurriendo en el transcurso del mismo día o de las mismas horas" (Sirvent, M.T., 1998). "La investigación cualitativa depende de la observación de los actores en su

propio terreno y de la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos. Sus diferentes expresiones incluyen la inducción analítica, el análisis del contenido, la hermenéutica, el análisis lingüístico de textos, las entrevistas en profundidad, las historias de vida, ciertas manipulaciones de archivos, entre otras” (Gialdino, 1992). Es decir, desde una perspectiva de la investigación cualitativa, la realidad sólo puede ser reflejada por la convergencia de observaciones desde múltiples e interdependientes fuentes de conocimiento (Gialdino, 1992).

El punto de partida se fue modificando a medida que comenzamos a trabajar con los antecedentes y fue configurándose una trama que brindó apoyo a la realización del estudio emprendido. En principio, se trabajó el análisis didáctico de una fuente, pero se fue transformando en el estudio de un material de enseñanza en su devenir. Se convirtió en un trabajo sobre fuentes, las que fueron reinterpretadas a la luz de los aportes teóricos de diversos autores y la utilización del método historiográfico, con el objeto de realizar el análisis didáctico de un material que se usó por más de cincuenta años de nuestra historia educativa. Travers (1969) manifiesta que la investigación histórica tiene ciertos rasgos en común con ambas aproximaciones a la investigación, la normativa y la interpretativa. En el caso de la primera, comparte la búsqueda de la objetividad y el deseo de minimizar la polarización y la distorsión; y con la última, igualmente trata de describir todos los aspectos de la situación particular en estudio, o en tanto como sea posible, en su búsqueda por la verdad completa (Travers, 1969; Cohen y Manion, 1990). Se ha definido la *investigación histórica* como la situación, evaluación y síntesis de la evidencia sistemática y objetiva con el fin de establecer los hechos y extraer conclusiones acerca de acontecimientos pasados. Es un acto de reconstrucción emprendido en un espíritu de estudio crítico diseñado para conseguir una representación fiel de una época anterior. Hill y Kerber (1967) han categorizado los valores de la investigación histórica del siguiente modo: facilita soluciones a problemas contemporáneos buscados en el pasado; arroja luz sobre tendencias presentes y futuras; carga el acento sobre la importancia relativa y los efectos de las distintas interacciones que se van a encontrar entre todas las culturas; tiene en cuenta la revaluación de los datos en relación con las hipótesis, teorías y generalizaciones seleccionadas que actualmente se mantienen sobre el pasado (Hill y Kerber, 1967; Cohen y Manion, 1990). En todo caso, se trata de lograr una mayor comprensión de la relación entre la educación y la cultura en la cual actúa y una mayor comprensión de los problemas educativos contemporáneos.

Considerar el *Manual* escrito por Pedro Berruti en sus diferentes años de edición, analizar los prólogos, indagar en los reglamentos, leyes y decretos, entrevistar a familiares que aportan aspectos de la vida del autor permitió ir construyendo un marco en el cual las proposiciones que se enuncian cobran sentido. Entrevistar a especialistas que aportan, desde sus propios saberes, herramientas conceptuales, favoreció el reconocimiento de las categorías de análisis. También el intercambio con colegas y, en particular, con la Directora de Tesis, quien favoreció un trabajo de reflexión con un amplio grado de libertad, posibilitando el reconocimiento de categorías y el avance hacia conclusiones que abren nuevas líneas de investigación en el campo.

Al considerar la dimensión epistemológica desde la lógica cualitativa en la que se encuadra este estudio, la teoría orientó el trabajo en terreno con el propósito de generar nuevos conceptos y relaciones consistentes con las manifestaciones observadas.

Reconocimos el valor de los datos y les otorgamos significado. Al realizar las entrevistas recogimos información que en un primer momento no tenía un sentido definido, pero que en el transcurso del proceso fue adquiriendo relevancia.

El descubrimiento de la teoría desde los datos, llamada teoría de base, implica generar una teoría desde los datos, significa que la mayoría de las hipótesis y conceptos no sólo provienen de los datos, sino que son sistemáticamente trabajados durante el proceso de investigación (Glaser, B. Y Strauss, A., 1967).

Consideramos que, en tanto investigadores, nos aproximamos al problema con conceptos provenientes de diversas teorías. Estos elementos nos permiten generar hipótesis de trabajo que constituyen una interrelación entre conceptos amplios a redefinir en el propio trabajo cualitativo. Esta información, una vez analizada, podrá responder al interrogante inicial, enriqueciendo y ampliando el marco conceptual preexistente.

En primera instancia, se intentó describir los manuales de ingreso que se usaron en las escuelas argentinas y que se ha instalado en las propuestas de preparación de los exámenes de ingreso.

Se analizó el *Manual* como texto o soporte, y en particular el *Manual de Ingreso* correspondiente a los años 1940, 1975 y 1991.

En segunda instancia, se abordó, en particular, el *Manual* escrito por Berruti, desde las siguientes perspectivas:

- 1) Propósitos
- 2) Selección de contenidos
- 3) Tipo de trabajo que propone
- 4) Concepción de enseñanza que puede inferirse del *Manual*

Se explicita que el *Manual* puede usarse para la preparación del examen de ingreso y también para el trabajo en el aula.

En la investigación que nos ocupa, la muestra es intencional: los casos seleccionados constituyen el punto de partida del trabajo en terreno.

Corresponde a un estudio de casos típicos. La selección de casos típicos facilita la obtención de datos con fines comparativos e implica, en primer lugar, la identificación, explícita o implícita, de alguna norma que determine los casos típicos o medios. En este estudio se eligió el método comparativo constante como una de las alternativas para trabajar la lógica cualitativa, constituyendo un método o herramienta para generar teoría. La lógica cualitativa o intensiva es la que está más cerca de enfatizar la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas.

La visión desde una estrategia inductivo-analítica, con énfasis en lo cualitativo se basa en la comprensión de los hechos particulares. En este marco debe haber vigilancia epistemológica que permita analizar la validez del estudio de casos, en el sentido de aceptar que las conclusiones de la investigación tienen realmente carácter científico. En cuanto a la representatividad, un estudio de casos es representativo en sí mismo, ya que en él se analizan y sacan conclusiones sólo sobre esos casos y no sobre lo general (Sirvent, 1997).

El universo que abordó este estudio refiere a todas las 86 ediciones del Manual Berruti y la unidad de análisis corresponde a las ediciones de 1940, 1975 y 1991.

Dado que el tema no ha sido específicamente estudiado en nuestro país, el trabajo de archivo implicó por un lado el estudio, revisión y categorización de fuentes ya identificadas y, por el otro, la identificación y análisis de nuevas fuentes documentales sobre el tema. Se recogió información a través de diferentes fuentes: trabajo de archivo en la Biblioteca Nacional, Biblioteca del Maestro, Escuela Normal Nacional Mariano Acosta, materiales escritos (documentos oficiales: registros personales, programaciones, exámenes). Se rastreó la existencia de otros manuales alternativos existentes y su impacto en la misma época. El propósito fue describir situaciones particulares y dar de ellas explicitación. Se trató de reconocer categorías de análisis didáctico.

Para este trabajo, se previó el relevamiento de los siguientes materiales:

Programas de Exámenes de Ingreso a la Escuela Media, correspondientes al período 1930 y 1990.

Libros de texto para el último grado de nivel primario y primer año de nivel medio.

Manuales de Ingreso a la Escuela Media del Sistema Educativo Argentino.

Textos de Solución de Exámenes de Ingreso a la Enseñanza Media.

Se rastrearon las concepciones didácticas del *Manual* situado en las diferentes ediciones, se entrevistaron docentes que utilizaron el *Manual* Berruti, se realizaron análisis de documentos. Se estudió intensamente el *Manual de Ingreso* a 1er año, ediciones de 1940 y 1991. El enfoque del trabajo es cualitativo, no busca producir generalización.

Con el objeto de obtener datos primarios, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los especialistas, investigadores, personas vinculadas a la empresa editorial y docentes que participan del estudio, según las necesidades que se fueron planteando. Las entrevistas fueron de carácter abierto y flexible, lo que posibilitó la libre expresión por parte de los entrevistados sobre la temática a estudiar.

Se analizaron datos del estudio de casos típicos que procedieron de diversas fuentes: entrevistas, documentos personales, historias de vida, análisis de documentos oficiales (programas, evaluaciones). Se diferenciaron descripciones, interpretaciones (propias y ajenas) y juicios de valor (propios y ajenos).

Respecto de las siguientes técnicas de recogida y del análisis de la información se trabajó de la siguiente manera:

Se relevaron fuentes primarias que dieran cuenta de materiales significativos para el ingreso a la Escuela Media del Sistema Educativo Argentino período 1930 y 1990.

Se describieron los manuales que dan cuenta de las propuestas didácticas para el ingreso a la Escuela Media. En este sentido, se prestó atención a lo que se expresa en los Prólogos, a los capítulos que se incluyen, el modo en que se dirigen a los lectores, a las recomendaciones que se plantean para la aprobación del examen. Con esta información se procedió a hacer un estudio crítico comparativo de las fuentes.

Se analizaron los criterios de selección de contenidos, las preguntas, las explicaciones, el curriculum ausente y el curriculum nulo en el interior del *Manual*.

Se consideraron los elementos recurrentes.

Se analizaron las respuestas a las entrevistas intentando identificar las recurrencias en aquello que se expresa, con el objeto de lograr la saturación.

Se reconstruyó el problema inicial intentando algunas inferencias, generando nuevos interrogantes y esbozando alguna conclusión provisional, que fue validada posteriormente.

Durante el primer semestre del año 1999, se realizaron quince entrevistas, cuyo análisis posibilitó la identificación de recurrencias permitiendo el reconocimiento de categorías didácticas. Durante el segundo semestre del año 1999 se ha administrado una entrevista.

Los sujetos entrevistados fueron los siguientes: Rafael Berruti, el hermano del autor del *Manual*; Graciela Chemello, Carmen Sessa y Patricia Sadosvsky, especialistas en didáctica de las Matemáticas; Ana Atorresi, Ana María Finocchio y Bertha Zamudio, especialistas en Lengua; Pablo Buchbinder y María Ángeles Soletic, autores de textos para la enseñanza de la Historia, Marta Amuchástegui y Pablo Pineau, investigadores en el campo de la Historia de la Educación; Rosa Rottemberg y Diego Barros, profesionales de la empresa editorial; Silvina Gvirtz, especialista en temas educativos; Filimer Ferro, especialista en Educación Física.

En el mes de noviembre de 1999 se entrevistó a Francisco Cabrera, maestro de 82 años, egresado de la Escuela Normal Nacional "Mariano Acosta".

Se ha trabajado con tres ediciones diferentes del *Manual*: 1940 y 1991 y posteriormente una colega facilitó la edición de 1975.

Se compararon con otros manuales de época. Se ha encontrado un manual alternativo al escrito por Pedro Berruti, denominado "Guía del Ingreso", cuyos autores son Blanca N. Braña de Iacobucci y Guillermo C. Iacobucci publicada por Editorial Kapelusz por primera vez en noviembre de 1935 y con una segunda edición en octubre de 1941. Hemos trabajado con la segunda edición ampliada.

Se han analizado reglamentos, leyes y disposiciones, al igual que las actas de sesiones del Consejo Nacional de Educación publicadas por "El Monitor de la Educación Común". También se han considerado materiales referidos a la formación de profesores de Educación Física, ya que además de ser maestro normal, Pedro Berruti era profesor de educación física.

8. Conclusiones

¿Cuáles constituyen las marcas que ha dejado el Manual escrito por Pedro Berruti en los estudiantes de hoy, o bien, qué es lo que representa este texto en función del hombre/mujer educado en el sistema educativo argentino? ¿Cómo construir un puente entre las concepciones de enseñanza basadas en la repetición regulada paso a paso, en la imitación del ejemplo, en la combinación de prácticas sin explicación conceptual, en el que el conocimiento “sencillamente crece en la forma de hábitos” y no está ligado a la teoría ni a la negociación o a la discusión, en las estrategias contextualizadas en la década del 40, con las concepciones de enseñanza que conllevan los criterios que estamos exigiendo en la formación de los ciudadanos de hoy? ¿Cuál constituye el sentido de analizar un texto, en tanto objeto paradigmático, referido al campo de la investigación didáctica?

El *Manual* escrito por Pedro Berruti pervive en las propuestas que se les ofrecen a los estudiantes hoy. Se entiende, por esto, el éxito alcanzado por este texto, en un tiempo de la historia de la educación argentina. Ahora bien, en la actualidad, es consultado por los docentes de escuelas primarias para la preparación de los estudiantes de grados superiores del nivel primario; las actividades propuestas siguen apoyando la preparación de exámenes de los estudiantes en procesos de transición entre enseñanza primaria y enseñanza media; Pablo Pineau, investigador entrevistado, todavía recuerda las páginas 134 y 135, que utilizaba cuando trabajaba como maestro, propuesta que no ha sido reemplazada por ningún otro texto. En su interior, el *Manual* guarda consejos, buenos consejos para el logro del éxito. No obstante, se presentan vaciados de significación en términos de contenidos específicos. La pertinencia y el sentido del consejo no se expresa vinculado a las disciplinas de las que se ocupa, a las Matemáticas o al Castellano en particular.

El *Manual* se presenta como un modelo depurado, clave para el examen. Las dudas aparecen resueltas en el marco de un solo modelo. Presenta un modelo de práctica de base prescriptiva: explicita lo que el sujeto deberá hacer para alcanzar la meta, y normativo: presenta una ideología clara respecto de los propósitos, atiende a fines ligados a una concepción cultural determinada. Induce a un tipo de preparación para la vida vinculada a un modelo utilitario, la formación del empleado estatal. Expresa un alto grado de amoldamiento

y un alto grado de adecuación al sistema. El *Manual* es el primer texto que se edita para el niño y para el adulto.

El *Manual* terminó convirtiéndose en el currículum del examen de ingreso a la enseñanza media, fijó el currículum del ingreso. Prescribió para resolver exámenes. Se constituyó en el texto básico de los hacedores de las pruebas para el ingreso. El *Manual* escrito por Pedro Berruti es ejemplificador, simboliza 50 años de nuestro sistema educativo.

Aún habiendo dejado de existir el examen de ingreso en algunas escuelas, en junio de 1999 un docente de una escuela municipal demandó el *Manual* a la bibliotecaria para proponer los ejercicios en las actividades que seleccionó para sus alumnos. En enero de 2000, una docente realizó tareas de apoyo escolar a un alumno proveniente de una prestigiosa escuela privada no confesional, quien utilizó los ejercicios del *Manual* para la preparación del examen de Matemática, que este alumno adeudaba.

Los manuales escolares cambiaron; los textos que se les proponen a los estudiantes han cambiado; las concepciones de enseñanza también se han modificado, pero algunos docentes siguen recurriendo al *Manual* en estudio. Perdura la vieja propuesta. Advertimos que aún cuando las teorías que lo sustentan han cambiado, este texto no ha podido ser reemplazado. El texto escrito por Pedro Berruti orienta y señala, sin ambigüedad, lo que los estudiantes deben saber y hacer para alcanzar el éxito. En el caso de los docentes, proporciona las actividades específicas que pueden presentar a sus estudiantes, con el objeto de cubrir los contenidos relevantes que no pueden eludirse. Plantea orientaciones para realizar las tareas, expresa aquello que tiene que hacerse con el objeto de lograr éxito en un contexto y quedar inscripto en el sistema educativo. Quizá uno de sus logros es la claridad conceptual en relación con las actividades que no ha podido permearse en muchas de las consignas de las actividades de los manuales actuales o de las consignas propuestas por los mismos docentes en sus clases. Consideramos que aquí se encuentra una de las claves para comprender la vigencia del *Manual*.

Desde el proyecto político y pedagógico en que se contextualiza, no era menester educar considerando las visiones distintas teórico epistemológicas o de las personas. Propone orientaciones para la práctica. Plantea el rito del pasaje de un nivel de enseñanza a otro.

Interesa pensar en el puente que vincula lo histórico – político con lo didáctico. He aquí un eje que atraviesa este estudio. Analizar las propuestas que nos han formado se constituye en una responsabilidad, ya que somos nosotros mismos los que estamos proponiendo nuevos

modos de acercamiento y profundización del conocimiento. Camilloni (1998) expresa en relación a los aprendizajes curriculares, “estamos haciendo una apuesta muy fuerte en nuestras propuestas didácticas, en nuestros cambios curriculares. Estamos proponiendo que los tradicionales aprendizajes curriculares que eran producto de la repetición y de la ejercitación mecánica y tenían fácil resolución para la gran mayoría de los alumnos, lo cual les permitía en muchos casos tener presuntos “éxitos escolares”, deben ser necesariamente reemplazados por aprendizajes contruidos, por aprendizajes difíciles que generalmente caracterizaron a los alumnos talentosos orientados por maestros talentosos. Estamos proponiendo para nuestros sistemas educativos un desafío que, si no está bien resuelto desde el punto de vista didáctico - y para eso se necesita una fundamentación teórica absolutamente seria, rigurosa, creativa y atenta- y no lo logramos, estaremos condenando a una gran cantidad de alumnos al fracaso” (Camilloni, 1998).

Hoy nos encontramos en otro tiempo histórico, se plantean otros problemas que no se contemplan desde la perspectiva que presenta el *Manual*. Necesitamos orientar a los estudiantes desde nuevos lugares, aprendizajes curriculares que promuevan la construcción de herramientas conceptuales fundamentadas en criterios razonables y razonados tanto para los docentes como para los estudiantes, con el objeto de percibir el mundo e intervenir activamente en él. En este sentido, cabe enseñar a los docentes tanto como a los estudiantes a vincular el saber con las dudas, dar sentido a la escuela como lugar de formación en la que es posible ayudar a los sujetos a afrontar los problemas que los inicios del siglo XXI requiere, y a elegir los modos de acción que posibiliten la toma de decisiones con criterio.

Las investigaciones sobre libros de texto presentan abordajes diferentes: perspectivas desde la historia de la educación; perspectivas desde la sociología de la educación. En este estudio, vinculamos la perspectiva didáctica con la histórica, el marco jurídico, los adolescentes y la enseñanza media en nuestra cultura local. En términos de rupturas y tradiciones, intentamos establecer un puente entre lo histórico y lo didáctico. Consideramos de valor recuperar la historia que localmente nos ha atravesado, y en este sentido, Sarlo (1998) expresa al concluir su libro *La máquina cultural*, algunas ideas interesantes a los fines de estas conclusiones: “Quisiera que los lectores hayan podido percibir, como yo, la presencia contradictoria del pasado como algo que no se ha terminado de cerrar, y que al mismo tiempo es irrepetible. El pasado como napa de sentidos que se transfieren al presente, y como roca de tiempo que no volverá a emerger a la superficie” (Sarlo, 1998).

En todo caso, entendemos que aquí se abren posibilidades para restituir a nuestra memoria y a nuestra acción un pasado aún vigente en las concepciones de docentes y estudiantes. Anudar lo histórico y lo didáctico se corresponde en este principio de siglo, con una asignatura pendiente que deberemos saldar, para limpiar obstáculos, recorrer probablemente caminos semejantes, pero con la convicción de que hemos vinculado los propios trayectos recorridos con las concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la conformación de la identidad y la formación de las nuevas generaciones que requieren de los adultos respuestas fundamentadas para instalar la utopía de una sociedad mejor educada, más humanizada y, menos atrapada a los fantasmas del sometimiento y el dogmatismo.

Los rasgos autobiográficos que nos condujeron a analizar este *Manual* como reflejo del sistema educativo en el que estuvimos insertos, el haber transitado las dificultades de propuestas de docentes que no albergaban la preocupación por los interrogantes de los estudiantes, impulsó la búsqueda de algunas respuestas.

En todo caso, la didáctica nos ha permitido relacionar la propia historia educativa con lecturas que posibilitan proponer mejoras para el sistema, dotar de fundamentos intelectuales a los propios pensamientos y advertir el profundo peso de las creencias que sostienen tanto docentes como estudiantes en pos del mantenimiento de viejos modelos.

Las propuestas de enseñanza que nos han tenido como sujetos, no han incluido en ellas la enseñanza que favorezca la escucha de voces distintas, alternativas de resolución de problemas reales, herramientas que admitan operar con enfoques profundos.

Perrone (1999) afirma que “la educación tiene que permitir formar pensadores críticos, gente que plantea y resuelve problemas y que es capaz de sortear la complejidad, ir más allá de la rutina y vivir en este mundo en rápido cambio”. Lo que debe enseñarse “se justificaría a sí mismo porque respondería preguntas que se formula el propio alumno” (Handlin, 1959; Perrone, 1999). No obstante, admitiendo que habrá preguntas que el alumno no pueda formularse, se lo instará a percibir el valor de los contenidos que lo habiliten de mejor modo a ser un miembro activo en la sociedad.

A partir de la información recogida en las entrevistas y del análisis del material, podemos señalar que el *Manual* escrito por Pedro Berruti respondía a las necesidades de los ciudadanos, aportaba a la formación de la identidad nacional, constituía un texto que suponía aprendizaje mediante prácticas intensas, un texto para aprobar exámenes, un viejo texto que al evocarlo impacta desde lo afectivo, en tanto representa un rito de pasaje a la escuela

media. Fue un texto que posibilitó establecer un diálogo para el que se preparaba y estudiaba sólo con el propósito de lograr una resolución exitosa, y además, un texto ordenador del que se esperaba la ayuda para la construcción de respuestas acertadas. Entendemos que hay algo más: podemos pensar el *Manual* como texto espejo de un sistema de formación característico y peculiar, que nos devuelve la propia identidad, que da cuenta de lo que hemos pretendido, que nos coloca frente a los criterios que se han sostenido. Desde esta perspectiva, pensar el sentido del *Manual* en estudio nos conduce a repensar el sentido de nacionalidad, el reconocimiento de la sociedad que tuvimos ayer, así como también los criterios que sustentábamos en el plano de las ideas tanto como en el de la toma de decisiones. Tomar en cuenta la forma en que nuestra sociedad ha organizado su sistema de educación, es la encarnación de la forma de vida de nuestra cultura, no simplemente una preparación para ella.

En esta tesis, además, hemos reconocido categorías que permitirán el análisis de manuales escolares. A su vez, los materiales de enseñanza usados en el sistema educativo se constituyen en objeto de reflexión. De este modo, contaremos con mayores herramientas para pensar las dificultades actuales del nivel de enseñanza media del sistema educativo.

También vale la pena pensar acerca de las posibilidades de mejores intervenciones desde una perspectiva didáctica, que transparente el valor de la historia y de las prácticas que han atravesado nuestro sistema educativo, para otorgarles nuevos significados, instalar las preocupaciones sobre problemas que se reiteran y construir alternativas que consideren al pasado, no muerto, sino presente en la memoria, en la formación y en las acciones de este principio de siglo. Esto constituiría un desafío interesante para los didactas, hoy.

10. Bibliografía

ACTAS DEL SEGUNDO SEMINARIO INTERNACIONAL: TEXTOS ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA, "Avatares del pasado y tendencias actuales", Universidad de Quilmes, Quilmes, Noviembre de 1997.

ANGULO RASCO, J.F. (1992) "Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora" en *Educación y Sociedad*, (Pág. 10 91-129) Universidad de Málaga, 10 Madrid.

APARICI, Roberto. (1993) "El documento integrado" en *La revolución de los medios audiovisuales*, Ediciones de la Torre, Madrid.

APPLE, M. (1985) "¿Qué enseñan las escuelas?" en *La enseñanza, su teoría y su práctica*, A. Pérez Gómez (compilador), Akal, Madrid.

APPLE, M. (1996) *El conocimiento oficial*, Paidós, Barcelona.

AREA MOREIRA, M. (1994) "Los medios y materiales impresos en el currículum" en *Para una Tecnología Educativa*. Sancho, J. HORSORI.

ARNAL, J. RINCÓN, D. LATORRE, A. (1992) *Investigación educativa*, Editorial Labor, Barcelona.

ASTOLFI, J. C. (1974) *Historia de la Escuela Normal de Profesores "Marjano Acosta"*, Asociación de Ex Alumnos, Buenos Aires.

AU, K. (1993) "Una maestra cambia su punto de vista sobre la enseñanza interactiva de la comprensión" en Moll, L. (Comp.) *Vigotsky y la Educación*, Aique, Buenos Aires.

BERTONI, L. (1992) "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891" en el *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"* Tercera Serie, núm. 5.

BERTONI, A. y colaboradores. (1986) *Criterios de evaluación de textos escolares*. Especialistas: Alvarez, M.I., Cullen, C., Clementi, H., Rodríguez, M.E. Vicente, T.,

Dirección de Investigación Educativa, Secretaría de Educación, Municipalidad de Buenos Aires

BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Editorial Troquel, Buenos Aires.

BOLIVAR, A. (1995) *El conocimiento de la enseñanza*, Epistemología de la investigación curricular, FORCE, Universidad de Granada.

BRASLAVSKY, BERTA (1997) "Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?" en *Lectura y vida* – Revista Latinoamericana de Lectura, Año 18, N° 4, Diciembre de 1997

BROUSSEAU, G. (1990) "¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?" en *Revista Enseñanza de las ciencias*. 8 (3) p.p 259-267.

BROWN, H. (1984) *La nueva filosofía de la ciencia*, Cap. X, Tecnos, Madrid.

BRUNER, J. (1996) *La cultura de la educación*, Harvard University Press, Massachusettes.

BURBULES, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza, Teoría y práctica*, Amorrortu, Buenos Aires.

CAMILLONI, A. (1993) "El sujeto del discurso didáctico", Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Didáctica, La Coruña.

CAMILLONI, A. Y OTROS. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Edit. Paidós, Buenos Aires.

CAMILLONI, A. (1992) "Los contenidos en el nivel medio: La interdisciplinarietà", Primer Encuentro Nacional Latinoamericano de Enseñanza Media, Departamento de Enseñanza Media y Superior, Secretaría Académica, Universidad Nacional de Rosario.

CAMILLONI, A. (1998) "Constructivismo y educación" en *Debates constructivistas*, Ed. Aique, Buenos Aires.

COHEN, L.y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*, La Muralla, Madrid.

- COMENIO, J.A. (1996) *Páginas escogidas*. A.Z Edit. Buenos Aires.
- CONTRIBUCIONES A LA DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS DEL DEPORTE. (1986) Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires Dr. Enrique Romero Brest. Vol.1. 80 aniversario. Holze, Helga (editora).
- CAZDEN, C. (1991) *El discurso en el aula*, Paidós, España.
- CHERRYHOLMES, C. (1999) *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Edic. Pomares Corredor, Barcelona.
- CHERVEL, Á. *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación en Revista de Educación*, 295, pp. 59-111.
- CHEVALLARD, I. (1996) *La transposición didáctica*, Edit. Aique, Buenos Aires.
- DELVAL, J. (1991) *Crecer y pensar*, Paidós, España.
- DUCOING, P. y LANDESMAN, P. (1993) *Las nuevas formas de investigación en educación*, Ambassade de France au Mexico- Universidad Autónoma de Hidalgo, México.
- DUSSEL, I. (1997) *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863 – 1920)*, EUDEBA, Buenos Aires.
- EGAN, K. (2000) *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, Paidós, Barcelona.
- EISNER, E. (1985) *The educational imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York, MacMillan Publishing Co., 1985. pp.97-108. Traducción: Prof. Rosa Perea de Otrera.
- EISNER, E. (1999) *Cognición y curriculum*, Amorrortu, Buenos Aires.
- EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN. Actas
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (1979) *Lenguaje educativo y Teorías pedagógicas*. Cap. I y V. Anaya, Madrid.
- FELDMAN, D. (1994) *Curriculum, maestros y especialistas*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

- FENSTERMACHER, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en *La investigación de la enseñanza I.*, Edit. Paidós, Barcelona.
- GARCÍA VERA, A. (1994) *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*, Aprendizaje visor, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996) *La transición a la escuela secundaria*. Edit. Morata, Madrid.
- GLASER, B y STRAUSS. (1967) *El descubrimiento de la teoría de base*. (The Discovery of grounded theory) Traducción del cap. II. El muestreo teórico. Chicago Aldine Publishing Company.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Edic. Morata, Madrid.
- GOODSON, I. y DOWBIGGIN, I. (1990) "Cuerpos dóciles" en Ball S. (comp.) en *Foucault y la educación*. Disciplinas y saber. Morata. Madrid.
- GOODSON, I. (1995) *Historia del curriculum*. Pomares - Corredor. Barcelona.
- GRINBERG, S. (1997) "Texto escolares y mercado editorial en contextos de transformación educativa" en *Propuesta Educativa*, Año 8, nº 17.
- GUINZBURG C. "Señales. (1987) Raíces de un paradigma indiciario" en *Crisis de la Razón: Nuevos Modelos en la relación entre saber y actividad humana*. A cargo de Aldo Gargani, Siglo XXI, México.
- GVIRTZ, S. "El concepto de "actividad" para la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Movimiento de la Escuela Nueva" en: *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, Año 0, Nro 1.
- GVIRTZ, S. (1997) *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*, Aique, Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1990) *La lógica de las ciencias sociales*, Tecnos, Madrid.
- JACKSON, P. (1999) *Enseñanzas implícitas*, Amorrortu, Buenos Aires.
- JOHNSEN EGIL, B. (1996) *Libros de texto en el calidoscopio*, Ediciones Pomares - Corredor, Barcelona.

- KNELLER, G. (1969) *La lógica y el lenguaje en la educación*, Troquel, Buenos Aires.
- LAKATOS, I.(1993) *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*, Tecnos, Madrid.
- LAUDAN, L. (1986) *El progreso y sus problemas*, Encuentro Ediciones, Madrid.
- LAZERZON, M. Y OTROS. (1987) *Una educación de valor. Propósitos y prácticas de las escuelas*, Ediciones Prisma, México.
- LEÓN, José A. (1996) *Prensa y educación. Un enfoque cognitivo*, Ed. Aique, Buenos Aires.
- LIBEDINSKY, M. (1995) “*Hacia una lectura comprensiva de los libros escolares*” en *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Litwin, E. (comp.) Paidós, Buenos Aires.
- LINARES, M.C. (1997) *El libro escolar: un caso particular “EL NENE”*. Universidad Nacional de Luján.
- LIPSMAN, M. (1995) “*El material impreso: un viejo medio en el marco de proyectos educativos actuales*” en *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Litwin, E. (comp.) Paidós, Buenos Aires.
- LITWIN, E. (1995) “*Los cambios educativos: calidad e innovación en el marco de la tecnología educativa*” en *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Edith Litwin (comp.) Paidós, Buenos Aires.
- LITWIN, E. (1995) “*La investigación en el campo de la didáctica. Cuestiones teóricas y metodológicas*” en *El oficio de investigador*. Schuster, F. y otros, Homo Sapiens Ediciones, I.I.C.E., Filosofía y Letras, UBA.
- LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós, Buenos Aires.
- LITWIN, E. (1998) “*La investigación didáctica en un debate contemporáneo*” en Carretero, M. *Debates constructivistas*, Aique, Buenos Aires.
- LITWIN, E. (1999) “*¿Comprensión y enseñanza vs. Intereses de los jóvenes?*” En *Revista Novedades Educativas*, Año 11, N°103.

- LITWIN, E. (Comp.) (2000) *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*, Amorrortu, Buenos Aires.
- LUDMER, J. (1999) *El cuerpo del delito. Un manual*, Perfil Editores, Buenos Aires.
- LUNDGREN, U. (1992) *Teoría del curriculum y escolarización*, Ed. Morata, Madrid
- McEWAN, H. y EGAN, K. (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu, Buenos Aires.
- MAINGUENAU, D. (1980) *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Hachette, Buenos Aires.
- MENDEL, G. (1998) *El acto es una aventura. Del sujeto metafísico al sujeto del acto-poder*, Ediciones La Decouverte, 9 bis, rue Abel-Hovelacque, París.
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Edit. Paidós, Buenos Aires.
- MOLINER, M. (1997) *Diccionario de uso del español*, Editorial Gredos, Madrid.
- NEWTON-SMITH, W.H. (1987) *La racionalidad de la ciencia*, Edic. Paidós, Barcelona.
- ONG, Walter. Oralidad y escritura. 1982. En "La inevitable debilidad radical del lenguaje, algunas reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos". Daniel Goldin, Lectura y vida, Revista Latinoamericana de lectura, Año 19, 1998.
- PÉREZ TAMAYO, R. (1993) *¿Existe el método científico? Historia y realidad*, El Colegio Nacional/Fondo de Cultura Económica, 1993, (Cap. VIII y IX) México.
- PERKINS, D. (1995) *La escuela inteligente*, Gedisa, España.
- PERRONE, V. (1999) "¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?" en *La enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Marta Stone Wiske (Comp.) Ed. Paidós, Buenos Aires.
- PIAGET, J y otros. (1972) *Epistemología de las ciencias humanas*, Proteo.
- PORTELLI, J. (1998) "Desenmascarar el curriculum oculto" en *Revista de Estudios del Curriculum Teoría del curriculum*, Vol.1, N°1.
- POZO, J.I. (1995) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Edic. Morata, España.

- POZO, J.I. (1996) *Aprendices y maestros*, (Cap.2 y 12) Alianza, Madrid.
- PUIGGRÓS, A. (1992) *Historia de la Educación en la Argentina. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* Buenos Aires.
- RESNICK, L. y KLOPFER, L. (1996) *Curriculum y cognición*, Aique, Buenos Aires.
- ROJAS, R. (1909) *La Restauración Nacionalista. Informe sobre Educación*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires.
- ROMERO BREST, E. (1917) *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes-Organización-Resultados*, Cabaut y Cía. Editores, Buenos Aires.
- ROMERO BREST, E. (1933) *Algunos conceptos doctrinarios de la Educación Física*, Instituto Nacional Superior de la Educación Física, Buenos Aires.
- ROMERO BREST, E. (1938) *El sentido espiritual de la Educación Física. Evolución de una escuela argentina: el Instituto Nacional de Educación Física*, Librería del Colegio, Buenos Aires.
- ROTTEMBERG, R. (1997) "Los libros de texto para la innovación" en *Enseñanza e Innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Edith Litwin (Coordinadora) El Ateneo, Buenos Aires.
- SARAVÍ RIVIERE, J. *Historia de la Educación Física Argentina. Siglo XIX*. Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires "Dr. Enrique Romero Brest".
- SARLO, B. (1998) "Cabezas rapadas y cintas argentinas" en *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Editorial Planeta, Buenos Aires.
- SCHUTZ, A. (1974) *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires.
- SIRVENT, M.T. (1998) *Sesiones del Taller de Investigación*.
- SIRVENT, M.T. (1998) *Material Investigación y Estadística I*. 1er Cuatrimestre 1998.
- SPIELMAN, G. (Comp.) (1997) *Breve diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre Investigación en Ciencias Sociales*, Buenos Aires.
- SMITH, B.O y ENNIS, R.H. (1971) *Lenguaje y Conceptos en la Educación*. Cap.XIII, El Ateneo, Buenos Aires.

STODOLSKY, S. (1991) *La importancia del contenido en la enseñanza*, Paidós, Barcelona.

TEDESCO, J.C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* Ediciones Escolar, Buenos Aires.

WITTROCK, M. (1990) *La investigación de la enseñanza III*, Paidós, Barcelona.
