

# Nacionalismo y diversidad cultural en educación

## Un análisis antropológico de los contenidos escolares

Autor:

Novaro, Gabriela

Tutor:

Neufeld, María Rosa

2002

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Antropología

Posgrado

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**Tesis de doctorado**

*Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis  
antropológico de los contenidos escolares.*

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
Dirección de Bibliotecas

**Gabriela Novaro**

**Tesis dirigida por María Rosa Neufeld**

**Mayo del 2002**

## Índice

Agradecimientos ..... pág. 4

Introducción ..... pág. 6

### **Parte 1**

#### **Los conceptos y la forma de abordaje**

Capítulo 1: Precisiones conceptuales, problemas y supuestos de trabajo .... pág. 14

Capítulo 2: Propuesta para el análisis ..... pág. 45

### **Parte 2**

#### **Elementos de cuestionamiento y legitimación en una perspectiva histórica**

Introducción ..... pág. 59

Capítulo 1: Nacionalismo liberal y xenofobia en la organización del sistema Educativo (1880-1930) ..... pág. 62

Capítulo 2: Nacionalismo reaccionario y nacionalismo popular en la expansión del sistema educativo (1930-1955) ..... pág. 93

Capítulo 3: Desarrollismo y nacionalismo en educación (1955-1973)..... pág. 116

Capítulo 4: La educación en un "nacionalismo de liberación" y en una "Nación en orden" (1973-1976)..... pág. 139

Capítulo 5: Educación, nacionalismo reaccionario y represión (1976-1983). pág. 151

Primeras conclusiones ..... pág. 168

### **Parte 3**

#### **Nacionalismo y diversidad en la propuesta educativa actual**

Introducción ..... pág. 176

Capítulo 1: Democratización educativa, nacionalismo y diversidad ... pág. 178

Capítulo 2: Reforma educativa, nacionalismo y diversidad ..... pág. 194

**Parte 4****Discriminación, “indios” y migraciones en la propuesta escolar**

|   |          |
|---|----------|
| Introducción .....  | pág. 229 |
| Capítulo 1: La “moral de la tolerancia”. La discriminación en los contenidos escolares .....                | pág. 237 |
| Capítulo 2: Exotismo, exterminio y “respeto”. Los “indios” en los contenidos educativos .....               | pág. 254 |
| Capítulo 3: Integración y marginación. El tratamiento de las migraciones en los contenidos educativos ..... | pág. 276 |
| <br>  |          |
| <b>Parte 5</b>  |          |
| <b>Reflexiones finales</b> .....  | pág. 296 |
| <br>  |          |
| <b>Documentos consultados</b> .....   | pág. 309 |
| <br>  |          |
| <b>Bibliografía</b> .....   | pág. 327 |

## AGRADECIMIENTOS

Quisiera que este agradecimiento constituya un auténtico reconocimiento a las personas y grupos que me aportaron la riqueza de otras miradas y me alentaron con su atención y valoración. Yo soy responsable de este trabajo, pero todos ellos son parte de las condiciones que lo hicieron posible.

Mi primer agradecimiento a María Rosa Neufeld, mi directora de tesis, por las lecturas atentas, por los señalamientos, el aliento y la confianza. En los últimos tiempos, también por el aguante.

Mi agradecimiento también al equipo de Antropología y Educación que se transformó en un espacio de construcción de experiencias y perspectivas compartidas, donde se inspiraron muchas de las reflexiones de esta tesis. En especial a Liliana Sinisi y Laura Santillán por el estímulo y apoyo de sus comentarios.

Después de más de diez años de trabajo conjunto, quiero reconocer la importancia que la cátedra de Antropología Sistemática I ha tenido en mi formación. Las discusiones y debates en el seno de la materia me aportaron elementos para construir una mirada reflexiva y crítica sobre la realidad social que sin duda enriqueció el análisis de la situación educativa.

Otro reconocimiento es para los alumnos, (en especial los del seminario de Antropología y Educación), porque dialogando con ellos muchas intuiciones fueron tomando forma, porque me obligaron a aclarar mis ideas, me pusieron ante nuevos interrogantes e hicieron evidentes mis limitaciones.

Dentro de la carrera y las actividades que se desarrollan en el Instituto de Ciencias de la Educación, el contacto con el equipo de investigación de Adriana Puiggrós, sobre todo en la etapa de la investigación histórica, se transformó en un encuentro de formación y de debate. Quiero resaltar además la generosidad con que me orientaron en la búsqueda de material y la consulta bibliográfica. Mi agradecimiento también a Beatriz Aisenberg, por sus lecturas, consejos y comentarios a los planteos iniciales de este trabajo desde una mirada muy atenta a mis “deslices” didácticos.

Una frase especial para los maestros que aceptaron y muchas veces buscaron el diálogo, que me abrieron las puertas de “sus aulas”, que encontraron un lugar para mí, que esperan respuestas para sus alumnos y están llenos de preguntas.

Pero además, siento la necesidad de otros reconocimientos y agradecimientos más personales.

A Dagui, por acompañarme, por tratar de entender “mi mirada”, desde la suya.

A mis viejos, por la ayuda y la valoración.

En especial a Manuel y Elisa, por haber entendido y a veces solo por haber soportado. A ellos quiero dedicar este trabajo, porque pensar en su “educación” también me alentó a seguir investigando y seguir escribiendo.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de la tesis es describir y analizar las representaciones acerca de la nacionalidad y la diversidad sociocultural en educación, atendiendo en especial a la forma en que estas cuestiones se presentan en los contenidos de ciencias sociales del último ciclo de las escuelas primarias públicas.

Comencé la investigación de este tema en 1990. Realicé el trabajo con mayor intensidad a partir de 1992, año en que me fuera otorgada una beca de la Universidad de Buenos Aires.

Desarrollé la investigación en el marco del programa de Antropología y Educación del Instituto de Antropología de la Universidad de Buenos Aires, donde se llevan a cabo proyectos de investigación sobre la problemática de la diversidad y la desigualdad en la escuela<sup>1</sup>. Dentro de estos proyectos procuré precisar la forma particular con que en los contenidos escolares se articula la tradición educativa homogeneizadora y se traduce el discurso hegemónico sobre la diversidad.

La relevancia del tema se sustenta en los problemas planteados y pendientes en la antropología y en la educación.

Desde la antropología, son tradicionales los desarrollos sobre la construcción de visiones de lo social, la identidad y la diversidad en distintas culturas y más recientemente, en distintos espacios de nuestra sociedad. Partiendo de una perspectiva que rescata su tradición comparativa, la escuela aparece en los estudios antropológicos actuales como uno de los principales espacios de transmisión y producción cultural.

---

<sup>1</sup> Me refiero a un proyecto dirigido por María Rosa Neufeld y Ariel Thisted, ("Los usos de la diversidad cultural en el marco del neoliberalismo conservador. Continuidades-rupturas entre escuela y sociedad" 1996-1998); uno de sus objetivos fue indagar la construcción de sentidos y prácticas referidos a la diversidad cultural en la escuela. La temática se mantuvo en una nueva investigación dirigida por M.R. Neufeld junto con Claudia Danani y desarrollada conjuntamente por las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires ("Procesos político-culturales en torno a la desigualdad social, la diversidad socio-cultural y las políticas sociales en la Argentina de los 90" 1998-2000). Estos temas se continúan profundizando en un proyecto actual de investigación "Niños, familias y escuelas: ciudadanía en contextos de diversidad y pobreza" dirigido por M. R. Neufeld y A. Thisted.

Desde la educación, se advierten las preocupaciones por el sentido de la selección y distribución de determinados contenidos escolares, preocupación especialmente evidente con relación a los contenidos de ciencias sociales.

Sin embargo, en nuestro país, en el área de antropología y educación se ha abordado fundamentalmente el estudio de las relaciones sociales entre los distintos actores educativos y no se encuentran demasiados antecedentes de reflexión sistemática sobre los contenidos escolares<sup>2</sup>.

Por otra parte en muchas investigaciones educativas el énfasis parece puesto o bien en la reflexión sobre el papel político-ideológico de la escuela y la educación, o bien en el análisis de los contenidos escolares desde una mirada atenta a cuestiones pedagógicas y didácticas, pero que no incluye la relación con el contexto como aspecto particular del análisis.

En este trabajo procuro avanzar sobre estas limitaciones, reflexionar sobre el sentido de los contenidos escolares en sus distintos niveles de definición, considerando el aporte de diversas disciplinas, pero especialmente de la antropología contemporánea, procurando rescatar la perspectiva desnaturalizadora y crítica que la caracteriza.

El análisis de las representaciones sobre la nacionalidad y la diversidad ha sido abordado por la antropología desde los estudios clásicos, atendiendo a la forma en que los distintos pueblos se definían a "sí mismos" y a "los otros". Estos temas, encuentran relación en la preocupación por los procesos de definición de identidades: hablar sobre "lo propio" (siendo la nacionalidad una forma de hacerlo, entre otras posibles) está condicionado y condiciona la forma en que se habla de "lo otro" y viceversa.

Comencé la investigación con la búsqueda de documentación acerca del periodo que generalmente se denomina de "organización del sistema educativo" (fines del siglo XIX). Supuse que este rastreo me permitiría llegar a analizar la situación presente conociendo los debates históricos y las posiciones y concepciones de los distintos actores. El énfasis en la nacionalidad o la diversidad cambió a lo largo de la recorrida histórica, en concordancia con el cambio de su centralidad en los contenidos.

---

<sup>2</sup> Muchos trabajos antropológicos realizados desde la Universidad de Buenos Aires ponen atención en las relaciones entre docentes y alumnos en las escuelas. No se encuentra una producción equivalente que atienda a las características del conocimiento escolar.

Hasta aproximadamente 1950 el concepto de nacionalidad aparece en el sistema educativo como central y condensador de múltiples significados. En la primera parte de la investigación realicé el seguimiento de temas históricos tradicionales en los contenidos, que dieran cuenta de las representaciones en juego en torno a la conformación y caracterización de la Nación (Descubrimiento de América, 25 de Mayo, Organización Nacional). A medida que me acercaba al presente, advertía que el tema de la nacionalidad iba perdiendo centralidad en los discursos oficiales. Al mismo tiempo la cuestión de la diversidad sociocultural iba adquiriendo mayor relevancia. En torno a la misma seguí el tratamiento de temas como “los indios”, “las migraciones” y “la discriminación”<sup>3</sup>.

¿Desde donde analizar estos temas? Desde el principio hubo una dicotomía que, aún consciente de las limitaciones que las mismas suelen implicar, se mantiene en el trabajo: el análisis se realiza en función de la asociación de los contenidos a sentidos de legitimación o cuestionamiento del orden social. La dicotomía, aún sabiéndola llena de contenidos variables e históricamente condicionados, se sostiene, por sus posibilidades de orientar la mirada, procurando no desatender los quiebres, inconsistencias y contradicciones de los sentidos vinculados a las distintas propuestas y discursos. Estas inconsistencias y contradicciones se vinculan en parte al hecho de que no es posible precisar el significado ideológico de un contenido con independencia del contexto y la forma de su definición. Por ello el análisis se dirigió especialmente a caracterizar la situación social en que se enmarcan los debates y propuestas educativas y la forma en que los sujetos se posicionan con relación a ellos.

<sup>3</sup> Los relatos sobre la conformación de la Nación son el eje de los contenidos educativos de Historia. Las menciones a la diversidad se hallan más dispersas (quizás podría decirse “perdidas”) entre los contenidos de Geografía, Historia y Formación Cívica.

El análisis de la forma en que se presenta la conformación de la Nación y la diversidad supone la referencia al modo en que estos temas son abordados por dos disciplinas: la Historia y la Antropología. En trabajos recientes historiadores y antropólogos enfatizan la riqueza de la confluencia de ambas (Thompson, 1992, Neufeld, 1996, Briones, 1994). Para el análisis se debe tener en cuenta la diferente situación de estas “materias” en la escuela, ya que a la tradición consolidada de enseñanza de la Historia, debe contraponerse la histórica desatención a la Antropología.

Prácticamente no consideré los contenidos de Geografía. Lo mismo se fundamenta en la necesidad de limitar las fuentes de interés, pero también, en el supuesto (en el que por razones de tiempo no pude profundizar, y no descarto que sea necesario revisar) de que en torno a la Geografía no se producen las profundas polémicas e interpretaciones alternativas que existieron y existen con relación a la Historia y la Formación Cívica.

¿En qué nivel de definición de contenidos centrar el análisis? En el trabajo me refiero específicamente a los contenidos educativos oficiales, editoriales y los que circulan y se construyen en las escuelas, pero atiendo también a los discursos pedagógicos y los debates generales en torno a los fines de la enseñanza, en tanto dan un marco para aproximarse al sentido de los contenidos. Estos contenidos y debates se explicitan y definen en los discursos de los funcionarios, en los programas, en los manuales escolares, en las clases. Todos estos fueron espacios que procuré describir atendiendo a la articulación y especificidad de los niveles generales de definición de políticas y las situaciones concretas de las escuelas y en particular, a las propuestas de los docentes. No tengo dudas de que es posible, y quizás hasta recomendable para la coherencia del trabajo (y la salud mental del investigador), analizar en profundidad sólo uno de estos ámbitos. Sin embargo, me interesaban las relaciones, las continuidades y las rupturas en la forma en que se aborda la problemática en los distintos niveles, y continué.

La amplitud del tema hizo necesario limitar el espacio de análisis. La caracterización se dirigió a las propuestas educativas de la ciudad de Buenos Aires, en particular cuando me refiero a la situación actual (partes 3 y 4 de la tesis). Atiendo además en especial al tercer ciclo de la educación primaria (que corresponde a sexto y séptimo grado en términos anteriores a la reforma educativa de 1994).

El tema es amplio y son amplios los ámbitos donde intento reconstruirlo. Entiendo que esto tiene sus costos; pero también tiene sus ventajas. Lo interesante de haber hecho una recorrida por variados niveles y actores es que posibilita señalar las contradicciones e inconsistencias entre los mismos, intentando además comprender las especificidades de cada uno. Lo interesante de referirse a distintos sujetos es que permite la búsqueda de coincidencias y disidencias con respecto a un mismo tema.

De las visiones totalizadoras a las particularistas, pasando por los innumerables defensores de la investigación de situaciones puntuales, el tema se presenta enorme, inabarcable. Pero de alguna manera ¿no es cualquier tema inabarcable en toda su complejidad?

Tal vez la amplitud atente contra la profundidad en el abordaje de las categorías, pero estoy convencida de que permite pensar relaciones que a veces los estudios sobre situaciones muy puntuales pierden de vista. Por eso, si bien no puedo menos que

reconocer las dificultades para acotar el problema, me parecería injusto dejar de marcar las ventajas de no haber acotado tanto.

En definitiva, al momento de introducir esta tesis, simplemente siento que puedo decir algunas cosas sobre el tema, que tengo datos con los cuales sustentar lo que digo y que lo más interesante siguen siendo los problemas que se abren y el enriquecimiento que supone admitir que las respuestas que encontramos serán siempre incompletas y provisionales.

### **Organización de la tesis**

La tesis está compuesta por cuatro partes y una conclusión final.

En la **primera** problematizo los conceptos y expongo la propuesta de análisis.

En el capítulo 1 introduzco conceptos como “concepciones” y “representaciones sociales”. Desarrollo además algunas precisiones sobre las representaciones de la Nación y la diversidad sociocultural en el discurso social actual. A continuación, reflexiono sobre las características del saber y los contenidos escolares y hago algunas acotaciones generales sobre la relación entre el conocimiento social y el conocimiento científico. Por último, me refiero a la situación de los docentes, e intento aproximarme a las características de sus saberes y relaciones con los contenidos de enseñanza.

En el capítulo 2 procuro fundamentar la forma y los alcances del recorte del tema y aclarar cuestiones metodológicas y epistemológicas. Defino y fundamento la forma compleja de abordaje y el énfasis en el enfoque cualitativo. Reflexiono sobre la complejidad y dificultad de interpretar los significados de los contenidos escolares. A continuación detallo los pasos del análisis. Por último, expongo las fuentes de consulta y hago algunas aclaraciones sobre la pertinencia, confiabilidad y representatividad de los datos.

La **segunda** parte consiste en la caracterización histórica de la problemática. La misma está organizada en capítulos que corresponden a periodos que se distinguen fundamentalmente por el énfasis en diferentes interpretaciones del nacionalismo y la diversidad en el discurso social y educativo. Los distintos periodos son abordados desde

una reconstrucción del contexto general y especialmente de la política del Estado y los discursos ideológicos dominantes, para luego reflexionar sobre la situación educativa, los debates y propuestas de los principales actores y especialmente sobre los programas y contenidos de ciencias sociales (Historia, Moral e Instrucción Cívica), haciendo, cuando es posible, referencias al tratamiento de tres temas: la conformación de la Nación, "los indios" y las migraciones.

Muestro el correlato en los contenidos de las distintas corrientes nacionalistas (liberales, reaccionarias, populares, desarrollistas), de concepciones como el catolicismo o hispanismo y de posiciones tradicionalistas y modernistas. Registro además algunos ejes de discusión internos al campo educativo, que condicionan la forma en que los discursos hegemónicos se articulan con las propuestas de enseñanza (entre la modernización del sistema y la afirmación de valores tradicionales, entre el énfasis en la formación o la instrucción, entre la prioridad del fin político o el económico de la educación, etc.).

Al final de esta parte realizo las primeras conclusiones del trabajo, detallando la notable continuidad que se advierte en la forma "mítica" con que se narra el origen y desarrollo de la Nación y la tendencia homogeneizadora y excluyente con que se definen las identidades sociales y culturales; señalo no obstante la alternancia entre situaciones donde los contenidos adquieren una función explícita de legitimación, con otras donde es posible advertir elementos de cuestionamiento.

En la **parte 3** analizo la situación en la actualidad, más precisamente hasta el año 1999.

Esta parte se diferencia de la anterior no sólo por el énfasis de las propuestas educativas en "la diversidad" (más que en el nacionalismo), sino que además, el análisis está menos centrado en el discurso oficial. En el abordaje de la situación actual es posible registrar la posición de distintos actores con mayor precisión, en especial de aquellos que no representan la "voz" oficial y de los maestros.

Me detengo también aquí en los principales debates educativos y realizo el seguimiento de la definición de los Contenidos Básicos Comunes a nivel nacional y las reformulaciones curriculares que actualmente se llevan a cabo en la ciudad de Buenos Aires.

En la **parte 4** analizo el tratamiento oficial, editorial y fundamentalmente escolar de tres temas: “los indios”<sup>4</sup>, las migraciones y la discriminación. Seleccioné estos temas ya que se vinculan a cuestiones como la identidad, el contacto entre grupos y procesos de dominación, control y resistencia. En los tres casos es posible además (más bien inevitable), establecer relaciones con las concepciones sobre la nacionalidad. En el seguimiento de los temas atiendo en especial a los elementos obstaculizadores para construir en las aulas una visión compleja de la diversidad.

Por último, en las **conclusiones generales** de la tesis señalo los elementos significativos que aparecieron en los distintos momentos y aspectos que profundizo en el trabajo. Pongo en relación los supuestos iniciales con las descripciones de los distintos capítulos. Procuero reflexionar sobre la aplicabilidad del análisis de los sentidos sociales a partir de la dualidad legitimación-cuestionamiento. Las conclusiones dejan planteadas algunas líneas de investigación que surgieron en el trabajo y en las que me parece necesario seguir profundizando.

---

<sup>4</sup> Utilizo el término “indios” a pesar de los cuestionamientos a los que está sujeto, ya que hasta hace muy poco con el mismo se aludía en los contenidos escolares a los ahora generalmente denominados “Pueblos americanos originarios”.

**PARTE 1**  
**LOS CONCEPTOS Y LA FORMA DE ABORDAJE**

## Capítulo 1. Precisiones conceptuales, problemas y supuestos de trabajo

Aunque por razones de orden, ubico estas precisiones al principio, las mismas se fueron desarrollando a lo largo de toda la investigación, problematizando los conceptos a partir de los elementos que introducían para comprender las situaciones con que me enfrentaba el material empírico.

En este capítulo me detengo en las categorías y los autores consultados que sirvieron de marco general para el análisis. Como se verá en las siguientes partes del texto, no todos estos autores se retoman explícitamente ni están presentes con la misma intensidad en la investigación<sup>5</sup>.

### **A. Las representaciones: atributos y dificultades para su caracterización**

Desde las ciencias sociales y especialmente desde la antropología diversos conceptos me parecieron en principio pertinentes con relación al objetivo de caracterizar los contenidos escolares de ciencias sociales: visiones, concepciones, imágenes del mundo, discursos, representaciones sociales.

Todos estos conceptos, especialmente el de representación social, ha dado lugar a debates y variadas definiciones. No me propongo reproducir esto debates, sino abordarlos únicamente con relación al tema y los objetivos del trabajo.

Desde Durkheim a la psicología social, el concepto de representación social hace alusión a las categorías de pensamiento que elaboran, expresan y a la vez constituyen la realidad, al proceso de percibir, categorizar y significar el contexto en forma más o menos espontánea y cotidiana.

Una primera aclaración es que en el análisis no me refiero a situaciones espontáneas e informales, ni al correlato entre representaciones y prácticas sociales. Mi corpus está formado por opiniones de especialistas formuladas en espacios institucionales, por documentos curriculares, por discursos de docentes, por intervenciones de los chicos en clase. Dejo de lado las situaciones de mayor

---

<sup>5</sup> Al final de este capítulo menciono los principales autores a los que hago referencia en las distintas partes de la tesis.

“espontaneidad” de la manifestación de las representaciones sociales. Hablo de propuestas de enseñanza y me centro en los discursos para analizarlas. Creo, no obstante, que este concepto puede seguir siendo útil, ya que mi interés es precisar los sentidos, las situaciones sociales justificadas y cuestionadas en estas propuestas, cuestiones todas a las que el concepto hace referencia.

En especial, me interesaron distintos atributos con que numerosos autores piensan las representaciones sociales, ya que correspondían con cuestiones que yo encontraba en mi investigación, en principio sin demasiados elementos teóricos para pensarlas: la relación de las formas de pensamiento con el contexto, su carácter social, procesual y contradictorio y especialmente, la tendencia a la naturalización<sup>6</sup>.

Los sentidos explícitos y los que subyacen a las cosas que se explicitan en los discursos y contenidos educativos, no pueden dejar de referirse y definirse con relación al contexto.

Desde distintos enfoques diversos autores enfatizan este aspecto para caracterizar los sentidos de los enunciados.

En su análisis de la “economía de los intercambios lingüísticos”, Pierre Bourdieu (1985) sostiene que “las obras” solo entregan su sentido si se las relaciona con sus condiciones sociales de producción y con la posición del productor en el campo de la producción.

Ya en el campo específicamente educativo Rosa Nilda Buenfil Burgos analizando documentos educativos de la revolución mexicana propone analizar las “huellas” que las condiciones sociales de producción dejan en la superficie discursiva y las condiciones sociales en que se lleva a cabo la recepción. Sostiene que el contexto dentro del cual aparece enunciado un término establecerá los parámetros de su significación posible. Esto implica reconocer que no hay un significado inmanente y que debe atenderse al “uso” del lenguaje (Buenfil Burgos 1985)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Estas características son especialmente resaltadas por S. Moscovici en un trabajo ya clásico sobre el tema (“El psicoanálisis, su imagen y su público”, 1979). Tomo diversas precisiones de este autor a pesar del tiempo transcurrido desde su producción original (más de treinta años) y su atención a un campo indudablemente distinto del que abordo (los estudiantes de psicología y la prensa).

<sup>7</sup> La asociación entre representaciones y discursos supone una definición amplia de discurso. En este sentido se lo entiende como prácticas sociales constitutivas de sentido, como totalidades.

Desde la pedagogía crítica<sup>8</sup>, Henry Giroux y Peter Mc Laren también hacen precisiones interesantes. H. Giroux (1992) afirma que las conductas y discursos no hablan por sí mismas, que hay que reconstruir las condiciones históricas y los significados dados por los sujetos. Afirma la necesidad de identificar intereses y preguntarnos como funcionan (1997), cómo son asumidos (1990), estar atentos a las luchas para determinar el significado. P. Mc Laren: (1997) en términos similares sostiene que los significados solo pueden ser fijados temporalmente dependiendo de como son articulados en particulares contiendas discursivas e históricas.

Resulta entonces claro que el sentido de un contenido educativo no es algo que pueda afirmarse haciendo referencia exclusiva a los términos en que aparece formulado, no tiene un carácter explícito ni fijo, depende del proceso de su definición, de su relación con el contexto, de quién lo impone, quién se lo apropia, quién se le resiste y desde dónde. Esto implica la necesidad de reconstruir la intencionalidad de los sujetos que lo seleccionan y de quienes se apropian y oponen a él.

Comprendiendo que la modalidad con que se define que un contenido social debe enseñarse, los fundamentos de su pertinencia, la precisión y caracterización de los actores implicados, las distintas formas en que se lo explicita y los debates en torno al mismo, son inseparables de su sentido, mi objetivo no se agotó en el análisis de los contenidos educativos como productos terminados, sino que me interesé también por la reconstrucción de las situaciones de imposición, negociación y resistencia a través de las cuales se definen.

Realicé la caracterización de los contenidos intentando asociarlos a sentidos de naturalización o cuestionamiento del orden social. Sin embargo en el análisis del

---

significativas que involucran elementos lingüísticos y extralingüísticos (R.N. Buenfil Burgos, 1985).

<sup>8</sup> Se denomina pedagogía crítica a una corriente de pensamiento pedagógico contemporánea que surge como respuesta a la pedagogía tradicional y al reproductivismo educativo. Tomando elementos del neomarxismo y del posmodernismo crítico H. Giroux, uno de sus representantes centrales, afirma que junto con la reproducción, en la escuela se producen situaciones de resistencia que caracteriza por su contenido de cuestionamiento a la dominación. P. Mc Laren desde una posición cercana, realiza ácidas críticas a la cultura y la educación norteamericanas.

material se presentaban situaciones muy **contradictorias**, que imponían la necesidad de pensar el carácter “fragmentado” y “difuso” de las representaciones.

En el curso de la investigación consultaba un documento y creía poder sostener que ciertos sujetos tenían determinada concepción, pero al avanzar en la lectura solía encontrarme con concepciones distintas, a veces discordantes; del mismo modo, observando las clases, escuchaba a un maestro decir cosas aparentemente opuestas a las que pronunciara momentos antes. La idea de que las representaciones se caracterizan por ser contradictorias hizo que los quiebres e inconsistencias pudieran ser pensados teóricamente.

No obstante, también me parece necesario advertir sobre la “comodidad” (de la que no estoy exenta) en el uso de esta noción de contradicción. La misma puede hacernos renunciar a buscar relaciones y simplemente enumerar elementos no coincidentes. En todo caso, es claro que la contradicción y los aparentes quiebres no son azarosos, que también tienen un sentido particular y que es necesario caracterizar ese sentido.

Atendiendo a estas contradicciones y quiebres, mantuve el objetivo de caracterizar los contenidos educativos de acuerdo a su funcionalidad cuestionadora o legitimadora del orden social.

**¿Cómo llenar de contenido las categorías de legitimación y el cuestionamiento, sin hacer una lista de atributos excluyentes y fijos?**

Este fue uno de los planteos del análisis original que implicó más complicaciones y sobre el que pasé de negar su posibilidad, a comprender la necesidad de relativizar mis clasificaciones previas. A medida que avanzaba en la investigación, me encontraba con discursos sumamente complejos, con sujetos que sostenían posiciones que en distintos contextos parecían legitimar o cuestionar sistemas de pensamiento y organización también complejos. La opacidad de estas situaciones muestra la limitación de los modelos reproductivistas más esquemáticos y la potencialidad explicativa de propuestas como la de Elsie Rockwell (1985 B) que - desde la confluencia de los aportes del marxismo gramsciano y la sociología de la vida cotidiana - describe diversas situaciones educativas donde en ocasiones las “transformaciones” reproducen el poder y las “reproducciones” refuerzan los procesos de resistencia.

Los datos parecían darle un alto nivel de concreción a la idea sostenida por distintos autores acerca del carácter abierto, relacional y variable de los significados sociales. Iba concluyendo (a partir de encontrarlo en los documentos, entrevistas y observaciones y no sólo en los libros) que las concepciones explicitadas por un sector, presumiblemente interesado en el mantenimiento del sistema, pueden, al ser tomadas por otro, o al ser reformuladas con el tiempo, resultar cuestionadoras del orden propuesto y que este proceso también puede darse en un sentido inverso. Ello se hizo sobre todo evidente con las distintas corrientes nacionalistas (liberales, reaccionarias, populares), con los planteos homogeneizadores o diversificadores y con las propuestas educativas modernizadoras y tradicionalistas. Lo mismo fue también evidente con relación a la posición de los distintos actores, imposible de caracterizar en términos ahistóricos. Esto último interesa especialmente con relación a los docentes, en quienes comencé suponiendo una actitud relativamente cuestionadora.

Desde diversas posiciones teóricas y políticas, autores clásicos han advertido sobre la centralidad del proceso de **naturalización y legitimación** para el mantenimiento del orden social y la dominación<sup>9</sup>.

Jürgen Habermas en su análisis de los problemas de legitimación en el Estado Moderno es en este punto un autor de referencia inevitable. Habermas sostiene que para ser reconocido como “correcto y justo” un orden político debe alzarse sobre “buenos argumentos” (pág. 243). Habla de la legitimación como un “problema permanente” y que en el capitalismo tardío esta constantemente sobrepasado por las demandas sociales y articulado contradictoriamente sobre el sistema de explotación. Asegura que los conflictos de legitimidad se dirimen entre doctrinas legitimantes que se refieren a definiciones de identidad colectiva apoyadas en “estructuras de signo unificador” que impiden que las contradicciones sean tematizadas (pág. 248) (Habermas, 1986).

Desde escuelas y perspectivas teóricas distintas el concepto de representación social también hace referencia al proceso de legitimación. Dentro de la psicología social Serge Moscovici y sus discípulos sostienen que las representaciones orientan las

<sup>9</sup> Me refiero a los planteos sobre la ideología en el marxismo clásico, el lugar de las representaciones sociales y la moral en el funcionalismo de E. Durkheim y el pensamiento sobre el Estado, la lucha política y la hegemonía de A. Gramsci. Más recientemente las reflexiones de N. Poulantzas y J. Habermas también profundizan la descripción de los procesos de legitimación y dominación.

conductas y legitiman las identidades sociales, tienden a construir un esquema simplificado del mundo.

En cuanto a la noción de naturalización, en la teoría social contemporánea, recuperando la perspectiva desnaturalizadora de la antropología y el pensamiento marxista, se habla de "naturalización" como el proceso por el cual las formas de organización social y política de una época y una sociedad determinada se presentan como "obvias", se atribuyen a la naturaleza, "se olvida su génesis y sus funciones históricas" (Neufeld, MR y Wallace, S. 1998)

Al hablar de naturalización y legitimación, siendo el objeto de mi análisis los contenidos de la enseñanza, es inevitable pensar la relación entre conocimiento e ideología tan ampliamente discutida.

En el análisis tomo los contenidos educativos oficiales como propuestas que intentan imponerse desde el sistema hegemónico, que en términos de Bourdieu, procuran definir "el universo de lo pensable"<sup>10</sup>, pero que son negociadas, reinterpretadas, modificadas en su proceso de materialización en las instituciones escolares concretas.

Manteniendo la idea de que no es posible asociar los sentidos de legitimación y cuestionamiento a atributos fijos y excluyentes, quisiera no obstante enumerar los elementos comunes que los autores consultados asocian a una u otra posibilidad, sabiendo que esta asociación es contingente, que los atributos no son excluyentes y que estos sentidos no se definen con independencia del contexto ni de la forma en que se formulan los "narraciones escolares"<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Bourdieu y su teoría de la reproducción han sido ampliamente discutidos en el ámbito educativo. No obstante, considero que muchas de sus precisiones son pertinentes, en especial para caracterizar las propuestas oficiales, sabiendo que las mismas no agotan la complejidad de la realidad educativa. En especial me interesa rescatar su denuncia del carácter "no inocente" de la transmisión cultural, del lugar de la escuela en la validación y distribución del capital simbólico y de la presentación de conocimientos arbitrarios como universales.

<sup>11</sup> Mc Laren realiza una definición de las "narraciones" que puede ser útil para abordar los relatos que me propongo analizar. Las entiende como historias que nos contamos sobre nosotros mismos, que nos ayudan a representar el mundo con ciertos rasgos de continuidad, traducen una experiencia en una historia y dan al individuo una relativa condición de cohesión imaginaria que le permite actuar (Mc Laren, 1997). Resulta también interesante la aproximación que hace Brunner a las narraciones que describen el entorno en el que la gente da sentido a sus experiencias. Asocia la educación con las modalidades narrativas que permiten al sujeto "encontrar un lugar en el mundo". Sostiene además que una narración supone una secuencia de acontecimientos y la valoración implícita de los acontecimientos relatados (Brunner, 1997).

En el análisis asocio los contenidos educativos a sentidos de naturalización del orden social, en tanto en los mismos se afirmen nociones ahistóricas, esencialistas y estáticas de las identidades sociales y culturales, se minimicen las relaciones, conflictos y procesos sociales, se resalten los valores de sumisión y orden, de integración y equilibrio, se universalice lo propio y se tienda a construir estereotipos y generalizaciones no fundamentadas de situaciones diversas o se conciba la diversidad como desviación.

A pesar de lo aparentemente encubierto del **cuestionamiento**, y lo indudablemente variado de sus sentidos, acuerdo con distintos autores (especialmente Giroux y Mc Laren) en sostener la potencialidad cuestionadora de aquellas "narraciones" que permiten tomar conciencia del carácter histórico y relacional de la propia identidad, entender la situación vivida como proceso social, relativizar las propias pautas, desnaturalizar la cultura, definir relaciones y antagonismos, afirmar voces diversas e identificar situaciones de desigualdad. Giroux (1993) asocia estas narraciones a una posible forma de "memoria radical", a los relatos que dan espacio para la afirmación de las voces de los oprimidos, a las historias de resistencia que muestran el status no natural de las normas. Una "pedagogía de pensamiento crítico" y la resistencia debe plantearse fomentar procesos de teorización, la duda acerca de las apariencias, la contextualización del conocimiento, la crítica de la neutralidad de la cultura escolar dominante (Giroux, 1990). En este punto es posible encontrar una similitud con P. Bourdieu, cuando éste habla del efecto "liberador" del conocimiento cada vez que se enfrenta a los fundamentos de la violencia simbólica y la conciencia de lo arbitrario del poder de imposición (Bourdieu, 1990).

A medida que avanzaba en el análisis iba advirtiendo que, frente a la abundancia de propuestas que respondían a los atributos asociados a la naturalización, los discursos y propuestas asociados al cuestionamiento se presentaban opacados, aislados, fragmentados y eran objeto de constantes redefiniciones. Por ello, fui construyendo la imagen de la pedagogía crítica y los contenidos cuestionadores como parte de una propuesta a construir. En ese sentido, es hasta cierto punto arbitrario intentar enumerar sus atributos, más allá de estas pautas (más o menos ideales) señaladas por Giroux y Mc Laren. A pesar de este carácter aparentemente ideal, tuve en cuenta sus criterios para encontrar indicios de cuestionamiento y crítica en los contenidos sociales.

Resulta imposible pensar el cuestionamiento, la resistencia o la crítica (y también la legitimación) fuera de un sistema hegemónico. Para este análisis se debe recordar constantemente (tal como se advierte especialmente en los trabajos de Paul Willis y Elsie Rockwell, etc.), que nos encontramos con situaciones donde la oposición emerge dentro de formas de conciencia contradictoria, nunca totalmente libres de la racionalidad reproductiva.

La **hegemonía** se piensa en el sentido de la articulación de concepciones contradictorias, donde distintos grupos se apropian y resignifican visiones en una dinámica atravesada por relaciones de poder. Desde esta perspectiva se entienden las dificultades para caracterizar los contenidos a partir de su funcionalidad cuestionadora-legitimadora del orden social. En esta línea Raymond Williams (1981) - desde una interpretación gramsciana de los procesos culturales - destaca el problema teórico de distinguir las alternativas que se producen dentro de una hegemonía específica (la que les fija límites, las neutraliza e incorpora) y las contribuciones que resultan irreductibles a los términos de la hegemonía original. Afirma la particular dificultad para advertir situaciones de oposición en la sociedad actual, a partir de la penetración del orden dominante en la totalidad de la vida social.

El espacio educativo se presenta como un lugar privilegiado para el análisis de estos procesos. La educación, en tanto política del Estado, se vincula indudablemente a una función de legitimación, pero también aparece relacionada con las necesidades de distintos grupos sociales. En especial en nuestro país, la misión civilizadora atribuida al sistema educativo y la centralidad de su lugar en la formación de identidades lo convierten en un espacio especialmente pertinente para reflexionar sobre la construcción e imposición de distintas concepciones sociales. En la escuela, distintas tendencias son posibles ya que funciona, en términos de Mc Laren (1994), tanto como medio de dar poder a los estudiantes, como de reproducir intereses dominantes. En un sentido similar Rockwell (1983) afirma que en la escuela circulan visiones heterogéneas del mundo y que en ella la presencia masiva de los sectores subalternos hace posible la rearticulación de conocimientos desde concepciones sociales distintas a la estatal.

Sin embargo, en muchos casos pareciera que esto no pasa de una posibilidad, que al cuestionamiento habría que buscarlo en los silencios de los contenidos y propuestas más que en las palabras.

Descifrar el sentido de estos silencios y palabras parece imprescindible para saber desde dónde empezar a pensar contenidos distintos para una educación distinta.

## **B. Las representaciones sobre la nacionalidad y la diversidad cultural**

El objetivo del trabajo se centra en la caracterización de los contenidos educativos vinculados con concepciones sobre **la nacionalidad y la diversidad sociocultural** a partir de sus sentidos de naturalización o cuestionamiento del orden social.

Hasta hace muy pocos años el conocimiento de “lo nacional” aparecía en la propuesta educativa oficial como una condición para el desarrollo de la “conciencia de pertenencia”. En cambio, en el discurso oficial actual, se resalta más bien la necesidad de conocer “la diversidad” como una condición para el desarrollo del sentido democrático y el respeto al pluralismo.

El trabajo simultáneo con ambas cuestiones tiene que ver básicamente con el intento de reflexionar sobre las **identidades**. Pensarlas en sentido relacional implica el supuesto de que la definición de la identidad de “lo propio” está condicionada y condiciona la definición de la identidad de “lo otro”. Describir la identidad nacional (en la forma en que se lo ha hecho desde el discurso oficial) implica desde ya definir un lugar para los que tienen una identidad (con relación a lo nacional) supuestamente distinta. Hablar de diversidad supone que hay algo que es semejante (sabiendo que semejante no es sinónimo de idéntico).

Es indudable que la caracterización de “lo nacional” y “lo diverso” implica la referencia a las representaciones sobre lo social en general. Es posible pensar que la definición de la Nación como una unidad integrada y homogénea se sustenta en una concepción donde se acentúan estos rasgos de lo social en general. De la misma forma, es también posible pensar que esta caracterización de lo nacional y lo social se corresponde con una visión donde “lo diverso” se niega como componente del

“nosotros”, y si en “los otros” no puede ser negado, se valora por contraposición a “lo propio”.

Es necesario considerar que la diversidad no se define sólo como “lo otro” con relación a lo nacional, y que lo nacional no es más que un componente posible en la construcción de la identidad. La diferenciación de “lo nacional” y “lo diverso”, tiene un sentido analítico, puede dar lugar a planteos dicotómicos simplistas de los que intento distanciarme justamente a partir de esta visión relacional de las identidades.

Estas cuestiones son objeto de permanente debate en los ámbitos académicos. En la antropología es clásica la preocupación por la definición y caracterización de las identidades. La misma definición de cultura implica un posicionamiento al respecto<sup>12</sup>. Por otra parte, en la ciencia social contemporánea, a partir de la crisis de los múltiples determinismos, los autores generalmente acuerdan en el carácter complejo, procesual y provisorio de la definición de identidades.

Clifford Geertz, Tzvetan Todorov, Marc Augé, desde distintas posiciones y disciplinas también explicitan su preocupación por el tema de las identidades, los “mestizajes” y los conflictos en torno a ello. T. Todorov afirma que “la identidad nace de la toma de conciencia de la diferencia” (Todorov, 1988). En un sentido similar M. Augé, hablando de la pareja identidad-alteridad, sostiene que el elemento de identidad que constituye al individuo es tal relativamente y está abierto al elemento de relación de otra individualidad. Por ello los términos sí mismo y otro solo tienen valor relacional y relativo (Augé, 1994).

Desde el posmodernismo crítico<sup>13</sup>, Ernesto Laclau y Chantal Mouffé en distintos trabajos (1985, 1993) también sostienen la necesidad de pensar la identidad por referencia a la otredad, su carácter relacional, dislocado, contingente, diferido y no plenamente constituido. Proponen atender al antagonismo como límite constitutivo y

<sup>12</sup> Recordemos que justamente una de las cuestiones más debatidas hoy en día es la asociación que el concepto de cultura ha tenido a concepciones homogeneizantes, coherentes y estáticas de los rasgos y atributos de una sociedad.

<sup>13</sup> El término posmodernismo crítico corresponde con la forma en que los autores citados a continuación se autodefinen. Ubico tentativamente en esta corriente las tendencias que, en general, reconocen en el marxismo un antecedente válido, pero se distancian de sus lecturas más reduccionistas y al mismo tiempo, se acercan al denominado posmodernismo en su crítica al racionalismo determinista de la modernidad y el interés por los procesos simbólicos, pero se apartan de las interpretaciones puramente idealistas. Desde múltiples herencias y relaciones realizan interesantes reflexiones sobre los procesos de identificación social.

condición de posibilidad de toda identidad, y a las situaciones de articulación que modifican la identidad de los elementos que se relacionan. Sostienen que la identidad depende de un “afuera” que la provee de sus condiciones de posibilidad. Afirman que una formación hegemónica abarca “lo que se le opone”, en la medida en que “define con sus parámetros el lugar de la negación” y se significa a sí misma construyendo lo que está más allá de los límites como lo que ella “no es”<sup>14</sup>.

Tomando juntamente las nociones de identidad y diferencia P. Mc Laren (1994) afirma que la diferencia siempre es “incierto e indecible”. La identidad debe pensarse como un conjunto polivalente de posturas subjetivas (Mc Laren, 1997). En términos más clásicos, pero apuntando en un sentido similar, E. Rockwell (1985), retomando a Marx, habla de la necesidad de desconfiar de la identidad de las cosas y buscar su contenido social no en ellas mismas, sino en sus relaciones.

Teniendo en cuenta este carácter relacional de las identidades, distintos autores afirman que la idea de **Nación** se construye históricamente sobre la homogeneización y la afirmación de identidades unificadas que encubren la dispersión y la diferencia, desviando la atención de los conflictos internos e impidiendo el procesamiento de la diferenciación social.

Ernest Gellner, un investigador clásico del tema, afirma que la ideología nacionalista está “infestada” de mitos. Define al nacionalismo justamente como el efecto de la imposición desde el Estado de una cultura desarrollada en una sociedad donde la mayoría de la población se rige por “culturas primarias”, aunque el nacionalismo suele conquistar en nombre de una supuesta cultura popular (Gellner, 1997).

La asociación entre nacionalismo y homogeneidad también es abordada por C. Geertz (1996). Reflexiona sobre el “destino del nacionalismo en los nuevos Estados”

<sup>14</sup> Desde otra perspectiva autores como A. Badiou (1990) también hacen énfasis en la necesidad de pensar las relaciones, los movimientos más que las identidades y de reflexionar sobre la fragmentación y la dispersión para “librarse del mito totalitario”. S. Žižek realiza otra reflexión interesante al afirmar que la sociedad tiene impedida su identidad por su índole antagónica y proyecta esa negatividad interior en la figura del otro (Elliot, 1997).

afirmando su necesidad de “crear la experiencia de un nosotros” y “hacer explícito el proceso de autorrealización colectiva”.

Stuart Hall (1999) afirma que las narrativas de la identidad nacional se sostienen representándola como “primordial” y como si los elementos esenciales del carácter nacional permanecieran inmutables a pesar de la historia. Habla por ello de los mitos fundacionales, que ubican el origen de la Nación en un pasado que se pierde en un tiempo mítico. Sostiene que las culturas nacionales son atravesadas por profundas diferencias internas, siendo unificadas solo a través de un ejercicio de poder cultural. Por ello, en vez de concebirlas como unificadas, deberíamos pensarlas como constituyendo un dispositivo discursivo que representa la diferencia como unidad o identidad. Los procesos de globalización actual hacen más evidente esta situación, ya que es cada vez más claro que las naciones modernas son, todas, híbridos culturales, que se trata de un mundo de “fronteras disueltas” y de “continuidades rotas”, que ponen cada vez más en cuestión las certezas sobre las identidades.

Dentro de los trabajos antropológicos de nuestro país que atienden a la cuestión de la nacionalidad, Claudia Briones reflexiona sobre los “usos del pasado” en la invención de las tradiciones y sobre la forma en que desde el presente se construye el pasado. Tomando la producción de A. Alonso, sostiene que las cronologías nacionales se tienden a construir sobre procesos de naturalización, desparticularización que universaliza, disipamiento y marginación de historias particulares (C. Briones, 1994).

En un trabajo posterior esta misma autora afirma que es posible relacionar los procesos de construcción de hegemonía y de imaginarización de la Nación (Briones, 1995). Realiza un seguimiento de la literatura anglosajona sobre el tema rescatando autores para los cuales el nacionalismo se presenta como una estructura política y una formación discursiva que genera sentimientos de pertenencia e identificación, negando su carácter contingente y procurando producir efectos de unidad moral y procesos de comunalización<sup>15</sup>. La construcción de la Nación supone la creación de “otros” internos al excluir a algunos grupos de los atributos nacionales; esta exclusión suele hacerse desde posiciones culturalistas simplistas presentando “cuestiones políticas” (quien queda adentro y quien afuera), como “culturales”, como parte de esencias, mandatos o

<sup>15</sup> Hace referencias en particular a los trabajos de T. Brennan, J. Brow, M. Hanchard, P. Corrigan, D. Sayer, S. Hall etc.

proyectos históricos distintos<sup>16</sup>. Briones continua afirmando que la imaginarización de la Nación se presenta como un “símbolo que unifica la real desunión de lo social”, como parte de un proceso hegemónico que (en términos de S. Hall), “no propicia la destrucción de la diferencia”, sino más bien la construcción e integración de una voluntad colectiva oscureciendo algunas diferencias y afirmando otras.

Reflexionando sobre cómo se manifestó este proceso en nuestro país es posible pensar que, al menos en este caso, la imaginarización de la Nación sí propició en muchos sentidos y medidas la destrucción de la diferencia.

De todas formas, y volviendo a las discusiones generales sobre el nacionalismo, a partir del acuerdo sobre su carácter uniformizante y homogeneizador y su vinculación a políticas de Estado (encubierta en tanto se intenta representar la Nación como una entidad preexistente al mismo), las discusiones actuales alternan entre definirlo a partir de su articulación con posiciones discriminadoras, o sostener también, sin negar su carácter frecuentemente excluyente, su asociación a sentidos diversos.

Entre aquellos que enfatizan su articulación con proyectos discriminadores, me interesaron especialmente las posiciones de Immanuel Wallerstein y Etienne Balibar. Afirman que tanto el neorracismo como el nacionalismo sostienen que para preservar la propia identidad se debe segregar al otro, afirmando la irreductibilidad de las diferencias culturales y estigmatizando la alteridad como una amenaza (Wallerstein y Balibar, 1991).

Dentro de los trabajos que han reflexionado sobre la relación entre las representaciones de la Nación y la diversidad en la educación, en un análisis ya clásico de los textos escolares europeos sobre historia americana Dominique Perrot y Roy Preiswerk (1979) hablan del “isomorfismo” y las semejanzas entre nacionalismo, etnocentrismo y sociocentrismo.

Frente a la insistencia en asociar el nacionalismo con el odio a los otros y resaltar sus afinidades con el racismo, es necesario recordar que muchos autores denominados “tercermundistas” y más concretamente aquellos cercanos a la teoría de la dependencia, rescatan la ideología nacionalista en sus componentes de lucha contra la dominación. Más recientemente, Benedict Anderson (1993) - a partir de la reconstrucción histórica de sus variadas manifestaciones y contextos de surgimiento -

<sup>16</sup> A esta reflexión podríamos agregar que estos discursos se constituyen “vacando” a los

sin dejar de advertir el carácter imaginario del nacionalismo, propone recordar, ante todas las críticas de las que es objeto, que las naciones “inspiran amor”, que el nacionalismo en su origen se desarrolla muchas veces con relación a movimientos populares, si bien el discurso oficial tiende a apropiarse de sus emblemas y símbolos. Sostiene que como fatalidad histórica y comunidad imaginada, la Nación es una entidad simultáneamente abierta y cerrada. Establece una distancia entre nacionalismo y racismo al afirmar que el nacionalismo piensa en términos de destinos históricos y el racismo de contaminaciones y se origina en ideologías de clase más que de Nación.

En el caso argentino, la obsesión por construir las bases identitarias de la comunidad nacional se acrecentó por su supuesta debilidad con relación a los modelos europeos, lo que llevó a preguntarse reiteradamente por los contenidos de la “verdadera” nacionalidad (Luis Alberto Romero, coord. 1999). Las investigaciones historiográficas realizadas en nuestro país hablan de la construcción de una historia donde la Nación es el principal elemento explicativo del pasado y donde se presenta a los Estados-Nación-territoriales como el modo de organización “natural” del mundo contemporáneo.

Otro trabajo sobre el nacionalismo argentino es el del norteamericano Nicolás Shumway. Reconstruye sus manifestaciones entre comienzos del siglo XIX y principios del XX. Se refiere al carácter “ficcional” del nacionalismo argentino, pero también, a su contradictoria inclusión de tendencias conservadoras y democratizadoras y sus sentidos de crítica al modelo liberal y el europeísmo acrítico de los sectores dominantes (Shumway, 1993).

Más allá de sus perversiones o bondades y de sus distintos usos históricos, diversos investigadores acuerdan en que el discurso nacionalista se ha vuelto hoy en día incompatible con los procesos de “globalización” y “desterritorialización” y con los valores actuales de individualidad y competitividad, aunque acuerdan también en que el nacionalismo no ha perdido vigencia. En términos de R. Williams (1981) pareciera conservarse como un “elemento residual”, como una categoría formada en el pasado, pero que se mantiene en actividad dentro del proceso cultural “como un efectivo elemento del presente”.

El antropólogo argentino Raúl Díaz (mimeo), a partir de afirmar la pérdida de centralidad del nacionalismo a nivel del discurso social general, y reflexionando sobre la particularidad con que este proceso se manifiesta en el ámbito educativo, más concretamente en los rituales escolares, sostiene que la escuela se “abroquea” en los valores nacionales tradicionales, lo que la desactualiza de los contenidos hegemónicamente definidos como significativos. Esta situación lo lleva a interrogarse sobre la posibilidad de que la transformación necesaria del sistema educativo pueda “sortear la encrucijada” planteada entre la asimilación de los valores neoconservadores y la defensa acrítica de modelos culturales.

Diversos ejemplos de la historia muestran cómo en muchos momentos, frente a cambios impulsados desde el sistema hegemónico, la afirmación de ciertos contenidos “tradicionales” de la cultura puede funcionar como forma de resistencia y cuestionamiento<sup>17</sup>. La escuela aparece como un espacio especialmente propicio para ello ya que, en términos de E. Rockwell, en distintos momentos la misma se presenta como conservadora y tradicionalista frente a los mensajes modernos (Rockwell, 1986).

No estoy afirmando ni es mi hipótesis que eso sea claramente aplicable al caso del nacionalismo escolar argentino, ya que creo en parte válida su asociación con sentidos reaccionarios y discriminatorios. Pero creo también que en ciertos contenidos del nacionalismo podrían rastrearse posibilidades de cuestionamiento (por ejemplo en las nociones de igualdad y solidaridad a las que ha estado asociado y que son desvalorizadas por el discurso hegemónico actual). El análisis histórico permite desplegar esta hipótesis con mayor riqueza y comprender hasta donde los sentidos solo pueden ser reconstruidos en contexto.

Es también evidente que la relación nacionalidad-diversidad no puede ser definida fuera de la historia. No significa lo mismo a fines del siglo pasado que en nuestros días. En términos muy generales podríamos pensar en los quiebres entre una situación donde la centralidad de la idea de Nación se vinculaba a un proyecto de homogeneización e integración, con algunos sentidos de igualdad pero también de exclusión de lo diverso, a una situación donde la “globalización” y los movimientos

---

<sup>17</sup> Los trabajos ya clásicos del historiador inglés E.P. Thompson avanzan a partir de este supuesto.

mundiales de población dan un sentido muy distinto a los proyectos de integración y exclusión<sup>18</sup>.

Indudablemente relacionado a estos cambios en el contexto general, el tema de la **diversidad** adquiere una notable centralidad en los últimos años en el discurso social general y en particular en el educativo. La diversidad aparece como objeto de discusión no solo de antropólogos, sino también de sociólogos, historiadores, semiólogos y, por supuesto, también de políticos.

Desde la antropología la diversidad se ha abordado tradicionalmente a partir de los estudios sobre la identidad étnica. Partiendo de una perspectiva relacional parece haber un relativo acuerdo en dejar de definir la identidad como un cúmulo de rasgos específicos e inalterables, para entenderla básicamente como el resultado de procesos de autoidentificación y de la atribución que otros hacen de un grupo a una determinada etnia. Esto la vincula directamente a la reconstrucción de los procesos de imposición, oposición y marcación.

El desarrollo clásico de la antropología también se sostiene en la posibilidad de reflexionar críticamente sobre la propia sociedad a partir de la comparación con otras formaciones socioculturales. Los trabajos de diversos investigadores actuales fundamentan también esta posibilidad. T. Todorov (1988) sostiene que el cruzamiento entre culturas y el aprender a "mirar lejos" (para nosotros, el conocimiento de ese cruzamiento) puede propiciar una mirada crítica hacia sí mismo. D. Juliano (1993), pensando en la "educación intercultural" afirma que el multiculturalismo enseña a convivir con la ambigüedad, prescindir de las certezas, y relativizar los logros de la propia cultura. H. Giroux y P. Mc Laren criticando el paradigma homogeneizador sostienen el valor positivo de la inclusión de la diversidad en educación, y su potencialidad crítica, siempre que no se vea la diversidad como déficit o desviación y los argumentos no se limiten a "celebrar la presencia del otro" (Giroux 1993). Afirman también que en las menciones a la diversidad no deben dejar de verse los procesos de lucha cultural y las relaciones entre lo dominante y lo subalterno. Mc Laren además se pregunta por la posibilidad de desarrollar la comprensión de la diferencia evitando la esencialización de la otredad. Afirma que la pluralidad es una cualidad constitutiva de

---

<sup>18</sup> Esto último se retoma y profundiza en la parte 3 de la tesis.

la existencia y rechaza los discursos que hablan de superar las diferencias en función de la igualdad (Mc Laren 1994, 1997). Estos autores ubican los debates actuales acerca de la diversidad en un amplio espectro que va del “multiculturalismo conservador” al “multiculturalismo crítico”. Caracterizan el “multiculturalismo conservador” por la conversión de “lo blanco” en norma, a partir de lo cual las culturas extranjeras pierden legitimidad y más bien se justifican propuestas de asimilación. Advierten sobre la existencia de distintas versiones de “multiculturalismo liberal” que, con variantes, sostienen el respeto a la diversidad desde la negación de las situaciones de poder, la desigualdad y los conflictos; califican por ello al multiculturalismo liberal como una forma de “humanismo etnocéntrico y opresivamente universalista” en el cual la diferencia se define con independencia de la historia y se habla de su respeto desde un concepto abstracto de derechos. En el “multiculturalismo crítico”, al contrario, se define la diferencia como producto de la historia, la cultura, el poder y la ideología, y se valora la potencialidad crítica de la diversidad, procurando no descuidar su relación con el contexto general (Mc Laren, 1997)<sup>19</sup>. Alternando el análisis con la explicitación de propuestas, afirman la necesidad de desplazar los “anclajes binarios” en los que se amarran las formas occidentales de identidad, de hacer visibles distintas voces, aceptar la falta de neutralidad de nuestra cultura, no normatizar lo “blanco”, sino presentarlo como una forma de etnicidad, para desenmascarar su presentación como “estado naturalizado del ser”.

Reflexionando sobre el trabajo docente en contextos multiculturales y también alternando entre el análisis y las propuestas R. Díaz afirma la necesidad de ver al “otro” en su vigencia y proyección y, más que describirlo, caracterizar la forma en que fue construido mediante prácticas de marcación, lo que permite analizar el discurso colonizado no en el otro, sino en nosotros (R. Díaz, 2001).

Estas cuestiones han sido especialmente abordadas en las investigaciones del equipo de Antropología y Educación del que formo parte. M.R. Neufeld y R. Thisted en un trabajo reciente (1999), afirman que en el sistema educativo se “usa” la diversidad a través de procesos de manipulación de las marcas étnicas y estigmatización de los otros. Señalan además la contradicción entre este proceso y el

<sup>19</sup> En el capítulo referido a la situación actual retomo los aportes de estos y otros autores y caracterizo la forma en que se presenta la diversidad en el discurso social y académico contemporáneo.

discurso igualador y pretendidamente tolerante del sistema educativo. En un sentido complementario, L. Sinisi sostiene que en la escuela la relación nosotros-otros se presenta frecuentemente como una relación entre colectivos “irremediablemente opuestos”, reafirmando sentimientos de fobia a los otros o a las mezclas, simplificando las diferencias, haciendo de ellas un abismo, negando su carácter relacional y dialéctico y enmascarando la desigualdad (Sinisi, 1990).

La inserción en este equipo me permitió ir complejizando la hipótesis original y me llevó a atender a los distintos “usos” y sentidos de la diversidad en los contenidos.

En la escuela además, o al menos claramente en el sistema educativo argentino, es típica la tendencia a asociar igualdad con homogeneidad. Más allá de la misión homogeneizadora de la escuela argentina ya Jules Henry, en su clásico estudio de la educación norteamericana de 1967, afirmaba hace casi cuarenta años que la escuela “no puede vérselas con la variedad”.

En la investigación partí de suponer la potencialidad cuestionadora de la introducción de temas vinculados a la diversidad en los contenidos escolares, considerando la posibilidad de que a través de ellos los alumnos desarrollen competencias de comparación y análisis que les permitan desnaturalizar la universalidad de la cultura occidental, hablar de las condiciones desiguales de la diversidad, comprender el carácter relacional de las identidades y reflexionar sobre las situaciones sociales de conflicto, dominación y resistencia cultural.

En términos ya más cercanos a los discursos pedagógicos y didácticos, en opinión por ejemplo del español Eduardo García, es posible que la reflexión sobre la diversidad en estos términos facilite la incorporación de lo aleatorio, lo paradójico, lo ambiguo y la incertidumbre y propicie la relativización de las nociones de verdad, y la construcción de un “paradigma de la complejidad” que se oponga al “paradigma de la simplificación”, propio del capitalismo avanzado (E. García, 1997).

Considerando que la construcción de una propuesta de este tipo es posible, el análisis se dirigió a caracterizar los contenidos educativos vinculados a las nociones de nacionalidad y diversidad desde una perspectiva crítica, atendiendo especialmente a los elementos que obstaculizan la construcción de una visión compleja de las identidades y la diversidad sociocultural en los contenidos escolares.

### C. Educación, escuela y contenidos escolares

El análisis se centra en las propuestas de enseñanza de temas sociales. A contramano de muchos de los estudios antropológicos actuales, me intereso en particular por la dimensión más “instructiva” de los procesos educativos. El corte fue difícil y sin duda de un alto grado de arbitrariedad, pero lo cierto es que no me ocupó de las relaciones y prácticas en general, sino de lo que se escribe o se dice en documentos y clases, sabiendo que son otro componente de las relaciones sociales. No dudo que lo que se dice, de acuerdo a la forma en que se lo diga, puede tener sentidos sumamente disímiles. Atiendo por eso a la forma, a las relaciones entre los actores, a las prácticas, en el punto en que creo que pueden tener implicancias en el sentido de un discurso.

Como sostengo en el punto anterior, realicé el análisis de la **propuesta educativa oficial** suponiendo que la misma se presenta como el intento de “imponer e inculcar una arbitrariedad cultural” y de delimitar “el universo de lo pensable”, en términos de P. Bourdieu (1977). Esta propuesta es producto de procesos de imposición, lucha y resistencia y además presenta lagunas e intersticios (tomando ahora a Graciela Frigerio, 1990) que dan lugar a disputas por sus distintas interpretaciones. Junto con estas disputas (más o menos “sutiles”) supuse que era posible encontrar expresiones de oposición abierta a determinados contenidos en los distintos niveles de su definición.

**Las escuelas** aparecen como un espacio privilegiado para rastrear el encuentro de estos debates y las visiones de los distintos actores del sistema. Es también en el espacio escolar donde aparece más claramente la posibilidad de detectar la relación entre “la lógica del contenido” y “la lógica de la interacción”, sabiendo que ambas determinan el sentido de los contenidos.

Gran cantidad de autores, en particular E. Rockwell (1995), A. Candela (1995) y Verónica Edwards (1995), afirman que en la dimensión generalmente ni intencional ni formal de la vida cotidiana los contenidos confirman, pierden o modifican su

identificación original<sup>20</sup>. Esto supone la relatividad de la determinación de la normativa sobre las concepciones y prácticas de docentes y alumnos y también, la posibilidad de “matizar” en este nivel los planteamientos de la reproducción (en términos de E. Rockwell).

A pesar de suponer esta posibilidad de los espacios escolares, en el análisis de las propuestas oficiales y escolares me distancio de las tendencias dicotómicas que, en términos de Graciela Batallán y M.R. Neufeld, (1988), atribuyen al nivel global una funcionalidad netamente reproductiva y sostienen que la resistencia se encuentra en el nivel de las escuelas e incluso de las aulas.

Suponiendo que las escuelas no son necesariamente el “reducto” de la resistencia, el análisis de los contenidos a este nivel resulta de todas formas indispensable con relación a mi objetivo y mis intereses ya que, siguiendo a G. Frigerio (1990), en las escuelas es posible ver más claramente el uso de “intersticios”, de la conformación de significados ajenos a “la ortodoxia teórica oficial”.

Tanto en el análisis de la propuesta oficial como escolar me he centrado en los **contenidos de ciencias sociales**, y especialmente en algunas “narraciones” históricas y antropológicas: las de la formación y organización de la Nación, las que se refieren a la situación de algunos grupos considerados “diversos”, especialmente “los indios” y “los migrantes”.

Distintos investigadores de la educación, sostienen que en los contenidos del área de ciencias sociales es posible precisar más directamente que en otros el intento de universalización de normas y valores dominantes, de formación del ciudadano, hoy en día, del “trabajador competente”.

Desde Althusser (o posiblemente antes), y su visión de la escuela como institución inculcadora de la ideología dominante, a las posiciones que relativizan la centralidad de este papel, de una cosa no hay duda: con más o menos centralidad y más o menos efectividad, se espera que las escuelas, y especialmente las ciencias sociales, sirvan para “educar a los alumnos para la vida pública” (Giroux 1997).

<sup>20</sup> El interés en estas autoras se basa en su atención a las formas de definición del conocimiento en el aula, las modalidades de relación de docentes y alumnos en torno al conocimiento y las concepciones sobre el saber que se traducen en la práctica de los maestros.

Las ciencias sociales aparecen en nuestro país como un área debatida, “atrasada”, desatendida con relación a otras, problematizada especialmente por los docentes, y sobre la que sin embargo parecieran ponerse expectativas exageradas: que los alumnos se identifiquen con la nacionalidad, que se conviertan en ciudadanos responsables, que defiendan la paz, practiquen la tolerancia y la solidaridad (a contramano de lo que ven en su vida cotidiana y con este a contramano no problematizado ni explicitado).

La referencia al **conocimiento escolar** supone hacer referencias al campo de la didáctica. Diversos especialistas sostienen que el conocimiento escolar es producto del encuentro del saber científico y el saber social, y que en este encuentro, ambos son reformulados y traducidos. La articulación de estos dos saberes no supone una suma donde especialistas, funcionarios, docentes y niños no hacen más que juntar dos entidades predefinidas. Implica un acto de producción de un nuevo saber. Hoy en día, en los organismos definidores de políticas y en las escuelas se reconoce al saber disciplinar como un referente, si bien se afirma la necesaria creatividad que implica la formulación de un conocimiento que, teniendo en cuenta ese referente (entre otros), debe poder ser comunicado y apropiado por los niños.

El concepto de **transposición didáctica** ha permitido pensar el proceso de modificación del conocimiento académico en la definición del saber escolar del que, como vimos, es uno de varios componentes. Yves Chevalard (1997), un clásico del tema, sostiene la necesidad de pensar la distancia entre el “saber sabio” y el “saber enseñado” y, a su vez, las relaciones de ambos con el “saber social”, del que a veces se diferencian al solo fin de legitimarse.

Otros especialistas franceses actuales en didáctica (F. Audigier, C. Cremieux, N. Tutiaux-Guillón, 1994) afirman que debe atenderse al hecho de que los saberes escolares -por su vocación de construir y transmitir una cultura común para todos los jóvenes que están en la escuela- suelen tender a cerrar los significados. Sostienen además que la escuela no puede enseñar sino los saberes escolarizables, aquellos que puedan aceptar las normas de la cultura escolar tanto en el plano intelectual como formal. Por ello es posible afirmar que no existe una filiación simple entre los resultados y los métodos validados en el campo científico y los saberes escolares.

Eduardo García (mencionado en el punto anterior) también sostiene que el conocimiento escolar es un saber diferenciado y peculiar. Afirma que es necesario relativizar el papel que debe tener la ciencia en la construcción del conocimiento escolar, e integrar diferentes formas de conocimiento frente a la mera traducción de lo científico a lo escolar. Sostiene también que la elección de que representación del mundo se transmite a los jóvenes, no es científica sino política y cívica.

Siguiendo trabajos recientes que reflexionan sobre el conocimiento escolar desde una perspectiva antropológica<sup>31</sup>, es posible pensar que el saber "vivo" en la ciencia frecuentemente se congela y adquiere el carácter de norma, ya que en las propuestas educativas oficiales se convierte en "saber legítimo" y se ocultan sus condiciones de producción. Pero el conocimiento escolar no se relaciona solo con los contenidos de programas y libros, sino fundamentalmente, con la forma en que los saberes acumulados se expresan en las relaciones que se establecen entre los docentes y los alumnos en las clases y, en opinión de A. Candela, al reconstruirse "en el contexto interactivo escolar", el carácter normativo del conocimiento vuelve (yo más bien diría puede volver) a flexibilizarse.

A diferencia de otros saberes, en el caso de los conocimientos sociales, la aparente mayor dificultad de separarlos de las opiniones hace que esta cuestión de la "transposición" sea especialmente compleja. Descartando una asimetría en la rigurosidad metodológica y la información que manejan los especialistas y los docentes, no son claros los elementos que garantizan que la opinión de un historiador, un geógrafo o un antropólogo sea más valiosa y legítima que la de un maestro. A esto se agrega el sentido altamente prescriptivo que, según diversos investigadores, ha caracterizado la enseñanza de la Historia y la Formación Cívica en nuestro país.

En los programas actuales de estas disciplinas hay una indudable apropiación de conocimientos y conceptos académicos de la historia, la sociología, la filosofía y, lo que me interesa especialmente, también de la antropología. La apropiación se hace con relación al auge académico de determinados paradigmas y en esta apropiación, como vimos, los conceptos van modificando la forma en que se los define de acuerdo a

---

<sup>31</sup> Me refiero a las producciones de E. Rockwell, A. Candela y V. Edwards compiladas por E. Rockwell en *"La escuela cotidiana"* (1995).

particularidades del campo educativo y a las características del saber social sobre determinados temas.

Para caracterizar los contenidos educativos puede ser entonces necesario reconstruir las "huellas" del **saber académico y el social** en el conocimiento escolar, y si no huellas, la similitud de algunos de sus atributos.

La sistematicidad, la reflexividad, el reconocimiento del carácter provisorio de sus afirmaciones, parecen atributos ideales de la ciencia sobre los que habría relativo acuerdo, lo que obviamente no garantiza su presencia en la práctica científica concreta. Diversos autores (P. Bourdieu entre otros) se refieren a la coexistencia de racionalidad y mitología en las ciencias y especialmente en las ciencias sociales y, después de Foucault, parece ingenuo negar los múltiples condicionamientos y usos de "la verdad" para legitimar y diferenciar los distintos saberes.

Contra las lecturas que comparan las supuestas verdades de la ciencia con las imperfecciones del saber social<sup>22</sup>, hoy en día parece haber consenso en que es relativo el sentido de estas verdades. Por otra parte, al menos de Gramsci a hoy, también es obvio que la noción de imperfección no es un atributo necesario ni esencial del sentido común. Más bien habría que concluir en las dificultades para caracterizarlo. En descripciones que desde mi punto de vista no agotan su riqueza, pero que es necesario considerar Agnes Heller (desde su intento de construir una sociología del pensamiento cotidiano que permita entenderlo en su complejidad e historicidad), lo caracteriza por la fragmentación, la ultrageneralización, el pragmatismo, la carga afectiva, la referencia a la práctica, y la tendencia a representarse la realidad en su totalidad como análoga a la vida cotidiana (Heller, 1994 [1970]).

Esta misma autora, reflexionando sobre las relaciones entre la ciencia y el sentido común, sostiene que ambos no deben verse como "separados con una muralla china". Las adquisiciones científicas particulares se presentan reformuladas, aisladas e implicadas en el pragmatismo del pensamiento cotidiano.

<sup>22</sup> con "saber social" me refiero, en términos de E. Menéndez (1998), al "saber que los conjuntos sociales manejan, usan, piensan". En este sentido no parece claramente diferenciable de nociones como sentido común (propuesta por A. Gramsci), pensamiento cotidiano (utilizada por A. Heller) u opinión.

En este punto puede ser útil volver al concepto de representación social. Uno de los atributos con que S. Moscovici piensa el mismo, es justamente la capacidad de articular las huellas del conocimiento científico y del saber social<sup>23</sup>. Moscovici habla de la creatividad en el paso de la ciencia a las representaciones, de que estas no deben considerarse “residuos ni simulacros”. Señala, no obstante, que en la transformación de una teoría estructurada en una representación (¿podríamos pensar de un conocimiento académico en uno escolar?), la tendencia es que lo relativo de la ciencia se torne sólido y viceversa. La teoría pierde su coherencia, sus dimensiones, se construye en un conjunto de relaciones relativamente autónomas compatible con los valores dominantes, no se respetan las condiciones de aplicación y “su empleo se basa en el consenso social sin ninguna verificación”.

Dentro del campo de la didáctica y considerando los aportes de la psicología piagetiana un investigador ya citado, E. García, afirma que no hay una discontinuidad radical entre los conceptos científicos y los cotidianos. Critica la identificación tradicional del conocimiento cotidiano como un saber de lo concreto, estático, pragmático y que no tiene organización y se basa en una sabiduría primitiva y poco racional. Cuestiona la polarización y jerarquización entre el conocimiento científico y el cotidiano afirmando que no es un rasgo esencial de la ciencia la definición precisa y clara de los conceptos, ya que, al igual que en los conocimientos cotidianos, el núcleo central del paradigma científico tiene un carácter de conocimiento implícito. Por ello afirma que se debe partir de la diversidad de las formas de conocimiento y hablar más de un gradiente que de una dicotomía, que permita pensar las formas intermedias de conocimiento y la continua interacción entre ambos.

En definitiva, la relación ciencia-saber social, es indudablemente problemática, tal vez puedan registrarse idas y vueltas, pero sería un error preguntarse por el origen último o definirlos solo por su oposición o diferenciación. Es evidente la mutua modificación.

<sup>23</sup> Recordemos que Moscovici (1979) se propone analizar las representaciones sociales sobre temas de psicología. En su trabajo compara los desarrollos científicos y sociales sobre determinadas problemáticas. El ámbito educativo tiene particularidades muy específicas (indudablemente distintas a aquellas de los estudiantes de psicología y la prensa que trata Moscovici), pero con esas particularidades y todo, creo que la propuesta de Moscovici da elementos interesantes para pensar en los discursos escolares.

Indudablemente el saber escolar no puede definirse como un saber cotidiano, aunque algunos de sus atributos sean semejantes. Se define con relación a aquello que el discurso oficial establece como conocimiento socialmente válido y necesario, pero también en relación mucho más directa que las propuestas oficiales con las opiniones y creencias sociales.

Por otra parte, los documentos educativos y los especialistas advierten sobre la inevitabilidad de que sean visiones relativamente sencillas las transmitidas en la escuela. En los últimos años parece haber acuerdo entre investigadores, planificadores y docentes en el sentido de que los alumnos pequeños tienen dificultades captar mensajes complejos. En términos más concretos, se sostiene que un niño de once, doce años tiene límites cognitivos para comprender la idea de proceso y para construir nociones relacionales de las identidades socioculturales (por ejemplo la idea de Nación como producto de un proceso histórico contingente).

B. Aisenberg (1998) sostiene en un sentido semejante que muchas ideas que desde lo disciplinar parecen elementales y permanecen implícitas no son obvias desde el punto de vista infantil. En su opinión debe reflexionarse atentamente en que los contenidos sean a la vez significativos para los alumnos y les planteen el desafío de tener que revisar sus ideas en dirección a una visión más compleja. Por ello desde el punto de vista disciplinar los contenidos pueden considerarse pertinentes pero provisorios e incompletos, y deben ser concebidos como parte de un proceso que requiere aproximaciones graduales.

Es necesario recordar también las críticas a la cosificación del conocimiento, a la presentación del saber escolar como verdad absoluta y a las nociones tradicionales de transmisión cultural. En este sentido el “constructivismo” se propone de unos años a esta parte como una ruptura, a partir de la atención al lugar del sujeto que conoce y al proceso de conocimiento. A pesar del auge de esta corriente entre los especialistas, la misma pareciera guardar poca correspondencia con las propuestas educativas oficiales y con la forma en que se define el saber en las escuelas. Esto es especialmente relevante con relación al tema de análisis ya que, tal como dijimos, para diversos investigadores (Rockwell, Edwards y podría agregarse aquí a Michel Apple), el contenido formativo de la experiencia escolar, la ideología, subyace más en la forma en que se transmite o aborda un contenido que en el contenido en sí.

Desde la visión del conocimiento como “construcción”, diversos autores cuestionan la ubicación de los sujetos escolares como consumidores pasivos de un bagaje cultural supuestamente ya definido. En este sentido G Batallán y F. García (1988) sostienen que la relación pedagógica basada en la transmisión reproduce las relaciones sociales no solo por sus contenidos, sino por su función emisora, y cuestionan especialmente el orden burocrático que ritualiza las formas de relación con el conocimiento. Sostienen también que “el ocultamiento del proceso de construcción y la no validación del saber propio, predisponen al receptor a un acercamiento dogmático al conocimiento” (Batallán-Saleme-García, 1986). Otra autora, V. Edwards (1986) afirma que el carácter cerrado y absoluto de las visiones del mundo que transmite la escuela alienan al sujeto en el conocimiento, ya que debe incluirse en una verdad absoluta desde una posición de posesión de ese saber y no de interrogación. Con relación a estas observaciones, en los últimos años se ha difundido la preocupación por lo que sucede con los conocimientos no escolares de los alumnos. Elena Achilli, a partir de la investigación con docentes en aulas y talleres, sostiene que estos saberes en general se incorporan al aula en forma cristalizada y generalmente para ejemplificar o legitimar el conocimiento institucional (Achilli, 1996).

Pensando en la relación entre conocimiento académico y escolar, fui construyendo la hipótesis de que distintos sentidos ideológicos condicionan la apropiación que desde las propuestas educativas se hace del saber científico (un saber por supuesto tampoco exento de contenidos ideológicos), y que esta apropiación está determinada también por las particularidades del campo educativo. Estas particularidades podrían fundamentar la necesidad de hacer simplificaciones<sup>24</sup>, pero en todo caso es evidente que las mismas en muchos casos se dan conjuntamente y a veces se usan para encubrir estas cuestiones ideológicas, transformando muchas veces al saber escolar en un conocimiento “distorsionado” más que “simplificado”.

#### **D. Los docentes: identidades y posicionamientos**

<sup>24</sup> La misma necesidad de simplificación del conocimiento académico y las características de esta simplificación están ampliamente discutidas en las investigaciones didácticas actuales.

En la tesis atiendo a los discursos y propuestas de contenidos de distintos actores del sistema: los especialistas y funcionarios educativos, las editoriales, los capacitadores de docentes y, especialmente, los maestros.

Al referirme a ellos me interesa tanto marcar sus posiciones compartidas, como situaciones singulares.

La posibilidad de encontrar tendencias generales se vincula con otro de los atributos del concepto de representación: su carácter social.

El concepto de representaciones sociales, justamente hace énfasis en la **dimensión social** y su compleja articulación con las formas de manifestación individual. Interesa la representación en tanto significativa de lo que un grupo piensa, pero, si se parte de pensar a un grupo como una unidad heterogénea, se deben reconocer las profundas contradicciones que caracterizan las posiciones de los distintos sujetos. Me refiero a los maestros como grupo profesional, procurando precisar ciertas líneas de continuidad y semejanza a pesar de todas las diferencias, pero también, las características de estas diferencias y singularidades cuando resultan significativas con relación al tema.

Eduardo Menéndez (1996) refiriéndose a los médicos, sostiene cuestiones que pueden ser pertinentes para los maestros. Afirma que en cada grupo se reproduce el saber hegemónico aún con sus características idiosincráticas. Parte del supuesto de la existencia de una racionalidad del saber médico, de que las similitudes estructurales son dominantes sobre las características diferenciales.

No sé si es posible, de forma análoga, hablar de una "racionalidad" de los saberes docentes, pero sí de ciertas regularidades en sus representaciones y saberes. Dentro de estas regularidades, Achilli (1990) señala algunas especialmente problemáticas: el énfasis en el pragmatismo y la reflexión utilitaria, las dificultades para cuestionar su saber y reflexionar sobre su práctica y la tendencia a la generalización.

En cuanto a su relación con el conocimiento, a las observaciones recién citadas de Batallán, García y Saleme sobre el acercamiento dogmático al saber (aplicables a los actores educativos en general) podría agregarse la reflexión de distintos investigadores sobre el "saber hacer" de los docentes, conformado en la intersección de la formación adquirida (sobre la que los diagnósticos son bastante críticos) y la práctica escolar (Silvia Finocchio, 1993).

Como muchos de los investigadores consultados partí de la consideración de los maestros como "sujetos de la transformación escolar". Las características de su trabajo y composición me llevaron a suponer que posiblemente explicitaran contenidos más críticos que aquellos que caracterizan la propuesta oficial. Sin embargo, la investigación demostró que en este sentido es imposible hacer afirmaciones apriori. Por ello resulta sumamente pertinente la afirmación de G. Batallán (1996) de que su definición como sujetos de la transformación es "eventual", ya que "la condición de sujeto es contingente y construida".

Con relación al tema de análisis parece necesario partir de una idea clara de cuál es su espacio y autonomía en el proceso de definición de los saberes escolares.

En otra investigación (Novaro, 1989) trabajé extensamente los límites de sus posibilidades de participación en la definición de las políticas educativas. Más allá de los formalismos y simulacros, es indudable que su lugar aceptado de poder con relación a la definición de los contenidos escolares es el aula. Pero en ella el sistema los pone en el lugar de monopolizar un saber que los funcionarios y especialistas les cuestionan.

A pesar de que la caracterización de la posición de los docentes con relación al conocimiento (en particular al conocimiento social) no pueda ser previa a la investigación específica, para esta precisión es necesario considerar cuestiones estructurales que enmarcan su trabajo. Distintos investigadores señalan algunas situaciones que dificultan el desarrollo de posiciones críticas por parte de los maestros<sup>25</sup>: una formación que no les permite analizar los supuestos ideológicos, el proceso de tecnificación y control, la proletarización, la intensificación de su trabajo, su alienación en las tareas administrativas, el "desborde" de las prácticas pedagógicas por las actividades extrapedagógicas, su pertenencia subalterna a una estructura jerárquica. En definitiva, parece haber acuerdo en que las condiciones enajenantes del trabajo docente, la burocratización del sistema, la división entre concepción y ejecución y las nociones relativamente compartidas acerca de la relación saber-poder obstaculizan que se ubiquen como sujetos activos y creativos con relación al conocimiento.

En los últimos años diversos estudios han atendido en especial a las características de su formación. Entre estas investigaciones, el trabajo de M.C. Davini

(1998) destaca que los planes en general apuntan a un maestro con una formación básica muy general, reproductor de una instrucción mínima y de las decisiones curriculares adoptadas por el gobierno y los especialistas. Concluye que es posible que lo que realmente haya cambiado en las reformas de los últimos años sea la posición del magisterio, cada vez más subordinada en una estructura de creciente división del trabajo.

A pesar de estos diagnósticos algunos investigadores parecieran tener expectativas muy optimistas (y tal vez muy exigentes) sobre su rol. Hace más de cincuenta años Antonio Gramsci hablaba del docente consciente del tipo de cultura y sociedad que él representa y la que representan los alumnos. Recientemente H. Giroux (1990) afirma que deben ser intelectuales transformativos. G. Batallán y F. García (1988) sostienen la necesidad de que recuperen su condición de trabajadores intelectuales, interferida por su función de transmisores y disciplinadores, realicen una objetivación consciente de la práctica y tengan una relación creativa con el conocimiento.

De la posición defensora de la escuela pública que han asumido a lo largo de la historia y en especial en los últimos años no es posible inferir una posición a favor del planteamiento de contenidos sociales cuestionadores. ¿Les corresponde plantear estos contenidos? Algunos afirman la incumbencia de especialistas y funcionarios en este sentido. Aunque esto no se presente como un tema claro y resuelto, considero, siguiendo a Apple, Giroux y Rockwell, que las luchas docentes por la participación en la definición de contenidos escolares, a pesar de su posible subordinación a otras disputas, pueden entenderse como luchas por el control y por la oposición a la división planificación-ejecución, características de una visión instrumental de la educación y que supone que también ellos son enajenados del conocimiento.

### **Precisiones sobre los autores especialmente considerados en el análisis**

Como aclaro en la introducción del capítulo, todos los autores mencionados ayudaron a construir el marco general del trabajo. Sin embargo en el análisis algunos

---

<sup>25</sup> Me refiero entre otros a los trabajos de Mc Laren (1994), Apple (1989), Narodowski (1988),

autores y categorías tuvieron una presencia más evidente y explícita. Por otra parte, al avanzar en la caracterización concreta aludo a investigadores no mencionados en este capítulo que analizan situaciones vinculadas a la temática y que, en general, concuerdan con los planteos teóricos más generales desarrollados aquí.

En la **parte 2** de la tesis consideré las precisiones de autores que, desde distintos campos y enfoques, enfatizan la necesidad de considerar la relación entre el contexto de producción y recepción y el sentido de un discurso (P. Bourdieu, R. N. Buenfil Burgos).

Otros investigadores aquí citados como J. Habermas, R. Williams, E. Hobsbawn y G. Canclini me resultaron especialmente sugerentes. En especial tuve en cuenta sus caracterizaciones de los procesos de legitimación y producción cultural, sus precisiones sobre “lo tradicional” y “lo moderno” y sus complejas formas de articulación.

Consideré también todas las investigaciones mencionadas sobre el nacionalismo, en particular los trabajos de E. Laclau, S. Hall, C. Geertz, I. Wallerstein y E. Balibar.

Para la reflexión sobre el nacionalismo en Argentina consideré especialmente los trabajos de N. Schumway, C. Escude y L. A. Romero.

En la caracterización del contexto educativo los trabajos de A. Puiggrós y su equipo fueron un antecedente imprescindible.

En la **Parte 3** para la precisión del contexto, en particular de las discusiones ideológicas, me interesaron en particular los aportes de J. Habermas, P. Anderson, S. Hall, C. Geertz y N. García Canclini.

Los trabajos de P. McLaren y H. Giroux, constituyeron referentes centrales para caracterizar los debates y contiendas en el campo educativo contemporáneo, los múltiples “usos” de la diversidad en la escuela, la identificación de situaciones de “resistencia” y crítica.

Otros autores como J.C. Tedesco, A. Puiggrós, N. Paviglianiti, C. Braslavsky, M.R. Neufeld, E. Tenti facilitaron la reconstrucción del contexto educativo argentino y el análisis de las propuestas oficiales actuales.

También consulté trabajos de reflexión sobre los contenidos educativos que en los últimos años desarrollaron autores como G. Frigerio, H. Lanza, S. Finocchio y B. Aisenberg, R. Díaz, E. García entre otros.

Por último, en la **Parte 4** además de casi todos los autores citados, los trabajos de E. Rockwell estuvieron permanentemente presentes para la reflexión sobre el material de las escuelas y sobre la complejidad de los procesos de producción y reproducción de significados.

## Capítulo 2: Propuesta para el análisis

### **A. Las dimensiones y los ámbitos**

Retomando cuestiones planteadas en el capítulo anterior, comenzaré haciendo algunas aclaraciones con relación a tres aspectos que caracterizan la forma en que abordo la temática: la precisión de cómo se ha planteado históricamente, la presentación de la situación educativa con relación al contexto social general y la atención tanto al nivel oficial de la definición de políticas como a las propuestas editoriales y escolares.

El seguimiento del tema a lo largo de un **período histórico relativamente extenso** me permitió llegar a analizar la situación presente conociendo los debates tradicionales y las posiciones y discusiones históricas en torno a los contenidos. Estos debates y posicionamientos sin duda condicionan el sentido de los contenidos en la actualidad.

Por otra parte, el análisis del discurso escolar con relación al discurso social general era imprescindible para analizar la funcionalidad y el sentido social de los discursos y propuestas educativas. Las referencias al **contexto** no agotan las explicaciones posibles, ni eximen de la búsqueda de especificidades del discurso educativo, y de sus posibilidades de reelaboración, quiebre o impugnación de los valores sociales dominantes. Intento al mismo tiempo diferenciar y poner en relación el discurso social hegemónico y el discurso escolar, buscando contrastes y puntos de encuentro, suponiendo que esta relación condiciona el sentido ideológico de los contenidos.

Esto se vincula con uno de los supuestos con que encaré el trabajo en sus inicios: la posibilidad de encontrar en los discursos pedagógicos un modelo contrastante con las visiones hegemónicas. Este supuesto incluía otro más específico, que hacía inferir la posibilidad de que estos contrastes fueran más notables en el nivel de los docentes y menos en los niveles más jerárquicos del sistema. Por ello intenté consultar discursos correspondientes a los distintos actores educativos, si bien dirigí la atención particularmente a los maestros.

La presentación conjunta de la **política oficial, editorial y la propuesta escolar**, se fundamenta en que considero que para la caracterización de los contenidos es importante analizar los distintos espacios de su definición, atendiendo a sus relaciones y especificidades. Hacer referencias tanto al nivel estatal, general y global como al de las prácticas cotidianas implica la complejidad de relacionar procesos que se dan a distinta escala (Rockwell, 1985).

El análisis del curriculum oficial supone la caracterización del Estado y las políticas públicas, de los principales debates educativos, de las propuestas editoriales y de capacitación docente. En este nivel, atendí en especial a los contenidos de los programas y los textos, pero también realicé una aproximación a los debates sobre los fines y objetivos de la enseñanza<sup>26</sup>.

La precisión de la propuesta editorial implicó la consulta de textos de distinta posición ideológica y pedagógica dedicados a desarrollar los temas de interés. Si bien se trata de editoriales privadas, los contenidos propuestos están directa o indirectamente controlados por el Estado, en algunos momentos a través de una clara supervisión, en otros, si bien el control no es tan explícito, está presente a través del mandato o sugerencia de "ajustarse" a las políticas. Más recientemente la presión más clara de las editoriales parece ser adecuarse a las demandas del mercado<sup>27</sup>.

El análisis de la situación de las escuelas me llevó a atender en particular a las posiciones sostenidas por los maestros en las clases. Si bien reconstruí esto fundamentalmente en la última parte de la tesis, estuve siempre atenta a los indicios que sobre la vida escolar pudieran dar los discursos y propuestas de supervisores, directivos, docentes y alumnos en documentos oficiales o revistas de difusión docente.

Es necesario resaltar (siguiendo también aquí a Rockwell) que las referencias a las situaciones de clase se entienden a partir de su relación con el contexto, que esta relación es la que permite ver cómo en la escuela se presentan tradiciones y prácticas que escapan al control estatal, con signos tanto regresivos como progresivos, y cómo cada escuela filtra y reelabora las tendencias dominantes (Rockwell, 1986).

---

<sup>26</sup> El tipo de fuentes consultadas y de análisis realizado en cada caso hizo que en la exposición se distingan con claridad los contenidos de los debates en los capítulos que se refieren a la situación actual. Esta distinción no siempre pudo hacerse en los capítulos históricos.

<sup>27</sup> Por límites de tiempo y de acceso a las fuentes no seguí atentamente estos vaivenes en la relación entre el Estado y el mercado editorial.

## B. Las técnicas y el enfoque

El análisis que propongo resulta de la confluencia de distintas propuestas. Realicé la caracterización de la política oficial considerando algunos esquemas para el análisis de las políticas públicas<sup>28</sup>; en el trabajo con los contenidos curriculares, editoriales y de capacitación utilicé el enfoque interpretativo y algunos instrumentos del análisis del discurso<sup>29</sup>; para la descripción de la situación en las escuelas resultaron muy pertinentes los aportes de la etnografía escolar<sup>30</sup>. La complejidad de la problemática que me proponía investigar hizo necesaria la “triangulación” y combinación de distintos abordajes metodológicos<sup>31</sup>.

Como sostienen Hammersley y Atkinson (1994), los métodos deben ser elegidos de acuerdo a los propósitos. Mi objetivo era caracterizar la propuesta educativa en sus distintos niveles de definición. La utilización de diversas formas de abordaje y distintas técnicas correspondió con estos distintos niveles. Sin embargo, no creo que se pueda pensar en el uso de “una técnica por nivel”, ya que es indudable, por ejemplo que ciertas características de la etnografía son aplicables para el trabajo con documentos.

En los distintos niveles y con relación al análisis de distinto tipo de información, la intención es común: la caracterización de los sentidos.

<sup>28</sup> Tuve especialmente en cuenta las propuestas de análisis de Oscar Oszlak, Guillermo O'Donnell que, en trabajos que ya tienen relativa antigüedad, sugieren un modelo de análisis de las políticas como “arena de conflictos” (O. Oszlak, G. O'Donnell, 1976).

<sup>29</sup> En este punto me resultaron especialmente interesantes los elementos de análisis que introducen R.N. Buenfil Burgos y N. Fairclough.

<sup>30</sup> En este nivel consideré en particular la propuesta teórico-metodológica de E. Rockwell.

<sup>31</sup> De unos años a esta parte diversos investigadores coinciden además en que la combinación de distintas metodologías para estudiar los mismos fenómenos puede contribuir a superar los sesgos propios de una determinada metodología (I Vasilachis de Gialdino, 1992). Otros autores (S.J.Taylor y R.Bodgan, 1992) definen a la triangulación no solo como una combinación de metodologías, sino también de “fuentes de datos”, afirmando que es un modo de protegerse de las tendencias del investigador, de confrontar y someter a control relatos de diferentes informantes y obtener una comprensión más clara del “escenario”. En este trabajo utilicé la triangulación en ambos sentidos: la combinación de diferentes metodologías y de diferentes fuentes de datos.

A pesar de que el tipo de fuentes no siempre corresponde al “tradicionalmente” utilizado en los trabajos antropológicos (ya que además de entrevistas y observaciones me baso en el trabajo con documentos), el análisis de las mismas se realiza en todos los casos desde un **enfoque básicamente cualitativo**<sup>32</sup>.

Entiendo que este enfoque está presente en la atención a la contextualización de la información, la apertura a la sorpresa y la contradicción, el interés en lo reiterado y recurrente, pero también en las situaciones “marginales” significativas; está presente además en la forma de definición y la flexibilización en el uso de las categorías, en la consideración de la perspectiva de los sujetos involucrados para reconstruir el sentido de sus discursos, en el intento de establecer una relación dialéctica entre la teoría y los datos, etc.

## C. El análisis

### c.1. Los sentidos y su análisis

La intención fue caracterizar los sentidos tanto en relación con situaciones contextuales que exceden los problemas educativos, como con cuestiones particulares del campo educativo.

La caracterización de los sentidos supone identificar posiciones de los sujetos que los explicitan y los interpretan, e implica una práctica de desciframiento de lo manifiesto y lo implícito. Para ello resultaron especialmente sugerentes los trabajos de autores que, desde corrientes distintas, confluyen en aportar elementos para este análisis: Bourdieu, Foucault, Geertz, Verón, Sigal, Buenfil Burgos, Fairclough. Con distintos matices, todos ellos señalan los siguientes aspectos a tener en cuenta: la importancia del contexto, la atención a lo tácito y lo subyacente, el carácter complejo de la interpretación. Sobre el primer aspecto me extendí en el capítulo anterior, quisiera ahora hacer algunas breves aclaraciones sobre los otros dos.

<sup>32</sup> Es ya tradicional la discusión dentro de la antropología por la pertinencia y los límites del trabajo con fuentes escritas. En los últimos años, autores como M. Hammersley y P. Atkinson (1994), N. García Canelini (1991), E. Durham (1997), Taylor y Bodgan (1992), Velazco y Díaz de Rada (1993) han realizado interesantes reflexiones al respecto.

La atención a lo tácito y lo subyacente implica, en términos de Geertz (1990), diferenciar en cada caso la significación literal de un contenido, de la buscada y reforzada por distintos recursos del discurso, a través de los cuales “interactúan significaciones discordantes”.

Desde una perspectiva distinta, pero que creo complementaria en este punto, Foucault (1997 [1970]) sostiene que el enunciado no se ofrece a la percepción como “portador manifiesto” de sus caracteres, que es precisa cierta “conversión” de la mirada, “distanciarse del juego conceptual manifiesto”, ya que la estructura significativa del lenguaje “remite siempre a otra cosa”.

Los trabajos de Geertz son un ejemplo del carácter complejo de la interpretación, de como situaciones aparentemente iguales pueden tener significaciones totalmente distintas para diversas personas y en variados contextos<sup>33</sup>.

Los autores consultados también hacen referencia a la necesidad de “reconstruir el campo de utilización de un enunciado” (M. Foucault, 1997 [1970]), proponen tener en cuenta las condiciones en que se lleva a cabo la recepción de un discurso (Buenfil Burgos, 1985), leer las ideologías no desde los textos, sino desde las diversas interpretaciones de los textos y sus significados potenciales (N. Fairclough, 1992). Este último autor sostiene también que el significado potencial es generalmente heterogéneo, un complejo de significados diversos, solapados y algunas veces contradictorios, por eso los textos son usualmente ambivalentes y abiertos a múltiples interpretaciones.

Teniendo en cuenta estas aclaraciones en el análisis he intentado vincular los contenidos escolares a los discursos sociales vigentes, he procurado aproximarme a la significación “dada” y no asociar en el vacío una significación a un contenido, he por ello intentado evitar transformar la caracterización de los sentidos en un ejercicio de clasificación o tipificación.

## c.2. Los pasos

<sup>33</sup> Me refiero a la línea que Geertz hace explícita en “La interpretación de las culturas” a principios del 70 y reafirma varios años después en “Conocimiento local”.

La precisión de la significación “dada” a un contenido, partiendo de este énfasis en la dependencia contextual y la afirmación del carácter tácito y complejo del significado, hace que para reconstruir el sentido resulte necesario considerar el contexto en el que surgen los contenidos, su forma de definición, imposición y recepción, sin dejar de tener en cuenta ciertas características intrínsecas de los contenidos.

Para caracterizar el **contexto** procuré precisar en cada periodo:

- a. la situación sociopolítica y especialmente los principales debates ideológicos.
- b. la situación educativa, los problemas y propuestas.
- c. los debates en torno a las ciencias sociales.
- d. la situación de los docentes.

Para caracterizar la **“forma”** de definición y recepción de las propuestas consideré<sup>34</sup>:

- a. el sector o actor del que surge la propuesta, su posicionamiento con relación a los problemas y debates antes descriptos, la forma en que los productores de una propuesta se autodefinen y son caracterizados por los otros sectores.
  - b. la interrelación de los distintos actores en la definición de las propuestas (atendiendo especialmente al lugar de los docentes).
  - c. La ubicación y vinculación de la propuesta con relación a otras propuestas.
  - d. Las distintas interpelaciones
  - e. la modificación y redefinición de las posiciones
- D. el proceso de recepción de la propuesta

Sí acordamos en que a nivel general el sentido de un contenido varía de acuerdo a la forma de su definición y recepción, es indudable que esto se aplica en las clases escolares (sobre todo teniendo en cuenta lo anteriormente dicho sobre los sentidos ideológicos generalmente implícitos en las propuestas de transmisión de conocimientos). Por ello, en la observación de clases estuve especialmente atenta a la forma en que se presentan los contenidos en las aulas; me refiero al orden en que los

<sup>34</sup> Evidentemente fue más fácil reconstruir “la forma” de definición de las propuestas actuales que la de aquellas lejanas en el tiempo, por lo que realice esto mucho más claramente en la parte 3 de la tesis, que en la 2.

docentes presentan los contenidos, las alusiones a los conocimientos de los alumnos, la integración de referencias personales, la relación con situaciones concretas, el grado de formalización, las actividades sugeridas, el tipo de respuestas demandadas, la actitud de los alumnos.

Para el análisis de los **contenidos**, consideré las características con que se presentan los conceptos de nacionalidad y diversidad, y nociones cercanas como patria, identidad, cultura, discriminación, etc.

Procuré en cada caso precisar:

- a. la caracterización y los atributos asociados a “los protagonistas” de los relatos de la historia, de los que aparecen definidos como “nosotros” y “los otros”, de aliados, opositores y adversarios (atendiendo a las comparaciones, diferencias y semejanzas señaladas y en particular, a la construcción de estereotipos);
- b. la descripción de los procesos de conformación de las identidades socioculturales;
- c. la descripción de las relaciones socioculturales (atendiendo al énfasis en el señalamiento de conflictos y a propuestas de integración y aislamiento)

Evidentemente en el análisis considero en forma integrada las tres cuestiones enumeradas (atributos, procesos y relaciones).

Reparé además en cuestiones como dónde aparece explicitado un contenido, con qué frecuencia y con qué énfasis, la coherencia entre las distintas partes de una propuesta, las líneas de continuidad y quiebre, los intersticios. Estuve también atenta a lo “no dicho”, a las omisiones y silencios.

Para la reflexión sobre el material consideré algunas propuestas del análisis del discurso, centrándome en aquellos elementos que atienden a la dimensión social de los discursos. Tomé algunos elementos de las propuestas de P. Bourdieu, N. Fairclough y especialmente de R. N. Buenfil Burgos. Tuve en cuenta en la estructura de los discursos educativos: las formas de argumentación (justificaciones, identificaciones, enmascaramientos, ocultamientos, énfasis y presupuestos); el uso de analogías y metáforas; las relaciones de causalidad, oposición, diferencia, complementación, equivalencia, contradicción; la condensación y fusión de distintos elementos<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> No realicé una reflexión sistemática de las cuestiones formales discursivas. Tan solo tuve en cuenta los elementos señalados cuando creí que era posible con ellos enriquecer el análisis de los sentidos.

El análisis de toda esta información se realizó construyendo un esquema tentativo de clasificación que en general sigue los títulos con que se desarrolla la exposición de las partes siguientes de la tesis: Descripción del contexto, Debates ideológicos, Situación del ámbito académico, Situación educativa, Situación de los docentes, Debates pedagógicos, Propuestas generales sobre las ciencias sociales, Concepciones sobre la nacionalidad y la diversidad, Forma de presentación de “los indios” y “los inmigrantes”). Este ordenamiento permitió ir identificando “temas” y dirigir la búsqueda de nuevos datos; el mismo no fue previo a la búsqueda de datos, sino que se conformó a lo largo de la investigación, siendo sucesivamente reelaborado.

#### **D. Fuentes**

Los contenidos educativos se definen en distintos espacios: los contenidos oficiales, las propuestas editoriales, los saberes escolares. La selección de las fuentes se dirigió a reconstruir las especificidades y relaciones de estos distintos niveles de definición.

##### **d.1 Fuentes documentales**

Consulté especialmente programas escolares, propuestas de planificación y documentos que mostraran discusiones en torno a los contenidos.

Para reconstruir los antecedentes históricos analicé publicaciones del Consejo Nacional de Educación (Los Monitores de la Educación Común), discursos y publicaciones del Ministerio de Educación que reflejaran la posición oficial, y la revista La Obra (que comienza a publicarse en 1921 y se edita con relativa continuidad desde ese momento), que tuvo amplia recepción entre muchos docentes hasta hace pocos años (en la opinión de diversos maestros y especialistas que entrevisté).

También consulté las propuestas de ciencias sociales de los manuales Estrada y Kapelusz.

Para el análisis de la situación en los años recientes trabajé especialmente con documentos nacionales para la definición de los Contenidos Básicos Comunes y con

material para la actualización curricular de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Suponiendo que me acercaría a un mayor nivel de concreción y desarrollo de los contenidos, consulté también programas y material de formación y capacitación docente. Buscando “la voz” de especialistas y docentes leídos por los maestros consulté además de la revista La Obra, la revista Novedades Educativas. Procuré reconstruir la propuesta editorial a partir de la lectura de manuales que representan un amplio espectro ideológico y pedagógico: Kapelúsz, Santillana, Aique, Estrada y Stella.

Consulté algunos documentos del gremialismo docente referidos a los cambios de contenidos.

Trabajé también con documentos distritales (informes de proyectos, programaciones) y escolares (revistas, proyectos institucionales, actas escolares, planificaciones, registros, informes al distrito).

La consulta de estos documentos no se hizo intentando buscar lo que “efectivamente había ocurrido”, ya que partí de considerarlos también “versiones” de los hechos. Más bien a través de su consulta procuré enriquecer la caracterización del contexto y en particular de la perspectiva de los distintos sujetos involucrados en la escuela.

Otra aclaración necesaria es que no todos los documentos fueron analizados con la misma precisión. En la parte histórica la gran cantidad y variedad de documentación consultada dificultó en algunos casos la atención a todos los aspectos señalados en el punto anterior. En las partes 3 y 4, donde fue posible reconstruir el contexto con más facilidad y tuve acceso a completar la información sobre las propuestas consideradas, el análisis responde más ajustadamente al esquema señalado.

## **d.2. Entrevistas**

Me entrevisté con funcionarios de las últimas gestiones del área encargada de la definición curricular en la Secretaría de Educación de la ciudad de Buenos Aires. También entrevisté a gremialistas, supervisores, directivos y docentes. Las entrevistas a este nivel fueron abiertas pero con un formulario preestablecido que en general apuntó

a reconstruir el contexto y los debates para la formulación de las distintas propuestas curriculares.

A lo largo del trabajo conversé profundamente sobre el tema con los docentes cuyas clases había observado y con otros 16 docentes. Entrevisté a maestros de zonas muy variadas de la Ciudad de Buenos Aires (entre ellos se incluyen los docentes cuyas clases observé posteriormente)

En todos los casos las entrevistas fueron abiertas, pero sobre la base de un temario de cuestiones que me interesaba tratar especialmente<sup>36</sup>.

Las entrevistas a docentes con los que no había realizado observaciones de clase tuvieron por objetivo contrastar la información que ya tenía. Fueron más centradas y específicas que las anteriores.

### **d.3. Observaciones**

Realicé el trabajo de campo en cuatro escuelas de Capital Federal entre principios de 1997 y mediados de 1998.

La información de las observaciones me permitió comenzar a acercarme a la reconstrucción de los significados (de lo que la gente dice y hace) “en contexto” (tal como proponen los etnógrafos tradicionales y actuales)

La selección de las escuelas dependió de la predisposición de los directivos y de los docentes. En los cuatro casos trabajé con maestros de sexto y séptimo grado que afirmaron estar interesados en desarrollar en profundidad los temas de las clases que observé (“los indios”, las migraciones y la discriminación)<sup>37</sup>.

En las escuelas la atención estuvo puesta en el desarrollo de cuestiones curriculares en el espacio del aula. No me propuse hacer una “etnografía escolar”, sino usar ciertos elementos de la etnografía para describir una situación determinada: el tipo de contenidos trabajados, atendiendo en especial a la posición de los maestros, la

<sup>36</sup> En el mismo incluí principalmente referencias a cuestiones generales (edad, título, antigüedad, capacitación), al material didáctico que utilizan, la planificación, la forma de trabajo en el aula, a su concepción sobre los contenidos de interés, y a la opinión, conocimiento y uso de la propuesta oficial.

<sup>37</sup> En la parte 4 detallo las características de las escuelas escogidas y la forma de trabajo.

forma en que presentan los contenidos, las actividades que proponen desarrollar, sus respuestas ante los interrogantes de los niños, etc.

Durante las observaciones tomé notas con la mayor textualidad posible de las clases, consulté los cuadernos de los chicos, las planificaciones de los maestros y el tipo de material didáctico que utilizaban y producían, charlé numerosas veces con los docentes y en algunas ocasiones, con los directores y los alumnos.

### **E. Características de la información. Reflexiones sobre la confiabilidad y representatividad de los datos**

En relación a todas las fuentes utilizadas tuve una preocupación permanente: la de la **representatividad** de los datos.

No es posible leer todos los documentos de un período, ni tampoco ir a todas las escuelas. Es necesario decidir qué documentos son más importantes, más significativos, en definitiva, más representativos. Tampoco es posible entrevistar a todos los funcionarios de una gestión. Hablé con aquellos que pensé podrían darme información pertinente en relación al tema y, obviamente, con aquellos a los cuales tuve acceso. Desde ya, no conversé con *todos* los docentes.

Si consideramos que la ciudad de Buenos Aires tiene aproximadamente 400 escuelas, y que en cada una de ellas debe haber un docente de ciencias sociales del tercer ciclo, es válido preguntarse por la representatividad de los docentes con los que conversé y de las clases a las que asistí, no solo por una preocupación numérica sino, fundamentalmente, a partir de la duda sobre la posibilidad de "aplicar los atributos de una unidad de estudio para estudiar otros casos" (en términos de E. Rockwell, 1987).

Me pregunté permanentemente a lo largo del trabajo, cuándo mis datos me permitían hablar de tendencias, de quiebres significativos, cómo jerarquizar las innumerables situaciones con que me encontraba y suponerlas "generalizables"<sup>38</sup>.

Posiblemente las características de las situaciones que describo no son "aplicables mecánicamente" a otras situaciones, pero no dudo que dan elementos para

<sup>38</sup> Esto se vincula a otra discusión tradicional en la antropología y en las ciencias sociales en general en torno a la necesidad de diferenciar "el lugar" donde se desarrolla la investigación del "objeto de estudio", en este caso la escuela concreta, de la temática de interés.

pensarlas y, en ese sentido, son significativas. Creo además que la cantidad de información consultada me permite hacer la clase de afirmaciones que hago, sin dejar de reconocer el carácter provisorio que pretendo darle a las mismas.

Por otra parte, el desarrollo de la investigación también me llevó a plantearme el problema de la **pertinencia** de las fuentes elegidas en relación al tema. El trabajo exclusivo con documentos para los años más alejados de la actualidad supone una limitación importante en este sentido: es obvio que las voces de los docentes, y especialmente de los docentes críticos no aparecerían en esos documentos. Pero se hizo igualmente obvio que las voces oficiales eran en muchos casos una respuesta a voces de oposición, aunque estas no se explicitaran. Además, la casi ausencia de los docentes en la mayoría de los documentos debe considerarse en sí misma significativa en relación a la problemática de análisis.

Los documentos, especialmente los documentos oficiales, pueden darnos información sobre la imagen que aquellos que definen una propuesta desean construir de sí mismos y de la situación. Los documentos deben considerarse relatos producidos por un sector determinado con determinadas intenciones, deben en definitiva analizarse como "versiones", contextualizarse y contrastarse con otras. Teniendo en cuenta estos límites, considero que el estudio de los discursos oficiales y de los planes y programas, es un paso imprescindible para caracterizar el proceso de selección y jerarquización de contenidos.

Los documentos escolares más "cotidianos", como por ejemplo las actas y planificaciones escolares son también "versiones". Las mismas son documentos oficiales y en tanto tales, no necesariamente reflejan lo que pasa en las escuelas. No obstante, es posible suponer que puedan servir como referencia de lo que directivos y docentes suponen que se espera de ellos y es posible también suponer (y esto está sustentado en su consulta), que en las mismas "se filtren" cuestiones no tan esperadas.

Por último, me preocupaba la **confiabilidad** de los documentos, entrevistas y observaciones

Si el objetivo es caracterizar los contenidos de enseñanza, es necesario preguntarse si es confiable lo que nos dice un docente, que no nos conoce, en una entrevista, sobre todo considerando las situaciones de control y evaluación a las que los maestros están sometidos en su trabajo. Entiendo que con relación al objetivo no

hay duda acerca de que la información que dan las entrevistas es válida pero parcial, y que esta información debe complementarse con la observación de clases<sup>39</sup>.

Pero también cabe preguntarse si es “confiable” lo que escuchamos en una clase a la que asistimos durante un periodo limitado de tiempo, a veces sin poder explicar muy claramente a nadie para qué lo hacemos.

Creo que la información obtenida en las clases observadas tampoco es absolutamente “confiable”. No hay duda de la interferencia que implica nuestra presencia en una situación tan confusamente pública como una clase escolar. Los docentes hablan para nosotros, los niños hablan para nosotros, y nosotros siempre queríamos escuchar otra cosa. A veces sabemos que esa otra cosa aparece, que los maestros y alumnos “dejaron de actuar”, o más bien, que “se olvidan de que están siendo observados” y, generalmente, son las situaciones en que lo que registramos es más significativo.

Desde la etnografía escolar se insiste en que la permanencia prolongada en el campo evita o minimiza esta interferencia. Es muy posible que así sea, de hecho, era indudable que los maestros hablaban más y con más confianza, y se mostraban más “espontáneos” conmigo a medida que se prolongaban las visitas. No obstante, el saberme antropóloga, indudablemente condicionaba la manera en que explicitaban sus opiniones sobre temas escolares considerados “antropológicos”.

A pesar de todas estas preocupaciones por la representatividad, la pertinencia y la confiabilidad, supongo que la rigurosidad del trabajo está garantizada por la posibilidad que da el “cruce” de las distintas fuentes, la combinación de distintos abordajes metodológicos, por la coincidencia de ciertas afirmaciones con las de otros especialistas, y sobre todo, por esta misma opción por explicitar las condiciones y limitaciones de la investigación.

---

<sup>39</sup> El asunto no pasa solo ni principalmente por la autenticidad de lo que el docente dice, sino por saber si lo que dice (por ejemplo sobre los temas curriculares), se corresponde con la forma en que presenta los contenidos en las clases. Distintos investigadores registran los quiebres entre las representaciones ideales de los maestros sobre los enfoques pedagógicos y las características de sus prácticas concretas, nada impide afirmar que con relación a los contenidos la coherencia sea mayor.

**PARTE 2**

**ELEMENTOS DE CUESTIONAMIENTO Y LEGITIMACIÓN EN UNA  
PERSPECTIVA HISTÓRICA**

## INTRODUCCION

Esta parte está organizada en capítulos que corresponden a periodos históricos; los mismos se distinguen por corresponder a distintos proyectos políticos pero fundamentalmente, por el énfasis en diferentes interpretaciones del nacionalismo y la diversidad en el discurso social y educativo.

La elección de los años analizados, y su agrupamiento en periodos, (1880-1930, 1930-1955, 1955-1973, 1973-1976, 1976-1983) se realizó sin dejar de considerar lo arbitrario de cualquier comienzo y cualquier periodización, e intentando señalar tanto las continuidades entre los distintos momentos, como las discontinuidades presentes en cada uno de ellos<sup>40</sup>.

Los distintos periodos son abordados desde una reconstrucción del contexto general y especialmente, de la política del Estado y los discursos dominantes, para luego reflexionar sobre la situación educativa, los debates y propuestas de los principales actores y especialmente sobre las visiones sociales vigentes en los programas y contenidos de ciencias sociales (Historia, Moral e Instrucción Cívica)<sup>41</sup>. En la exposición del análisis de los programas y contenidos en algunos casos pongo el énfasis exclusivamente en los temas y en otros también considero como criterio ordenador el tipo de fuentes que los abordan.

El primer capítulo es una introducción necesaria a todos los demás, ya que en él se caracterizan debates y posiciones que, en situaciones y con sentidos diferentes, se retoman en los años siguientes.

Realicé la reconstrucción del contexto y los debates ideológicos fundamentalmente a partir de la consulta bibliográfica. Me basé sobre todo en autores como Oscar Terán, Natalio Botana, Noé Jitrik, Ernesto Laclau, Luis Alberto Romero, Nestor García Canclini, Nicolás Shumway, Guillermo O' Donnell, Juan Carlos Portantiero. Para describir la situación educativa, consideré los trabajos de Juan Carlos

<sup>40</sup> No me propuse guardar correspondencia entre la extensión de los años y el recorte de los periodos. Por ello los años más recientes (década del 70 en adelante), a diferencia de los anteriores, son agrupados en periodos más breves que corresponden a las distintas gestiones políticas.

<sup>41</sup> Considero muy puntualmente también algunos contenidos de geografía.

Tedesco, Adriana Puiggrós e integrantes de su equipo de investigación (Patricia Amuchástegui, Rafael Gagliano, Ricardo Iglesias), Carlos Escudé, E. Pardo y F. Mateo, Inés Aguerro, Cecilia Braslavsky.

### **Las fuentes históricas**

Dentro del material documental, el Monitor de la Educación Común (publicación periódica del Consejo Nacional de Educación) resultó una fuente de consulta particularmente interesante. El mismo se publicó con relativa continuidad desde fines del siglo pasado hasta 1949 y con bastante discontinuidad en los años posteriores. En él se plasmaba “la voz” oficial del sistema a través de escritos de pedagogos y especialistas. Incluía también artículos de inspectores (encargados de vigilar personalmente la enseñanza en las escuelas), directores, docentes e incluso producciones (especialmente redacciones) de alumnos. Como el Consejo Nacional de Educación era el encargado de dictar los programas de enseñanza, los debates en torno a los mismos están volcados en el monitor. En opinión de C. Escudé (1990), su difusión masiva y gratuita lo convirtió en un instrumento accesible a todos los docentes para consultar los programas y conocer los debates (al menos los que oficialmente se quiso dar a conocer).

En la selección de los Monitores me centré en aquellos correspondientes a años en que la situación sociopolítica, o acontecimientos determinados de la realidad educativa hacían suponer la posibilidad de que se presentaran situaciones y/o discursos significativos con relación a la problemática.

Si bien el discurso de los docentes (especialmente de los docentes críticos) cuya precisión fue uno de los objetivos del trabajo, está prácticamente ausente en los Monitores (más allá de las reiteradas loas a los héroes de la patria), resulta posible intuir sus características a partir la forma en que los maestros son interpelados desde el discurso de los altos funcionarios, de los informes de los inspectores (mediadores entre el Consejo y las escuelas), de las exposiciones de los directivos y los trabajos de los alumnos.

Tuve en cuenta los escritos de apoyo o notas de opinión especialmente cuando los autores eran colaboradores periódicos o incluían discursos reiterados frecuentemente o significativos con relación a la temática.

Entre los documentos oficiales consulté también publicaciones del Ministerio de Educación y del Consejo Federal de Educación (creado a mediados del sesenta).

Ya en el campo de la producción editorial privada, realicé un detallado seguimiento de la revista *La Obra*, de difusión relativamente masiva a partir de 1921<sup>42</sup>. La revista muestra posiciones ideológicas y pedagógicas muy variadas (alterna entre el socialismo y el antiperonismo, el modernismo y la inclusión de algunos discursos tradicionales, el normalismo y la defensa de los postulados de la Escuela Nueva). Lo constante en la línea editorial es el laicismo y la afirmación de la función "civilizadora" de la escuela. La revista está compuesta por una primera parte, con comentarios editoriales y opiniones generales sobre temas educativos y otra de didáctica práctica, con sugerencias para el desarrollo de los distintos puntos curriculares. En particular esta última parte resultó una fuente muy importante de información<sup>43</sup>.

Consulté las propuestas de ciencias sociales de editoriales que también corresponden a distintas posiciones ideológicas y pedagógicas. En especial Estrada y Kapelusz. Estrada representa una línea más conservadora y tradicional. Kapelusz, dentro de los límites del discurso oficial, se presenta como una propuesta más modernizadora y progresista<sup>44</sup>.

Para el último periodo (1976-1983) consulté también documentos educativos de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, material de los gremios docentes y actas de distritos y escuelas.

Para los años más recientes además de los documentos resultaron esclarecedoras las entrevistas con algunos docentes con antigüedad en el sistema.

---

<sup>42</sup> Según A. Puiggrós, esta era la publicación que leía la mayor parte de los maestros del país, siguiendo sus recetas pedagógicas (Puiggrós, 1993).

<sup>43</sup> Las citas de esta revista en algunos casos las realicé especificando el mes de edición y en otros solo la página, ya que corresponden a ediciones donde se juntan los fascículos del año y se enumeran en forma correlativa.

<sup>44</sup> Esta caracterización corresponde a Adriana Puiggrós, Pablo Pineau y Patricia Amuchástegui, con los que conversé reiteradas veces en el desarrollo de la investigación.

## Capítulo 1: 1880-1930. Nacionalismo liberal y xenofobia en la organización del sistema educativo

### **A. Introducción**

Estos cincuenta años se presentan en conjunto, ya que a pesar de las variaciones y los quiebres entre gestiones educativas distintas, todas ellas están condicionadas por la situación de organización del sistema educativo, el relativo auge del paradigma liberal y la centralidad de las discusiones en torno a la nacionalidad.

El período fue trabajado a partir de la consulta exhaustiva de material bibliográfico y documental, en particular sobre los años 1880 -1916.

Los trabajos de Juan Carlos Tedesco, Adriana Puiggrós y Carlos Escudé resultan una referencia necesaria para el análisis de la situación educativa en este período y el que se aborda en el siguiente capítulo<sup>45</sup>.

Tedesco (1986) plantea la tesis de que la tendencia humanista y enciclopedista del sistema (especialmente a nivel de la enseñanza media) y la importancia dada a la formación de ciudadanos hizo que la educación se identificara con los intereses políticos de los sectores medios y en consecuencia, representó cierta contradicción con la exclusión de estos sectores de la vida política.

C. Escudé (1990), afirma que en el curso de estos años se desplaza la asociación sarmientina entre educación, desarrollo y civismo, característica del proyecto liberal, y se consolida una cultura educativa nacionalista, militarista y dogmática, que condiciona la educación hasta nuestros días.

En cuanto a A. Puiggrós (1990 B), sostiene que en el período se produce un profundo debate en la docencia entre los maestros normalistas (positivistas y sarmientinos) representados en los niveles de conducción del sistema y aquellos a los que denomina "democrático-radicalizados", finalmente integrados subordinadamente al discurso hegemónico.

---

<sup>45</sup> Me refiero especialmente a "Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945) de JC Tedesco, "Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino" de A. Puiggrós y "El fracaso del proyecto argentino" de C. Escudé.

Es obvio que sobre el mismo periodo los autores ponen la mirada en aspectos diversos, reflexionan con diferentes categorías y definen sus conceptos con sentidos divergentes.

Considero que los tres trabajos brindan abundante información e interesantes elementos para encuadrar la caracterización de los contenidos de ciencias sociales, pero también disiento con algunos aspectos de los supuestos en que se sostienen y las conclusiones a las que arriban (en particular J.C. Tedesco y C. Escudé)<sup>46</sup>. Supongo además que la reflexión resulta más rica haciendo confluir elementos de los tres.

## **B. El contexto**

Entre fines del siglo pasado y comienzos del actual la situación general se caracteriza por la consolidación del sistema político argentino, la creciente centralización del poder y de los mecanismos de control social en el Estado, la identificación del mismo con los intereses dominantes, y la recurrencia a mecanismos de exclusión política de los sectores populares. La unificación nacional (frente a los históricos enfrentamientos entre porteños y provincianos), y la conformación de un sistema jurídico-legal aparecen como los objetivos prioritarios del proyecto hegemónico.

Se produce también el surgimiento y consolidación de las clases media y obrera, consecuencia de la incorporación del país al mercado mundial, la diversificación económica, la inmigración y la misma conformación del aparato burocrático del Estado. Desde estos sectores se va manifestando un progresivo cuestionamiento de la legitimidad del régimen de concentración del poder en la oligarquía.

El modelo imperante<sup>47</sup>, se caracteriza en un principio por una efectiva articulación del liberalismo (vinculado en algunos momentos a discursos progresistas y democratizadores, siempre limitados en sus capacidades cuestionadoras y generalmente

---

<sup>46</sup> En los puntos B y F. desarrollo y explicito mis objeciones al planteo de Escudé y en las conclusiones de este capítulo puntualizo mis diferencias con la propuesta de Tedesco.

<sup>47</sup> Siguiendo la opinión de autores como Natalio Botana (1986), Noé Jitrik (1982), Ricardo Soler (1968) y H. Biagini (1985).

restringido al ámbito económico<sup>48</sup>), y conservadurismo (manifiesto en posturas tradicionalistas y en políticas concretas de exclusión social y política).

El optimismo de los sectores dominantes en los primeros años de este período, es progresivamente jaqueado por la situación de conflictividad creciente en la relación del Estado con los sectores medios y populares. Los aspectos democratizadores e inclusivos del liberalismo se vuelven incompatibles con los intereses conservadores y excluyentes de la elite en el poder. La situación hace necesaria la búsqueda de un "enemigo", causante de todos los males; hacia 1910 (pasando por las revoluciones radicales de 1890 y 1905, y los años de crecientes huelgas obreras) este enemigo dejará de ser el hombre del interior, "*tradicional e ignorante*", e "*incólume a los llamados del progreso*", para pasar a estar representado por la inmigración "*anarquista y apátrida*".

En este contexto los sectores medios irán cuestionando progresivamente las bondades y la legitimidad del proyecto hegemónico, y buscando salidas políticas e ideológicas alternativas.

Con respecto a la situación a partir de 1916 (año en que asume H. Yrigoyen), no existe un total acuerdo entre los investigadores acerca de cuales fueron los verdaderos alcances del cambio producido en la sociedad argentina como consecuencia del surgimiento de un "gobierno de masas".

Distintos historiadores concuerdan en que durante el período, no se produjeron transformaciones estructurales, y que las mismas estuvieron generalmente limitadas por el mantenimiento del Estado liberal. No obstante, el hecho de que la oligarquía no ejerciera el poder político formal, facilitó el surgimiento de algunas potencialidades cuestionadoras del régimen democrático, un comienzo de articulación diferente entre el aparato político y los sectores populares y la progresiva intervención del aparato estatal en las cuestiones sociales. Estas modificaciones sin embargo estuvieron siempre restringidas por el mantenimiento del poder real en los actores tradicionales, las limitaciones del radicalismo, y la "apatía política" de amplios sectores sociales.

<sup>48</sup> Los autores consultados hacen caracterizaciones muy variables del liberalismo, alternando entre asociarlo a posiciones igualadoras, democratizadoras y progresistas o resaltando sus componentes legalistas y excluyentes.

En las **concepciones ideológicas dominantes** entre 1880 y 1930 es indudable la influencia del positivismo (en las constantes referencias al progreso, el universalismo, el secularismo, el legalismo, el individualismo) coexistente con posturas que se afirman nacionalistas. En opinión de O Terán (1986) el positivismo servirá de sustento a la propuesta hegemónica de la oligarquía, cuya viabilidad no se cuestionará estructuralmente hasta la crisis de 1930.

La conjunción de positivismo y nacionalismo se plasma en el discurso hegemónico en proyectos tendientes a constituir, organizar y dar un cuerpo normativo a toda "la Nación", entendida como un bloque homogéneo y armónico, frente a la temida disgregación federalista y la inmigración.

Muchos aspectos de los discursos hegemónicos corresponden con las características que distintos autores atribuyen a "la modernidad". Entre otros rasgos se la suele asociar al crecimiento urbano, la concentración de poder en los Estados, los movimientos sociales masivos, el vacío de valores. García Canclini vincula la modernidad a la secularización y la aspiración de una organización racionalista de la sociedad; señala además que en América Latina el modernismo se presenta como una propuesta para las minorías, limitado en sus características expansivas e inclusivas. Destaca también un aspecto que me interesará especialmente resaltar en el análisis de las propuestas educativas: en América Latina todo este proceso se dio con sobresaltos e interrupciones y coexistiendo con comportamientos y creencias tradicionales. En este sentido la Argentina no parece una excepción.

Liberalismo, conservadurismo, modernismo, positivismo y nacionalismo, con todas sus diferencias, confluyen en la negación o desinterés por las diversidades (regionales y culturales) y la legitimación de las desigualdades. Esto no solo corresponde a la tendencia a la cohesión cultural en contra del localismo y la inmigración, sino también (en términos de A. Puiggrós, 1988), a confundir los intereses particulares de una clase o sector con los intereses comunes de todo el país.

El intento de homogeneizar y unificar los componentes de la Nación se relaciona indudablemente con la intención de conservadores y liberales de imponer la idea de un pasado común. P. Amuchástegui (1995), integrante del equipo de Puiggrós, sostiene que las preocupaciones de la elite en el poder por la "falta de identidad" aparecen relacionadas con el temor a la disgregación y se podría agregar, con el temor a

la diversidad, que refuerza la obsesión por moldear una identidad. Como veremos en las próximas páginas, esto se hace especialmente evidente en los estudios históricos.

Otra idea compartida por los sectores en el poder es que la Nación se constituye por el impulso de unos pocos hombres ilustrados que la dirigen, y una inmensa masa que, no preparada aún para la actividad política propia, debe conformarse con funcionar como "apéndice" de alguna de las facciones del gobierno. La visión de los dirigentes es, en concordancia, que el manejo de "la cosa pública" corresponde a una elite que se propone la transformación del país "desde arriba".

E. Laclau (1978) considera que las características del período se sintetizan en el éxito de la oligarquía terrateniente para unificar las posturas ideológicas dominantes y asociar los discurso liberal y democrático, con lo que lograba neutralizar las potencialidades cuestionadoras de la democracia y ampliar sus bases de poder.

Frente a los autores que destacan la unificación de la ideología dominante y la cercanía entre liberalismo, conservadurismo y positivismo, otros autores sostienen que la época se caracteriza por la oposición entre liberalismo y nacionalismo. C. Escudé (1990) sostiene enfáticamente esta segunda interpretación<sup>49</sup>. Caracteriza al primero por la filosofía que afirma que la función del Estado es la defensa del individuo. La característica del nacionalismo es al contrario, la afirmación de que los individuos deben someterse a la Nación y el Estado como órdenes supraindividuales. En su opinión las posturas nacionalistas en la Argentina aparecen asociadas al autoritarismo y a posiciones reaccionarias, conservadoras y xenófobas. Registra, entre 1900 y 1908, una disputa ideológica (especialmente clara en educación) entre el liberalismo y el autoritarismo y el triunfo del segundo, aunque aclara que los términos del debate no estaban claros y el autoritarismo solía "vestirse de liberal"

Otro autor, N. Shumway (1993), en una descripción y clasificación que considero más acertada, afirma que en nuestro país junto o más bien en oposición a "las mitologías liberales de la nacionalidad", se define el "nacionalismo provincial", menos compatible con el orden establecido y con una concepción distinta sobre la diversidad sociocultural.

<sup>49</sup> El interés por este autor se fundamenta en sus reflexiones y abundantes datos sobre los discursos educativos del período.

Shumway sostiene que la "mitología de la exclusión" del liberalismo porteño constituyó la historia oficial y la que entró en los textos escolares. Se caracteriza por sostener que el éxito proviene de la imitación de Europa, denigrar la herencia española y las tradiciones populares, estereotipar a los enemigos como bárbaros y enemigos del progreso, cayendo muchas veces en posiciones racistas.

En contraposición, la tendencia nacional-provincial es, según Shumway ideológicamente confusa, mal definida, en ocasiones progresista y populista y en ocasiones reaccionaria, nativista y xenófoba. Se define por oposición al elitismo liberal, no está unificada en una sola idea y algunos de sus elementos son profundamente contradictorios (proponiendo como salidas políticas desde la democracia radicalizada al paternalismo aristocrático). Son característicos de este nacionalismo la definición de la Argentina como una Nación dividida por realidades económicas, la reivindicación de los caudillos, la solidaridad con los países latinoamericanos, la reivindicación de la herencia española y latina y la glorificación del gaucho y el indio, como prototipos de auténticos valores argentinos.

Los elementos más reaccionarios del "nacionalismo provincial" (en términos de N. Shumway) son asumidos en 1910, por algunos sectores dirigentes ante la conflictividad social creciente. Se afirman en este sentido posturas definidas como criollistas y vernáculos frente a lo que se llegó a vislumbrar como "invasión" de los inmigrantes. L.A. Romero (1991) sostiene que en estos años los ideales de la "Argentina criolla" son afirmados por la aristocracia a través de una propaganda patriótica y tradicionalista. O. Terán (1986) se refiere en un sentido similar a un nacionalismo moralizante y educativista que busca asociar las amenazas contra la hegemonía conservadora con la disolución de las "esencias nacionales". Se afirman algunas concepciones típicamente románticas, procurando crear - en los términos con que García Canclini (1990) caracteriza el "patrimonialismo" - una visión metafísica ahistórica del ser nacional, supuestamente amenazado por el cosmopolitismo<sup>50</sup>.

El alcance de los quiebres de esta ideología con el modernismo y el liberalismo, en las interpretaciones excluyentes del mismo que en general parecían imponerse en nuestro país, no parece un tema claro ni en este período ni en otros. Mas

<sup>50</sup> El fundamento filosófico del tradicionalismo se basa en la certidumbre (que se advierte claramente en la reacción de 1910) de que hay una coincidencia ontológica entre realidad y representación y que el patrimonio es el reflejo fiel de la esencia nacional. (Canclini, 1990).

arriba señalamos la coexistencia que advierte García Canclini entre modernismo y tradicionalismo. Este autor sostiene incluso que, para legitimar su hegemonía los modernizadores, en una contradictoria alianza con los tradicionalistas, suelen afirmar que al mismo tiempo que renuevan la sociedad, prolongan tradiciones compartidas.

La articulación variable y contradictoria del tradicionalismo con el modernismo cambia los sentidos de ambos. J. Habermas (1975) realiza interesantes reflexiones acerca de la pérdida de la capacidad identificatoria y legitimante de las tradiciones cuando son momificadas y arrancadas de sistemas de interpretación para ser utilizadas estratégicamente (situación que claramente puede identificarse a partir de 1910 en Argentina); Habermas sostiene que en este proceso las tradiciones se desgastan y diluyen perdiendo el carácter de imágenes del mundo. Agrega que “la cultura burguesa en su conjunto nunca pudo reproducirse a partir de su propio patrimonio, por ello, se vio obligada siempre a complementarse con imágenes tradicionalistas del mundo” (pág. 98,99). Se refiere por último a la intensificación de las necesidades de legitimación en el “capitalismo tardío”, al irse agotando el “acervo de tradiciones” (Habermas, 1975).

Los documentos analizados dan cuenta de que efectivamente en la creación y afirmación del “ser nacional” en el sistema educativo argentino y en la sociedad en su conjunto intervinieron procesos de “selección” deliberada de algunas tradiciones y de omisión también deliberada de otras (en términos de R. Williams, 1981) y que en estos procesos los elementos tradicionales fueron modificando sus significados. En los siguientes puntos veremos el sentido de estas selecciones y resignificaciones en los programas escolares.

Pocos años después de 1910, durante el radicalismo, desde el discurso oficial se retoman y profundizan algunos aspectos de la tendencia democrática inclusiva del “nacionalismo provincial” (tomando los términos de N. Shumway). Sin embargo, a pesar de los cambios en la posición del Estado y las representaciones de los distintos sujetos, aparentemente los elementos populares democráticos no lograron articularse en una total oposición al régimen liberal (en opinión por ejemplo de E. Laclau, 1978).

Como antes afirmo, en todos estos debates considero más acertadas las posiciones que, al estilo de Shumway, afirman la complejidad del nacionalismo argentino, sin dejar de advertir su articulación con el conservadurismo y el liberalismo.

Resultan también especialmente interesantes las reflexiones de autores que, desde una teoría de la cultura (Williams, García Canclini) introducen categorías para pensar las formas ideológicas con las que se constituye el nacionalismo argentino.

Para concluir esta caracterización general haré algunas breves referencias a los avances de la historiografía, disciplina base de las ciencias sociales escolares.

Para reflexionar sobre los estudios históricos del periodo he seguido el trabajo de diversos historiadores compilados en un libro de Fernando Devoto (1994) y una investigación dirigida por L.A. Romero sobre el contenido los textos escolares (1998).

Estos autores afirman que, ante la ausencia de una comunidad étnica e identitaria, los fundadores de la historiografía argentina crearon un corpus historiográfico que “inventó” la Nación en el presente y el pasado. La idea (con indudable influencia del romanticismo) es la de una Nación anterior al Estado, que se ubica más allá del devenir temporal, pero que por otra parte debe desarrollarse, transformándose a la vez en sujeto y objeto de los procesos históricos. La Nación se presenta como una entidad unívoca, como el desarrollo de una esencia originaria que no refleja los conflictos. La obsesión por la búsqueda de una identidad que unifique los componentes de la nación llevó a los historiadores del momento (retomando la tradición iniciada por Mitre), a elaborar relatos de una supuesta historia del país que diversos investigadores han caracterizado como míticos en su forma y contenidos, por presentar una idea de la Nación como una esencia sagrada y su conformación, como una fábula orientadora del futuro y justificadora del presente. En opinión de Romero (1998), ante la falta elementos (como la raza, la religión, la lengua y la cultura) que ofrecieran certezas de homogeneidad “la Nación argentina reposó principalmente sobre el territorio”.

En el análisis de los hechos históricos Mitre y López (los dos referentes de la historiografía clásica argentina) otorgaban un lugar privilegiado a la acción de Buenos Aires y asociaban el federalismo a la tendencia anárquica de las masas y a propuestas antinacionales y separatistas (Pablo Buchbinder, 1994).

Entre 1910 y 1940 según Devoto se produce una renovación de la producción histórica. La hegemonía de la historia de Mitre comienza a ser matizada con las producciones de Levene, Molinari, Ravignani desde el movimiento de “La Nueva Escuela Histórica Argentina”. Se propone una nueva interpretación de algunos

momentos del pasado (en particular del federalismo y el período previo a la organización nacional, procurando rescatar el aporte de las provincias y los caudillos en la conformación de la Nación). Sin embargo, Devoto opina que no se avanza demasiado en la investigación de los años posteriores a 1860, manteniendo una concepción jurídica y territorial de la Nación (Devoto, 1993). Este escuela buscó crear la historiografía profesional argentina e institucionalizar los centros de producción historiográfica (en especial en la Academia Nacional de Historia y el Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). Advierte que, a pesar de los intentos de mantener la rigurosidad metodológica y distanciarse del compromiso político tan evidente en los historiadores anteriores, en estos años se sigue interrogando a la historia en búsqueda de respuestas para el presente. La legitimación de la historia, en opinión de F. Devoto y Buchbinder, podía sustentarse en que para las élites, esta aparecía como garante de la identidad nacional y se la relacionaba estrechamente a los problemas político-constitucionales de la década del 10. Los historiadores del período estaban convencidos, según los historiadores de hoy, de que era posible a la vez un conocimiento imparcial del pasado y que ese conocimiento fuera útil para fortalecer el destino de la comunidad nacional y la formación moral de los alumnos.

### C. La situación educativa<sup>51</sup>

<sup>51</sup> Para el análisis del período 1880-1916 consideré especialmente en las publicaciones del Monitor los años 1883, 1884 y 1885 (por corresponder con el Primer Congreso Pedagógico y la sanción de la ley 1420), los años 1888, 1889 y 1890 (en que se manifiesta una situación de creciente conflictividad social en el país) y, por último, el año 1910 (por coincidir con los festejos del Centenario y con un momento de cambios en las propuestas y discursos oficiales, en particular en educación).

Atendí especialmente a los programas de la Capital Federal de 1897, 1899, 1902, y de la provincia de Buenos Aires de 1914. Consulté también las instrucciones para los docentes de 1908 que van definiendo el proyecto de "enseñanza patriótica" y los programas de 1910.

Dos textos publicados por el Monitor resultaron especialmente significativos en este período: "Patria" de Joaquín V. González (Ministro de Instrucción pública y vocal del Consejo Nacional de Educación), aprobado oficialmente para la enseñanza primaria, y "La historia en las escuelas argentinas" de Ernesto Bavio, 1910.

Otros documentos "paradigmáticos" fueron las composiciones de los alumnos. En el año 1890 en el monitor se publican gran cantidad de discursos de directivos y composiciones de alumnos de la capital para conmemorar las fiestas patrias y, (en los términos con que estas composiciones se presentan en el monitor), para *conmover las fibras del patriotismo en la juventud que se educa en las escuelas públicas de la capital*" (Monitor, Julio de 1890). Se trata de 113

J.C. Tedesco (1986), en su clásico trabajo, al tiempo que afirma lo limitado de los requerimientos económicos hacia la educación, resalta las funciones políticas del sistema. "...la escuela estaba llamada a difundir los valores seculares, principios republicanos y cierta visión científica de la realidad que reflejaba ...el orden cultural que regía en los ámbitos más dinámicos de la sociedad global...La educación tenía una tarea social prioritaria: formar al ciudadano...en un marco definido por los parámetros de la democracia liberal" (Tedesco, 1986 pág. 264). Estos parámetros eran compatibles con el modelo educativo "clásico", en el que predominaban las tendencias humanista y enciclopedista. En opinión de Tedesco, este modelo, aunque sostenido en principio por los sectores oligárquicos, resultaba en algunos aspectos funcional a los intereses políticos de los sectores medios, en tanto la educación se transformaba en un estímulo a la democratización del poder y la formación para la participación política. No casualmente, dirá Tedesco, los sectores oligárquicos intentaron reiteradas veces modificar esta tendencia, estimulando la diversificación de la oferta educativa (hacia finalidades prácticas y utilitarias), lo que fue reiteradamente resistido por las clases medias (en especial durante el radicalismo) que presionaron por expandir más que por modificar el sistema.

Luego de la caracterización de planes y programas que aquí realizo, entiendo que es posible relativizar la noción de que la educación servía a la democratización del

---

composiciones de alumnos de entre tercero y sexto grado escritas en un lenguaje que, en la mayoría de los casos, parece reproducir literalmente fuentes y documentos. Los temas abordados van desde el Descubrimiento de América (solo dos composiciones) a la Revolución de Mayo, la Independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, San Martín, la bandera, las batallas. El tipo de discurso hace dudar de que los niños hayan sido los autores de estos textos, pero, más allá de su dudosa autoría, los mismos sin duda son representativos de los discursos escolares de la época.

Del periodo radical escogí para el análisis documental los años 1920-1921 y el año 1928. Los primeros por suponer que al haber pasado algunos años desde el cambio político sería posible percibir algunas transformaciones en el sistema. El año 1928 por coincidir con una coyuntura de profundos conflictos políticos.

La fuente de consulta también en este caso fue el Monitor y además, todos los números de la revista La Obra de 1921.

Para ambos periodos consideré documentos de interés, además de los programas de Historia e Instrucción Moral y Cívica, comentarios sobre estos programas, discursos del presidente del Consejo Nacional de Educación, de inspectores, directivos y docentes, composiciones de alumnos, artículos de especialistas, diversos escritos sobre los aportes de la Escuela Nueva y sobre la importancia de la libertad de enseñanza en la educación, etc.

poder y el estímulo a la participación política. Por ello en las conclusiones retomo y problematizo la posición de J.C. Tedesco.

De lo que no hay duda es de que la situación educativa del periodo está atravesada por la visión de los sectores dirigentes de la educación como factor de progreso y por la intención de crear y reforzar en la población sentimientos de nacionalidad mediante el aparato estatal.

En la ley 1420 y el Primer Congreso Pedagógico se refleja claramente el intento de organización y expansión del sistema. En ambos, como es sabido, el laicismo fue un tema clave del debate. Este último se asoció en la opinión de A. Puiggrós (1990 B), más que a un cuestionamiento de las concepciones religiosas, a la estrategia de monopolizar el control ideológico en el Estado e integrar una población heterogénea a partir de valores seculares universales<sup>52</sup>.

La opinión de dos pensadores centrales de la época (Sarmiento y Mitre), muestra hasta qué punto la educación se vincula a la estabilidad social. Para Sarmiento es indudable la función de la educación para "desterrar la barbarie". Mitre por su parte habla de robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia "antes que la masa bruta predomine y se haga ingobernable y nos falte el aliento para dirigirla por los caminos de la salvación"<sup>53</sup>.

La siguiente frase de J. Celman, presidente de la República, también resulta ilustrativa de las concepciones vigentes al principio del periodo:

*"El orden, el bienestar, la libertad y el progreso de los pueblos están en razón directa de su instrucción: da al hombre conciencia de su ser moral y el conocimiento de sus derechos y deberes de hombre y de ciudadano, redoblando a la vez sus fuerzas productoras"* (Monitor, Octubre de 1890, pág. 779).

Es fácilmente identificable el "optimismo pedagógico" en los discursos oficiales, coherente con las inclinaciones ilustradas, positivistas y racionalistas de la época. La educación es visualizada no solo como un factor de estabilidad, sino también, como un fundamental "agente de cambio", de difusión cultural, de superación del

<sup>52</sup> Entre los católicos opuestos al laicismo es necesario distinguir posiciones liberales y conservadoras que, en opinión de R. Iglesias (1991), mantienen entre sí coincidencias e importantes diferencias y comparten relativamente la noción de que la educación debe ser un medio de frenar las tendencias disolventes contra la religión y la moral.

<sup>53</sup> En Romero "Las ideas políticas en Argentina" pág. 163.

tradicionalismo, a través de la homogeneización de los sujetos y su preparación para la participación política (entendida como la práctica "responsable" del sufragio).

A. Puiggrós (1990 B) afirma también que en este período la tarea educativa era concebida como eminentemente política, ya que se visualiza la transmisión cultural como un medio para garantizar la perpetuidad de un orden supuesto como único (Puiggrós, 1988); destaca además el papel civilizador unificador de la educación y su compatibilidad con la desigualdad y la función diferenciadora del sistema (Puiggrós, 1990, A). J.C. Tedesco (1986) también sostiene el carácter uniformizador del proyecto, y recuerda que uniformización no es sinónimo de igualación. Lo uniforme constituía una base mínima, considerada suficiente para la masa global de la población, que era completada por la elite que accedía a las expresiones más elaboradas.

En opinión de C. Escudé (1990), a partir de 1908 la asociación entre educación-estabilidad y desarrollo fue siendo reemplazada por la asociación entre educación y formación de la conciencia nacional, propuesta consolidada en el proyecto chauvinista de educación patriótica de 1910.

A pesar de la aparente centralidad de la educación, el optimismo pedagógico y la cantidad de expectativas (liberales o nacionalistas) puestas en el sistema, según algunos autores (como Hugo Biagini, 1985), si se consideran variables como el presupuesto y cantidad de establecimientos fundados en el período, no debe sobrevalorarse la importancia dada por los sectores dirigentes a la educación<sup>54</sup>.

Cuando consideramos la **situación de los docentes** se advierte esta contradicción entre discursos y acciones concretas.

Generalmente los autores coinciden en que la carrera no fue demasiado prestigiada, si bien el positivismo imperante y la visión de la educación como transmisión hacían recaer en el docente el protagonismo del hecho educativo.

Entre gran cantidad de discursos de los docentes reproducidos por el Monitor en ocasión de los festejos del centenario, se lee por ejemplo:

*"Nosotros, los maestros, que somos el alma de la enseñanza, somos los encargados de despertar en las nuevas generaciones, que serán los ciudadanos de mañana, el fuego*

<sup>54</sup> En este sentido, algunos artículos de la revista La Obra de 1921 advierten críticamente que el sistema solo forma a los niños pudientes, no se practican políticas asistenciales, etc.

*sagrado que dominaba a los patriotas de antaño*" ("Palabras de la señorita A. Barbieri" - Monitor, 1910, pág. 35)

En los discursos oficiales José María Ramos Mejía presidente del Consejo en 1910<sup>55</sup> define a los docentes como:

*"... uno de los factores que han contribuido mas intensamente a la consolidación y progreso nacional, preparando el cerebro y templando el espíritu del pueblo argentino"* (Monitor 1909-10, Pág. 46).

Sin embargo, en el escrito "La educación nacionalista", haciendo un diagnóstico sobre la situación docente en las provincias se afirma:

*"Y no se hable, en esta época que rigen los intereses económicos de apostolados tan fervientes... se trata de personas, más o menos fracasadas en la vida... ignoran qué es la educación... interpretan a su antojo los más sabios programas"* ("La educación nacionalista"- Monitor, 1909-10. pág. 81).

La situación de los docentes debe además entenderse considerando la estructura jerárquica y centralizada de la que formaban parte, de acuerdo a la cual el Consejo Nacional de Educación tenía jurisdicción directa sobre todas las escuelas primarias de la Capital y territorios, tenía un alto grado de autonomía del ministerio de Justicia e Instrucción Pública y era el encargado de establecer los programas, de fijar los textos de consulta y la temática de las conferencias pedagógicas a las que los maestros estaban obligados a concurrir para "uniformar" sus criterios. Los términos consulta, opinión, participación etc. se incluirán muchos años después en el discurso educativo oficial. Otro aspecto a tener en cuenta son las largas discusiones en torno a la necesidad o no de exigir la titularización de los docentes y la valoración de la experiencia. Estos debates son centrales en el Congreso Pedagógico de 1883 y son el tema principal de reiterados artículos del director de la Escuela Normal de Paraná publicados por el Monitor.

La cuestión del nacionalismo no es ajena a los debates sobre el perfil de los maestros. En el escrito La Educación Nacionalista se afirma que se debe ser argentino para enseñar *con cariño y entusiasmo* nuestra historia.

#### **D. Los debates**

<sup>55</sup> A. Puiggrós (1990) define la posición de Ramos Mejía como nacionalista, oligárquico y laico.

Los tres autores mencionados al principio (J.C. Tedesco, C. Escudé y A. Puiggrós) hacen énfasis en distinto tipo de debates.

J.C. Tedesco (1986) destaca las disputas entre los partidarios de la formación humanista y aquellos que optan por promover la instrucción pragmático-utilitaria.

C. Escudé (1990) registra los debates entre los liberales y su aliento a la formación cívica-universalista y los nacionalistas dogmáticos que en su opinión finalmente se imponen.

A. Puiggrós (1990 B) sostiene la centralidad de los debates entre "la escuela educadora" y "la escuela disciplinadora" y se centra más bien en las disputas entre "democrático-radicalizados" y "normalistas sarmientinos".

En este punto voy a desarrollar especialmente los debates a los que se refiere A. Puiggrós, en el siguiente retomo los que analiza Escudé, y reflexiono sobre los sostenidos por J.C. Tedesco en la parte final de este capítulo.

A. Puiggrós (1990 B) describe al sistema educativo de este periodo como un campo de lucha entre las tendencias normalistas y democrático-radicalizadas. Caracteriza a los normalistas, por su cercanía al positivismo y al paradigma sarmientino y afirma que su propuesta terminó distanciando la educación de la sociedad y organizando un sistema de funcionamiento rígido y autoritario. Ubica dentro de los democrático-radicalizados aquellos que, tomando los ideales más progresistas del liberalismo, y algunos elementos del socialismo, se propusieron relacionar la escuela con los sectores populares, democratizar las relaciones entre educador y educando, rechazar las políticas de imposición ideológica y desarrollar experiencias de participación y educación activa<sup>56</sup>. Sostiene que muchos de ellos fueron funcionarios de alto nivel del Consejo Nacional de Educación (como Carlos Vergara, José Zubiaur, Berruti y Rosario Vera Peñaloza).

Más allá de la posible pertinencia de la caracterización de estas dos posiciones para analizar los debates pedagógicos generales y las propuestas de organización del

<sup>56</sup> Puiggrós sostiene que entre los representantes de esta tendencia había personajes muy cercanos a los planteos de la llamada Escuela Nueva. Afirma que no constituyeron una corriente organizada pero lograron plantear alternativas al modelo normalizador desde un liberalismo difuso. Con el basamento de propuestas éticas y teóricas como las de John Dewey, Froebel y Krause elaboraron y difundieron propuestas de democratización, relación de la escuela con "la vida", y desarrollo de la creatividad, espontaneidad y experiencia.

sistema, si nos centramos en la cuestión de los contenidos, la diferenciación de estas propuestas no parece tan clara. A. Puiggrós, incluso, afirma que los democrático-radicalizados, si bien en muchos aspectos constituyen una alternativa al normalismo, no escapan a la hegemonía del modelo de instrucción pública y con grandes limitaciones para elaborar propuestas especialmente en el ámbito curricular. En particular sostiene que quedaron "atrapados" en la metáfora "patriótica escolar" y aceptaron el ritualismo normalista. P. Amuchástegui (1995) afirma en este sentido que las propuestas pedagógicas renovadoras no discutieron la forma en que los discursos educativos tradicionales construyeron la identidad nacional.

Hasta 1916 al menos, más allá de figuras puntuales, los cuestionamientos de los maestros a la formación impartida parecen ser bastante limitados. Al menos así parece a partir de la lectura del Monitor (que posiblemente no sea la fuente más adecuada para identificar esto). En artículos, discursos, cartas y notas no se registran profundos debates en torno a los contenidos, más allá de algunos cuestionamientos a su falta de actualización y relación con la vida social de los "hombres comunes". Por otra parte, al menos hasta 1910 y después de 1916, desde los mismos sectores educativos oficiales (en los que A. Puiggrós registra quiebres y contradicciones) se formulan críticas (no frecuentes pero tampoco excepcionales) al enciclopedismo, verbalismo, memorismo e incluso al militarismo (especialmente en las lecciones de historia, moral e instrucción cívica).

Con posterioridad, durante el período radical, se advierte en los documentos del Monitor analizados la presencia de numerosos artículos sobre las bondades de "la Escuela Nueva", focalizados en torno a la democratización de roles y vínculos, a la relación de la escuela y "la vida"<sup>57</sup>, pero aparentemente, sin demasiadas propuestas con relación a los contenidos educativos.

En opinión de A. Puiggrós (1990 B), los debates en estos años, continuación de aquellos entre normalistas-espiritualistas del período anterior, se caracterizan por la progresiva incapacidad de "incorporación subordinada" de nuevos elementos al

<sup>57</sup> En estos artículos se propicia la libertad en educación, la modificación del lugar pasivo, poco creativo e individualista del alumno, el pasaje del docente hacia una actitud de estímulo más que de transmisión y almacenamiento de conocimientos, se critica el dualismo entre cuerpo y espíritu, inteligencia y emoción, se propicia la expresión, etc.

discurso educativo dominante, ahora claramente hegemonizado por los normalizadores burocratizados.

En definitiva, los debates no implicaron (especialmente teniendo en cuenta el contenido de los programas y materias) el quiebre de la hegemonía normalizadora, una hegemonía que incluía elementos y posiciones muy heterogéneos; las discusiones acerca de la organización del sistema, los vínculos entre los actores educativos y la relación con el conocimiento no parecen haber sido desplazados por un cuestionamiento estructural acerca del tipo de contenidos impartidos, más allá de algunas propuestas puntuales.

### **E. Las ciencias sociales: positivismo y nacionalismo tradicional**

De acuerdo con el marco legal, los "contenidos mínimos" de los programas de Historia y Moral debían ser: Nociones generales de historia, Historia de la República, Moral y Urbanidad y Conocimiento de la Constitución Nacional<sup>58</sup>.

Es explícita la intención de que estas asignaturas sirvan a la formación de los alumnos fundamentalmente a través de la **ejemplificación** y la identificación con los valores nacionales, a través del conocimiento de los personajes históricos de "*conducta ejemplar*".

Los discursos de distintos actores educativos sostienen posiciones coincidentes: para evitar las conductas sociales o individuales desviadas, para perfeccionar hábitos y prácticas, es necesario predicar con el ejemplo, de los héroes o (a falta de ellos en la actualidad), con el ejemplo de los docentes y así, corregir los malos instintos o las malas figuras con las que se formaron los niños (de acuerdo a la posición innatista o ambientalista de quien hable). Algunos escritos del Monitor sugieren explícitamente la elección de "*hechos extraordinarios*" para conmover a los niños, resaltar "*el proceso legendario de abnegación, heroísmo e inmolación de la gesta heroica de Mayo*". P. Vivanco, presidente del Consejo Nacional de Educación afirma en 1903 que en la escuela se debe realizar la unidad moral y formar el alma nacional de la "*raza argentina*".

<sup>58</sup> Los programas de este período que figuran en el Monitor son de los años 1888 y 1910 para las escuelas comunes; 1897, 1899 y 1902 para Capital Federal y 1914 para las escuelas de la provincia de Buenos Aires.

En un sentido también coincidente los contenidos de **Moral y Urbanidad** incluyen cuentos y leyendas que se orientan a:

*"...dar ejemplos morales llamados a despertar el sentimiento del deber, enaltecer la virtud y condenar el vicio"* (Plan General de Estudios para las Escuelas Comunes, programa de Moral y Urbanidad 1890 - Monitor 1890, pág. 681).

Esta intención aparece también explícita en los discursos de directivos y alumnos de fines del siglo pasado:

*"Amemos a la patria y demos ese amor con hechos como lo hicieron los grandes héroes"* (Discurso de una directora - Monitor, Julio de 1890, pág. 330)

*"Debemos imitar a esos héroes y cuando nuestra patria se encuentre en peligro, acordémonos de ellos, y seguramente nuestro corazón se llenará de amor patrio, nos uniremos y seremos invencibles"* (Composición de un alumno de quinto grado - Monitor, Julio de 1890, pág. 376).

La búsqueda del efecto ejemplificador es, según distintos autores, un indicador de la necesidad de encontrar una "moral" que reemplace la moral religiosa, supuestamente excluida del sistema a partir de la imposición del laicismo y, siguiendo las reflexiones del investigador R. Gagliano, se opone a la visión pretendidamente neutral de la ciencia social positivista (Gagliano, 1991). Este debate se hace explícito en los años posteriores y de alguna forma condiciona las discusiones educativas actuales.

Los contenidos morales se encuentran también presentes en numerosos artículos reproducidos por el monitor que detallan la forma de *luchar contra los malos instintos naturales* y enumeran vicios y virtudes<sup>59</sup>.

Los programas de **Instrucción Cívica** (que comienza a dictarse durante el período), en los que parece posible rastrear más claramente los rastros del proyecto liberal, tienen como temáticas fundamentales las prescripciones de la forma en que los sujetos deben acomodarse al orden social y político "democrático", al tiempo que plantean que el Estado debe regular cuestiones generales sobre el comportamiento individual sin invadir "el campo de lo privado".

<sup>59</sup> Uno de los textos más claros en esto es un artículo del doctor Fernando Langrange "Fisiología de los ejercicios del cuerpo, traducido para el monitor y publicado en 1890 (Monitor, 1890, pág. 788).

En cuanto a la enseñanza de la **Historia Nacional**, su funcionalidad para la "formación de ciudadanos" se vincula con la construcción de una interpretación del pasado y el presente acorde con el proyecto político imperante. Hasta 1910 se postula reiteradamente la existencia de un origen único y común, el rechazo por la herencia colonial y por lo tradicional en general y la afirmación de las ideas de libertad y progreso como motores de los cambios.

Las Nociones Sumarias de Historia del Consejo Nacional de Educación de 1890 (escrito de la redacción del Monitor) caracterizan la época contemporánea que vive nuestro país por la "evolución" que representó *"la lucha entre el espíritu reaccionario y el liberal"*, habiendo permitido el triunfo de este último el auge del progreso, sobre el que sin duda se reproduce una visión totalmente optimista (Monitor, 1890, pág. 942)<sup>60</sup>.

En concordancia con ello, las composiciones de los alumnos sobre los "hechos patrios" se refieren a las fechas señaladas, (25 de Mayo, 9 de Julio) como *"hitos"* que jalonan el pasaje *"de un régimen absolutista de esclavitud a un régimen de libertad"*, que permitió el triunfo de la razón y del progreso (Monitor, Julio de 1890, pág. 376).

Junto con esta valorización de la evolución y el progreso, en diversos artículos de directivos y alumnos sobre temas históricos (composiciones, discursos, etc.) se reiteran frases que resaltan las virtudes de *"lo argentino"* y afirman valores autóctonos que identifican a *"la patria"*. Entre estos, el más reiterado es *"el valor y heroísmo que identifica a sus hijos"*, constituyéndose en general "lo militar" en un mérito en sí mismo.

A partir de 1910 el Consejo resuelve dar un carácter exclusivamente nacional y patriótico a la enseñanza considerando que:

*"La historia patria es la principal fuente de experiencia para despertar en los alumnos la experiencia moral, cultivar el amor y la verdad y ejercitarlos en los sentimientos altruistas"* (Monitor 1910, pág. 1093).

En el punto anterior mencioné que, hasta la reacción de 1910, frente al relato de una historia predominantemente institucional y militar, algunos funcionarios educativos, propusieron a nivel de las intenciones, o al menos permitieron proponer a

<sup>60</sup> Esto es también aplicable para las menciones a la historia universal en los programas, que incluye puntos centrales como "Acontecimientos de la humanidad que han influido en su civilización y progreso" (Programas de Capital Federal de 1902).

otros, un discurso con otro lugar para "la gente común", para los hechos cotidianos, aunque en general sin cuestionar los elementos centrales del discurso oficial.

*"...es necesario sustraerse a los hechos militares para estudiar la industria y el comercio tan íntimamente ligados a la marcha y el destino del país... La historia no puede reducirse a una enumeración de fechas, lugares y datos, debe incluir usos, costumbres, instituciones, creencias y, en general, causas de la decadencia o progreso"* (Escritos de inspectores escolares - Monitor, Octubre de 1890, pág. 634)

Se realizan en este sentido reiteradas críticas a la "historia guerrera" y algunas propuestas para sustituirla por la historia científica, artística e industrial. Se objeta también la enseñanza memorística de la historia. Estas sugerencias no llegan a plasmarse en nuevos contenidos<sup>61</sup>.

## **F. La educación patriótica**

Según C. Escudé (1990), luego de un periodo de disputas ideológicas entre liberales y nacionalistas, hacia 1910, bajo la presidencia del Consejo de Ramos Mejía, el discurso oficial se presenta como claramente nacionalista, militarista y tradicionalista<sup>62</sup>. C. Escudé habla de una enseñanza dogmática, producto del "susto cultural" por la pérdida de un presunto carácter nacional preinmigratorio, de las tradiciones criollas y del ascendiente sociocultural del viejo patriciado argentino. En su opinión, la orientación impuesta en 1910 se hace hegemónica en los siguientes años y condiciona el sentido ideológico de las propuestas educativas posteriores.

Luego de haber realizado la consulta documental, a diferencia de C. Escudé, entiendo que la "educación patriótica" no representa un quiebre tan absoluto con las tendencias anteriores. Advierto que el liberalismo en el poder, vinculado al conservadurismo, se plasmó en propuestas elitistas y excluyentes de organización de la Nación, más allá de los contenidos democratizadores de algunos de sus postulados

<sup>61</sup> Estas críticas se hacen explícitas en informes de las comisiones escolares (Monitor 1883) y en informes de inspectores (Monitor 1885, pág. 441).

<sup>62</sup> Entre los promotores de la educación nacionalista Escudé menciona a J.V. González (Ministro de Justicia e Instrucción Pública) a Raúl B. Díaz (Inspector General Técnico del Consejo), a E. Bavio (Inspector General Técnico en reemplazo del más moderado P. Pizzurno) a C.O. Bunge (uno de "los grandes ideólogos de la educación patriótica). Bavio por ejemplo fue el autor de los planes de enseñanza que se elaboraron en 1910. Todos ellos son autores de artículos y discursos reproducidos asiduamente en el monitor en estos años.

originales. Las características de los contenidos educativos resultaban funcionales a esta situación. La propuesta de 1910 se presenta más bien como producto del acentuamiento de los sentidos más autoritarios y conservadores que se insinuaban desde años atrás y del silenciamiento de algunos tímidos elementos críticos y progresistas.

En el punto anterior se señala que mucho antes de 1910 existen claros límites para traducir las propuestas de reformulación de los contenidos (hacia relatos menos centrados en lo militar y lo heroico) y se afirman y reiteran elementos tradicionales como la tendencia a la ejemplificación y la formación moral.

De todas formas, aunque no considero acertado concebir la reacción nacionalista como un quiebre total con una supuesta tendencia liberal y democrática del sistema, sin duda durante esta "reacción" se explicitaron concepciones de lo nacional en muchos sentidos contradictorias con el paradigma liberal-positivista-evolucionista.

Con un grado mayor de reiteración la escuela aparece como elemento dinamizador de la "argentinización" del país. Se propone para ello:

*"Dar una orientación nacional en espíritu y letra a la educación primaria aconsejado por la constitución étnica del país y la necesidad de robustecer el alma nacional"* ("La historia en las escuelas argentinas" - Monitor 1910, pág. 60)

C. Escudé (1990) argumenta que la enseñanza nacionalista reprodujo la forma del discurso religioso, que la verdad revelada del evangelio fue sustituida por las verdades patrióticas de la argentinidad y que la idea de patria fue objeto de culto como una divinidad.

Diversos trabajos del Monitor hablan de "retemplar la fibra patriótica" del maestro (Monitor 1908). En los planes de enseñanza de 1910 no se hace mención a la historia universal, solo se incluye "Historia patria". El programa de Instrucción Cívica establece que "el primero y principal deber del hombre y del ciudadano es amar, honrar y servir a su Patria" (La Educación Común en Argentina- Plan de estudios para las escuelas primarias Anexo Monitor 1909- 1910, pág. 208).

C. Escudé sostiene que el autoritarismo del sistema hizo que esto se tradujera en actitudes patriotas hipócritas y obsecuentes de los docentes, que repetían fingidas actitudes de chauvinismo fanático, difundiendo a toda la sociedad una cultura dogmática.

A partir de 1914 (con el estallido de la Primera Guerra Mundial y los realineamientos políticos) y de 1916 (con el triunfo del radicalismo), Escudé advierte una moderación en los discursos, el lugar para cierto pluralismo y el énfasis en la educación cívica. Sin embargo, sostiene que los debates se limitaron al discurso oficial y a los pedagogos, pero no se cambiaron los programas ni se toleraron desvíos de la educación patriótica en los maestros, ni mucho menos que estos debates se trasladaran a las aulas.

C. Escudé trabaja casi exclusivamente con *El Monitor*; su caracterización refleja la política oficial, pero las inferencias sobre la realidad de las escuelas considerando esta única fuente parecen demasiado arriesgadas. A partir de la consulta de otras fuentes como la revista *La Obra* (desde 1921, año en que comienza a publicarse) creo que es posible y necesario complejizar la visión de la política oficial y también relativizar la efectividad de las prohibiciones con relación a la situación de las escuelas<sup>63</sup>. En todo caso, puede sostenerse que la propuesta de las autoridades educativas fue silenciar o neutralizar los debates e intentar que los mismos no se trasladaran a las escuelas, pero no que esto fue lo que efectivamente sucedió.

En *La Obra* se advierte, en oposición al alcance que C. Escudé da a la reacción nacionalista, que el discurso liberal-porteño (en términos de N. Schumway, 1993) siguió vigente en las concepciones sobre los actores y hechos históricos, en la admiración por lo europeo y la visión de progreso que permea las propuestas de planificación de los contenidos.

En cuanto a la vigencia del militarismo, numerosos artículos de *La Obra* de estos años, tanto de la redacción como de colaboradores critican la *"historia batalla"*, épica y teatral y proponen en cambio atender a la acción de la *"masa anónima"*.

*"Para nadie es un misterio que la enseñanza de la historia, tal como se efectúa ahora, abarca restringidos aspectos – y no de los más importantes – de lo que se llama el fenómeno de la civilización... se prefiere la historia de sucesos fugaces, bullanguera y superficial... La historia no es una biografía del poder, sino la obra de los infinitamente pequeños"* (*La Obra* 1921, N°6, pág. 2).

Se sostiene en artículos de opinión que la escuela atenta contra el patriotismo y el bienestar colectivo *"loando la guerra"*, en vez de *"exaltar al obrero y el labriego"*

<sup>63</sup> No creo, por supuesto que a partir de la consulta de la revista se puedan hacer inferencias mecánicas sobre la situación en las escuelas. Simplemente es un elemento más, una versión distinta, relativamente alejada del discurso oficial.

(La Obra N°6, mayo de 1921, pág. 1). Sin embargo, otro parece el enfoque en la propuesta de la revista para el desarrollo de contenidos concretos; los temas articuladores siguen siendo casi exclusivamente (como desde el siglo pasado) la personalidad y obra de Moreno, Rivadavia o San Martín, las instituciones de gobierno y las batallas.

Esta contradicción entre enfoques pedagógicos y propuestas concretas se mantiene hasta la actualidad, y hace especialmente complejo reconstruir lo que pasaba en las aulas.

### **G. Nacionalismo, homogeneidad y diversidad**

La idea de Nación, a pesar de los diferentes contenidos a los que se asocia tanto en los discursos liberales como nacionalistas reaccionarios, aparece generalmente vinculada a **tendencias homogeneizadoras**. De acuerdo a las mismas, el lugar de la diversidad y el conflicto es generalmente el de la desviación de la unidad intrínseca del orden social, de las inclinaciones “naturales” de los hombres.

Adriana Puiggrós y su equipo de investigación enfatizan en distintos trabajos el objetivo “disciplinador” y uniformizador que caracteriza la forma en que se enseña el “patriotismo”.

Este objetivo coincide en los discursos escolares con la reiteración de argumentos que afirman del carácter natural de ciertos sentimientos.

A lo largo de distintos años, gobiernos y gestiones educativas, la idea parece ser que es **“natural”** el amor a la patria.

En el Monitor desde principios período se reproducen discursos de los directivos (a propósito de la compilación de composiciones de los alumnos sobre las festividades patrias de 1890) que afirman el carácter indudable de estos sentimientos:

*“Amáis a Dios y amáis a la patria. Si así no fuera, nada tendríais de humanos”*  
(Monitor 1890, pág. 335)

*“El corazón humano ... no puede permanecer impassible ante el solo nombre de patria”*  
(Monitor 1890, pág. 339)

Años más tarde los propulsores de la educación nacionalista refuerzan estos argumentos.

En un texto de Joaquín V. González llamado “Patria” se afirma por ejemplo:

*"Patriotismo es ese amor, esa fuerza, esa ley natural ineludible que ata al hombre a la tierra en que nace... es un principio eterno que rige la formación y la vida de las sociedades"* (J.V. González en C. Escudé, 1990, pág. XXVI).

Los ideólogos de la época reafirman el carácter incuestionable y generalizable de la tendencia de los hombres a identificarse con lo nacional.

Victor Mercante<sup>64</sup> sostiene por ejemplo:

*"...tenemos una conquista insuperable e indiscutible: la nacionalidad, que no es tan solo obra de constituciones sino de convicciones...Harto nos ha costado esta prueba que no estemos seguros hoy más que nunca del valor cohesivo del lenguaje y de las ideas cuando los hombres quieren lo mismo, piensan lo mismo y hablan lo mismo"* (V. Mercante en F.S. Gagliano, 1991, pág. 295)

En opinión de Octavio Bunge, otro referente de la educación nacionalista, la unidad social debe buscarse en algo "superior" a la unidad étnica, lingüística, religiosa o geográfica:

*"Este algo consiste, a mi juicio, en la unidad de sentimiento y la idea de patria comunes a todos o a una gran parte de los hombres que constituyen la unidad social"* (O. Bunge en Escudé, Pág. 67)

*"Recorred las diversas esferas sociales y veréis que desde el hombre de cuna ilustre, hasta el inca exento de educación... sienten latir su corazón con violencia cuando oyen hablar de su patria."* ("La escuela del centenario" - Monitor 1910, pág. 1161-1178)

A lo largo de todo el periodo se advierten también **concepciones organicistas**, en fuentes tan variadas como composiciones de los alumnos, discursos de autoridades del Consejo Nacional de Educación o de docentes:

*"...las nacionalidades para subsistir con fisonomía propia dentro de la plenitud de los ideales humanos, necesitan hacer intensa y rica la vida de los seres que las componen. Pues así como se admite en biología que las alteraciones particulares del sistema nervioso... van poco a poco hasta la atrofia general del individuo, así también, las perturbaciones en el desenvolvimiento regular de los elementos sociales, van agravándose poco a poco, hasta producir la atrofia del organismo que constituyen"* (J.Ramos Mejia - Monitor 1909-10, pág. 79).

En correspondencia, en las propuestas de desarrollo de contenidos de la revista La Obra se habla de los conflictos de nuestra historia en estos términos:

*"Acaso fue saludable la erupción de la barbarie anárquica, como crisis dolorosa y sangrienta que expulsó el virus morboso en vez de conservarlo en el organismo"* (La Obra 1921, N° 13, pág. 19)

<sup>64</sup> V. Mercante, profesor de la Escuela Normal de San Juan, escribe numerosos artículos sobre las taxonomías escolares que buscan clasificar a los alumnos.

Resulta también significativa la forma en que se caracteriza a los distintos actores sociales en los relatos históricos.

La historia argentina se entiende como producto de las acciones de los héroes o de los *"hombres notables"*; los demás son sujetos tan imprecisos como *vecinos, gentes, habitantes*. Se menciona al pueblo como una masa indiscriminada y homogénea, que responde uniformemente indignado (con los españoles), impaciente (en los momentos prerrevolucionarios), desanimado (con las derrotas patrias). Sin explicarse demasiado por qué, tanto puede apoyar los *"procesos libertarios"* (25 de Mayo, 9 de Julio), como ser utilizado para los fines de los *tiranos* (caudillos, Artigas, Rosas).

Cuando en las composiciones los alumnos mencionan a los caudillos, hablan de la *"obediencia ciega"* y la *"masa indisciplinada"*. Cuando el pueblo no sigue lo que parece considerarse el curso esperable se afirma:

*"Los caudillos arrastran consigo gente ignorante, no tenían conciencia de lo que hacían, iban sin ideas propias... eran autómatas movidos por Artigas"* (Composición de alumno de tercer grado - Monitor, Octubre de 1890, pág. 347).

De estas afirmaciones podría deducirse que si el pueblo no apoya los "fines libertarios" no es consciente y, si tenemos en cuenta el valor que se le daba a la conciencia y la afirmación de que estos fines son universal e incuestionablemente afirmados como tales, sin duda se podría decir que no actúan como hombres "civilizados"; se acoplan por ignorancia a perversos enemigos que se oponen al curso natural del desarrollo del país.

Este tratamiento de los actores se correlaciona sin duda con la presentación de la historia nacional como una sucesión de situaciones donde los conflictos están restringidos a los choques entre el espíritu de progreso y *"las fuerzas de la tradición"* (españoles y caudillos localistas), entre facciones dirigentes (monárquicos y republicanos, demócratas y conservadores), con sujetos que individualmente asumen conductas desviantes (por ambición o por corrupción), y con *"la gente sin conciencia"* que sigue a estos últimos.

Las diferencias y oposiciones se explican distinguiendo *"la ilustrada e inteligente intelectualidad"* que no termina de comprender la realidad de *"los elementos tradicionales, populares y localistas"* (La Obra 1921 N° 7, pág. 21).

"...los ensayos utópicos, al anarquismo semicivilizado de los caudillos feudales" (La Obra 1921 N°13) "Buenos Aires, civilizada, puerto sobre el Atlántico, comercio, inmigración, contacto europeo... (frente a) los gauchos seminómades, cebados en el desorden y en el saqueo por quince años de montonera, prontos a seguir al primer caudillo de poncho que los dominara por el terror y la audacia" (La Obra 1921 N°13, pág. 20).

Se va construyendo así una idea de **la historia como fruto de la oposición entre buenos y malos**, cultos e incultos, racionales e irracionales. Este dualismo sigue vigente sin muchas variantes hasta 1930.

Los programas de moral también reafirman las oposiciones uniformizantes en sus innumerables **enumeraciones de vicios y virtudes**<sup>65</sup>. La conducta de los hombres y los grupos aparece apriorísticamente asociada a tendencias negativas o positivas afirmadas como absolutas y excluyentes. Así se construye una implícita y a veces explícita visión absolutamente maniquea de los individuos, los grupos y las sociedades. Esto sin duda recuerda la oposición que traza Sarmiento entre civilización y barbarie.

El énfasis en la característica "natural" de los sentimientos patrióticos y la tendencia homogeneizadora se vincula con la incapacidad de pensar el disenso y la **diversidad**, o en la caracterización de los mismos como antipatrióticos.

Desde el discurso oficial se presenta un tipo de diferencias: las de nivel socioeconómico, relacionadas generalmente con la predisposición al trabajo y el esfuerzo. En un trabajo de un autor norteamericano que me interesó especialmente (Ch. Nordfholl) ya que en el mismo, según las autoridades del Consejo Nacional de Educación, "los maestros encontrarán las nociones de Instrucción Cívica de los programas de las escuelas públicas", se afirma:

*"Teniendo en cuenta la diferencia que existe entre los hombres, pues unos son más flojos que otros, (...) o menos inteligentes, o menos dispuestos a sufrir privaciones, es inevitable que unos acumulen menos propiedad que otros, y muchos habrá que no acumulen nada". ("Política para los jóvenes americanos" Ch. Nordfholl - Monitor, Septiembre de 1890, pág. 551)*

La afirmación del carácter natural de los sentimientos patrióticos, el dualismo y la negación o desvalorización de la diversidad adquieren una particular transparencia en los discursos educativos de 1910.

<sup>65</sup> En numerosos artículos sobre moral el bien se asocia indiscutible y universalmente al respeto, trabajo, esfuerzo, obediencia, razón, lealtad, bondad, valentía, alegría, orden, modestia,

*"Se necesitaba revivir en el argentino nativo esa fibra dormida del patriotismo, y conquistar al extranjero por sus hijos, por la escuela. Conmover en una palabra la masa espiritual del pueblo para robustecer la Nación por la unidad de sentimiento de sus hijos, y realizar la amalgama necesaria, para la verdadera argentinización de un país esencialmente cosmopolita como el nuestro"* (Discurso de Ramos Mejía - Monitor 1909-10, pág. 12)

Muchos otros discursos, más que al proyecto de "integrar", parecen responder a la necesidad de señalar lo que no es parte, lo que por peligroso y disolvente se excluye: los enemigos del orden. Las reiteradas apelaciones al nacionalismo, no solo en los programas escolares, sino también en discursos, conferencias y comentarios, adquieren un sentido de afirmación de la uniformidad a la que el inmigrante debe "asimilarse". O se forma parte del "*espíritu colectivo*" o se está fuera de él.

F.S. Gagliano (1991) sostiene la hipótesis de que en estos años no existe una restauración nacionalista como "*rescate de las tradiciones plurales del pasado*", sino el intento de crear "ex nihilo" un nacionalismo que se enfrente a las múltiples culturas nacionales de la inmigración (Gagliano, 1991). En un sentido similar, P. Amuchástegui (1995) afirma que con los rituales patrióticos se buscó recubrir de significación los vacíos en el discurso convocante a formar esta nueva Nación, cargando de sentidos de pertenencia la noción de colectividad.

Es posible que, más que "selección de tradiciones" (en términos de R. Williams), la educación patriótica se haya basado en la "creación de ficciones" y la "invención de tradiciones", (en términos ahora de Eric Hobsbawn (1988), como un proceso de formalización y de ritualización a partir de la referencia al pasado frecuentemente como una "repetición impuesta. La obsesiva insistencia en la autenticidad de estas tradiciones seguramente pueda entenderse como un indicio de la negativa a admitir este carácter ficcional.

Los términos utilizados por los promotores de la "orientación patriótica" fundamentan estos supuestos. En un extenso artículo de C.O. Bunge sobre *La educación y la disciplina social* afirma:

*"Podrá el pueblo resultar de una larga y difusa mezcla de razas... pero ese pueblo se ha sentido y se siente uno y único... el pueblo argentino posee un alma nacional... siente y piensa como un solo hombre"* (C.O. Bunge - Monitor 1910, pág. 332).

---

serenidad, dignidad, honor, sacrificio, abnegación, etc. Asociado al mal se encuentran el encono, odio, soberbia, alcoholismo, corrupción, excesos, desorden, sensualismo, etc.

Saúl Escobar, otro promotor de la educación nacionalista, afirma que con la llegada de los inmigrantes se “infiltra” un contingente de ideas “exóticas” para la “idiosincracia criolla” en el “espíritu nativo” y en la incipiente nacionalidad. Califica de “escoria” a los que en vez de nuestro himno entonan La Internacional y “se embeben” de las doctrinas de la destrucción. Concluye sosteniendo la necesidad de argentinizar a los inmigrantes y nacionalizar a los maestros. (Saúl Escobar “Orientación patriótica”- Monitor 1910, pág. 451).

Ricardo Rojas (en “La Restauración Nacionalista”, texto redactado por pedido explícito del Consejo Nacional de Educación para el estudio de la historia) se refiere a la necesidad de orientar la educación hacia la formación de una conciencia argentina más homogénea.

C. Escudé concluye que “todo el proyecto de la educación patriótica partía de una concepción estática de la nacionalidad a la que buscaba cristalizar en formas definitivas” (C. Escudé, 1990 pág. 61) pero a la vez, advierte una absoluta imprecisión sobre el contenido de esas formas. En su opinión estas concepciones perduraron y permearon los discursos educativos posteriores.

Luego del análisis de las fuentes, podemos concluir que los elementos excluyentes y esencialistas no se asocian únicamente al nacionalismo, sino que el liberalismo, en sus interpretaciones elitistas y evolucionistas y su encandilamiento con la cultura europea dejó un margen muy escaso para las propuestas inclusoras y la valoración de la diversidad. Lo importante además, como veremos más adelante, es que todo esto perdura, junto por supuesto con otros sentidos ligados al nacionalismo, y no solo los fanatismos de algunos personajes más o menos siniestros o excesivamente ingenuos que manejaron el gobierno educativo por algunos años.

## **II. “Los indios” y “los inmigrantes”**

Partiremos de la consideración de la posición que Sarmiento marcó con respecto a los indios. Dice en sus Obras Completas:

*“Debemos ser justos con los españoles; al exterminar a un pueblo salvaje cuyos territorios iban a ocupar, no hicieron otra cosa que lo que han hecho todos los pueblos*

*civilizados contra los salvajes, lo que la colonización hizo consciente o inconscientemente: absorber, destruir, exterminar*<sup>66</sup>.

Los discursos en general abundan en términos como "... *país de inmigración el nuestro*" (La historia en las escuelas argentinas, Monitor 1909, pág. 60) o "*El mundo de Colón*" (composición de alumno, Monitor 1890, pág. 346), o contraponen la *arrogancia y decoro* que nos dieron los españoles al *fatalismo y ferocidad* que heredamos de los indios. ("Pódromo de la Revolución de Mayo"- Monitor 1910, pág. 435)

Los programas de 1899 para sexto grado hablan de la "*Influencia del descubrimiento de América en el bienestar de la humanidad civilizada*". La "guerra" con los indios es significativamente un punto del tema "*Lucha por la organización definitiva*".

En la revista La Obra la posición es ambigua: o bien se afirma que las rebeliones de los indios por los malos tratos fueron antecedentes de la revolución de 1810, o se critica burlescamente la propuesta de imponer "*un monarca en ojotas*" y los "*delirios*" de la monarquía indígena que circularon en el Congreso de 1816 (Historia para quinto y sexto grado, La Obra N°9, pág.21 1921). Como veremos en los siguientes capítulos, esta ambigüedad se mantendrá a lo largo de muchos años.

Sobre el tratamiento de la migración pueden señalarse tanto las intenciones del presidente de la República en 1890 de que las escuelas preparen para "*la vida civilizada*" a los cientos de miles de hombres que cada año vienen al país, (Monitor 1890, pág. 779), como los temores de Víctor Mercante y Ricardo Rojas por "*los defectos que traen al país*", y la forma en que se la caracteriza en la "*orientación nacionalista*": *La "inmigración inmunda", "que prefiere entonar la internacional antes que nuestro himno, la "horda cosmopolita deformante de lo nuestro"*.

*"Ante el avance de la inmigración ácrata y disolvente que entre nosotros se ha ubicado con suma comodidad, al amparo del liberalismo de las leyes y que hoy empaña el Centenario, pretendiendo imponer el predominio de la dinamita, hay que afrontar enérgicamente el problema educacional, fundando escuelas que... modelan el alma de la patria"* ("La escuela Argentina", D.Corvalan Mendilaharsu - Monitor 1910, pág. 1037).

Muchos discursos y comentarios tienden a clasificar a los extranjeros diferenciando los revoltosos, "*la escoria, la basura de la inmigración inmunda que*

<sup>66</sup> Citado en N. Shumway, 1993, pág. 278.

*concorre a las sociedades libertarias"* (Saúl Escobar, *Orientación patriótica de la escuela argentina* - Monitor, 1910, pág. 493-494) de los que "... *honran a la patria, enseñando a sus hijos a hablar nuestra lengua, a amar nuestra tierra y a respetar a nuestros próceres.*" ("Como se honra a la Patria", F. Latallada - Monitor 1910, pág. 106)

El tema de las migraciones aparentemente no llega a tratarse en los programas, más allá de algunas menciones elogiosas a la política migratoria que facilitó nuestra Constitución. Las menciones son muy esporádicas y fragmentadas. En un número de la *Obra* por ejemplo se alaba la figura de Mitre porque "*abrió las puertas a la inmigración... hizo amable el ambiente para el extranjero*" al fomentar el respeto por todas las creencias ("El general Mitre, reformista", por J.L. Suarez, *La Obra* N°9, pág. 4, 1921).

## **I. En síntesis**

Para concluir puede ser útil retomar el planteo de J.C. Tedesco (1986). Recordemos que éste sostiene que la formación humanista de muchas propuestas educativas, correspondía a los intereses políticos de los sectores medios y representó cierta contradicción con el sistema de exclusión vigente<sup>67</sup>.

En el análisis de los contenidos educativos oficiales de este periodo es posible intuir la presencia de un modelo social que, a pesar de los quiebres, resulta claramente funcional a la exclusión (en la forma mítica y homogeneizadora con que se narran los hechos y aparecen los actores sociales de la historia argentina, en la valorización negativa de la diversidad y en el dualismo maniqueo con que se presentan los valores). También encontré documentos de este periodo donde los mismos docentes, a veces desde los planteos cuestionadores de la escuela nueva y otras, simplemente desde el pragmatismo y utilitarismo, critican el enciclopedismo y teoricismo de los contenidos impartidos y proponen reemplazarlos por contenidos que respondan a las exigencias de la "nueva civilización" y a las necesidades industriales del país.

<sup>67</sup> Tedesco (op. cit) se refiere fundamentalmente a la enseñanza secundaria, aunque en algunas partes de su trabajo habla del sistema educativo en su conjunto. No cuestiono sus afirmaciones sobre los fines y características de la enseñanza media, sino la posibilidad de extender estas afirmaciones a la enseñanza básica.

En el periodo se muestra la imposibilidad de reducir el debate pedagógico a dos claras posturas, defendidas unilateralmente por dos sectores sociales (humanista, afirmada por los sectores medios, y diversificación en humanista y técnica, sostenida por los sectores oligárquicos).

El trabajo de C. Escudé (1990), a pesar de las objeciones que dejé planteadas, señala claramente la asociación entre la formación patriótica impartida y los intereses de los sectores oligárquicos tradicionales.

Por otra parte, en cuanto a las posiciones registradas en la docencia, se puede concluir que a partir de la investigación realizada se hace evidente la necesidad de revisar uno de los supuestos iniciales, que hacía pensar en una actitud más cuestionadora en los docentes. Al menos entre los docentes representados por La Obra coexisten con muchos matices los que critican los contenidos positivistas o nacionalistas más autoritarios del discurso oficial y los que intentan reproducirlos, los que introducen tímidas propuestas innovadoras y los que persisten en el tradicionalismo. A pesar de la variabilidad, en los documentos consultados no se advierten, en líneas generales, cuestionamientos significativos ni reiterados de la docencia a las características con que se relata la historia argentina y se construye la idea de Nación en los programas escolares.

También es posible marcar contradicciones e inconsistencias en el discurso oficial. Las mismas, además de registrarse entre las interpretaciones liberales y nacionalistas, se advierten en la aparente incompatibilidad entre las tendencias pedagógicas que se intentan desarrollar y los contenidos concretos. Las sugerencias de algunas notas de la redacción del Consejo (prácticamente ausentes durante la reacción nacionalista), acerca de la necesidad de presentar una visión de la historia más "cercana" a los sujetos, y más adecuada a los tiempos que se viven, no tuvieron repercusión ni en la modificación de los programas, ni en la visión tradicional de otros actores del sistema, como se advierte en los distintos textos que se reproducen. En esta línea debe interpretarse la incapacidad para superar el personalismo, el militarismo y los relatos episódicos, a pesar que desde los primeros años del periodo existe un discurso crítico en este sentido.

Los quiebres e inconsistencias en el discurso docente y el oficial parecen fundamentar la sugerencia sobre la necesidad de relativizar la afirmación de Tedesco acerca de la ruptura entre los intereses dominantes y el tipo de formación educativa.

Ello no impide advertir en las propuestas educativas ciertas concepciones más "democráticas" del desarrollo histórico y la participación política. Sin embargo, parece evidente que las mismas aparecen insertas contradictoriamente en una visión que, en líneas generales, se podría caracterizar como funcional a la exclusión o, en todo caso, a la dialéctica entre la inclusión y la exclusión que, en opinión de los historiadores, es la modalidad que más claramente marca la relación entre los distintos grupos sociales en este período.

## **Capítulo 2: 1930-1955, Nacionalismo reaccionario y nacionalismo popular en la expansión del sistema educativo.**

Estos años son considerados en bloque ya que es posible advertir un relativo desplazamiento en el discurso oficial de las versiones liberales del nacionalismo (que como vimos no eran las únicas presentes en el discurso oficial, en especial a partir de 1910) hacia interpretaciones que combinan predominantemente contenidos reaccionarios y populares. Una de las preguntas centrales que orientó el análisis se relaciona con el alcance que estas modificaciones en el discurso hegemónico pudieron haber tenido en los contenidos educativos. En particular interesó caracterizar la forma con que se presentan en el sistema educativo los discursos que valorizan “lo popular” y que tienen una notable presencia en los discursos oficiales del peronismo.

A pesar de la existencia de estos componentes novedosos de los discursos, evidentemente muchos de los debates y conflictos de este periodo son en distintos sentidos una continuación de debates y conflictos anteriores. Los historiadores de la educación sostienen justamente que las bases del sistema quedaron relativamente sentadas en el período anterior.

### **Nacionalismo reaccionario: 1930-1946**

#### **A. El contexto**

En opinión de diversos historiadores, entre 1930 y 1946 la situación general está marcada por la reorganización de la alianza dominante (determinada por el lugar cada vez más central de la burguesía industrial), por el aumento de la conflictividad social (provocado por el incremento en la explotación, no acompañado de políticas de distribución), y por el abandono progresivo del Estado de la postura de mediador de demandas, que había comenzado a desempeñar durante los gobiernos radicales.

Hacia el final del periodo la situación se caracteriza, según el sociólogo alemán Peter Waldmann (1986), por una crisis generalizada, en la que es cada vez más

discutible la posición hegemónica de la clase dominante y su capacidad de influir en las concepciones nacionales generales; al mismo tiempo, se muestra con más evidencia la incapacidad de otros estratos de imponer nuevas ideas. La crisis se ahonda por la presión de los sectores populares para su incorporación a las instituciones y su cuestionamiento o indiferencia frente a los mecanismos tradicionales de representación (P. Waldmann, 1986).

La menor capacidad hegemónica del liberalismo permite el fortalecimiento de corrientes nacionalistas de corte reaccionario o de corte popular que, a pesar de sus diferencias, comparten entre otras cosas, su distanciamiento del nacionalismo liberal, y la afirmación de posiciones tradicionalistas. Dentro del nacionalismo reaccionario se acentúan los sentimientos de xenofobia que perciben a la migración como una amenaza a la continuidad de los valores nacionales. Dentro de estas posiciones a partir de 1930, según P. Amuchástegui, se busca identificar nacionalismo y patriotismo, procurando "llenar de sentido nacional la política de control ideológico" (P. Amuchástegui 1995, pág. 29). También advierte el refuerzo de la tendencia militarista.

Pero el nacionalismo reaccionario no representa uniformemente a los sectores dominantes. En términos muy simplistas la situación aparece más o menos polarizada, integrando una de las posiciones (cercana al nacionalismo provincial reaccionario del que habla N. Shumway) el nacionalismo antiliberal, católico, hispanista, militarista y otra, el liberalismo, con el que se identifican no solo gran parte de los sectores dirigentes, sino también, en muchos aspectos, radicales y socialistas.

La crisis del liberalismo se dio juntamente con la difusión de posturas nacionalistas en los espacios académicos. En el ámbito historiográfico según Alejandro Cattaruzza (1994) el nacionalismo se asocia al surgimiento del revisionismo. El mismo comienza a presentarse como una "contrahistoria" (Devoto, 1993). Los críticos del revisionismo enfatizan sus estrechos vínculos con la política y su debilidad heurística; sostienen que el revisionismo asume explícitamente un carácter instrumental y pragmático, buscando "revelar" las causas de la postración argentina; enfatizan además su poca repercusión en el ámbito académico. En este contexto la versión tradicional de la historia argentina de la Academia Nacional de Historia se fortalece como versión oficial (Pagano-Galante, 1994). Será la Academia, más que los revisionistas, quien

mantenga estrecha vinculación con el Ministerio de Instrucción Pública y a partir de allí encuentre un espacio de difusión en las propuestas educativas.

## B. La situación educativa <sup>68</sup>

J.C. Tedesco (1986) sostiene que desde lo económico no se plantearon demandas concretas al sistema educativo y que los cambios más bien habría que buscarlos a nivel político, relacionados con la disminución de la relativa "neutralidad" del Estado, sobre todo en la segunda parte del período.

La posición oficial se evidencia en el siguiente discurso del Ministro de Justicia e Instrucción Pública que, aunque corresponde a fines del período resulta representativo de toda la época:

*"Hay que realizar la unión de todos los argentinos... hay que cristianizar el país, en armonía con su historia y su constitución; ...hay que extirpar las doctrinas de odio y del ateísmo; hay que afianzar el imperio de la ley"* (G. Martínez Zubiria, - La Nación, 1943<sup>69</sup>).

<sup>68</sup> Trabajé el período con los números del Monitor de la Educación correspondientes a los años 1931 (deteniéndome en algunos artículos puntuales de 1930 y 1932) y 1940. Escogí los primeros años por suponer que a poco tiempo del golpe militar sería posible encontrar elementos discursivos que reflejaran los cambios en la situación dentro del sistema; me detuve en el año 1940 por suponerlo clave para precisar los efectos de la supuesta reacción nacionalista autoritaria producida en la educación.

Consulté los programas de Instrucción Primaria para la Capital Federal de 1937 y la Revisión de los Programas Nacionales de Instrucción Primaria de 1939.

De los documentos consultados resultaron de especial interés además de los programas, comentarios sobre la Escuela Nueva (casi exclusivamente de 1931), circulares y comunicaciones de inspectores y artículos de docentes, directivos y colaboradores sobre Historia y Moral, debates y resoluciones de la comisión de didáctica del Consejo Nacional de Educación de 1940, artículos de uno de los presidentes de este consejo (Pedro M. Ledesma), artículos de especialistas y docentes con un supuesto "arraigo" en algunos sectores de la docencia (Rosario V. Peñaloza, José C. Astolfi, J. Pichón Riviere) y comentarios sobre la modificación de los planes de 1939.

Consulté también tres textos escolares: un compendio de 1941 de la editorial Olivé ("Desarrollo completo de los programas por asuntos para sexto grado"), una versión de 1943 de este mismo texto y un libro de Francisco Arriola editado por Stella en 1941 ("La Historia americana"). En la introducción del primero se afirma que el libro es resultado del esfuerzo de varios maestros; se comenta además que los temas se agruparon de acuerdo con los programas en vigencia. El tercero se inicia con una nota que dice que el texto se redactó de acuerdo a los programas de enseñanza primaria en vigencia en la Provincia de Buenos Aires y las Escuelas Elementales de la República.

C. Escudé (1990) afirma que durante el periodo se exacerbaban los rasgos autoritarios que caracterizan las propuestas y el funcionamiento del sistema desde principio de siglo; se intensifica el adoctrinamiento, la centralización del poder educativo en el Estado nacional, la exaltación del irracionalismo y la afirmación de la enseñanza religiosa.

A. Puiggrós (1990 B) por su parte, sostiene que la represión de la década de 1930 marca el fin de los intentos de protagonismo de los movimientos democrático civiles dentro de la escuela pública, haciéndose manifiesto el mayor control del trabajo y la ideología docente y la progresiva desaparición de los debates de la Escuela Nueva dentro del discurso oficial.

Algunos comentarios del monitor ratifican esta idea:

*"Los docentes que mantienen una actitud equívoca por profesar ideas en pugna con los principios que sirven de base a nuestra organización nacional, tienen que ser verdaderamente excepcionales... no es el magisterio carga pública, sino profesión libremente elegida; y siendo esto así, no es lógica la existencia de maestros animados de sentimientos antipatrióticos"* (Circular de Inspectores Generales sobre enseñanza de la Historia - Monitor, Julio de 1931)

El incremento del control de la ideología y las prácticas docentes se agudiza en 1936, en el proyecto de actualización de los programas de 1909 aún vigentes, y en el proyecto de "enseñanza patriótica" de 1939.

*"...El interés patriótico no permite que la elección de los medios destinados a formar el sentimiento de la nacionalidad quede librado al arbitrio de cada docente"* (Acta de sesiones del Consejo - Monitor, 21 de Agosto de 1940, pág. 173).

El cambio de los programas, proceso que se refleja en textos que van de 1936 a 1939 fue ocasión para la explicitación de opiniones de los responsables educativos sobre la función de la escuela y el nacionalismo. La actualización se fundamenta en la necesidad de adaptarlos a los nuevos métodos de enseñanza. Los debates (de la comisión de didáctica o la comisión de programas por ejemplo) se relacionan con la extensión de los programas, la cantidad de temas y actividades, su adecuación a las realidades de las distintas escuelas del país. El nacionalismo - más que revisado o debatido - es constantemente reafirmado en las nuevas propuestas (Programas de las escuelas comunes de la Capital Federal, 1937, Programas de Instrucción Primaria, 1939).

---

<sup>49</sup> Citado por Alan Rouquié en "Poder militar y sociedad política en la Argentina II" pág. 36,37.

A partir de 1940 son numerosos los artículos de las autoridades del Consejo (especialmente de una comisión de didáctica, encargada de la reforma de los programas), en los que se afirma la función de control de inspectores y directores para que la enseñanza se imparta de acuerdo a los programas del Consejo Nacional de Educación. Esto se traduce, por ejemplo, en la creación de una comisión especial sobre concursos y elección de textos de lectura, que evalúa si los libros responden o no a los programas oficiales, o en las siguientes expectativas sobre el trabajo de los docentes:

(los docentes) "... *deben saber lo que la patria fue, es y será, para hallarse en condiciones de defenderla con heroísmo... (y) luchar desde la cátedra contra aquellos que en nuestro medio tratan de introducir ideas disolventes*" ("Los artífices de la cultura nacional argentina", R. Vera Peñaloza - Monitor 1940, tomo 2, pág. 22).

Juntamente con los intentos de control ideológico, y posiblemente funcional a los mismos, se procura exaltar la figura de los docentes calificándolos de "*gestores de nuestra grandeza actual*" (Discurso de una docente en el homenaje a Pedro Scalabrini, 1931) "*agentes naturales de cultura*" (J. Pichón Riviere, 1940). Persiste y aún parece intensificarse la representación del magisterio como sacerdocio, característica de los periodos anteriores.

En una línea similar se ubica el discurso de José C. Astolfi<sup>70</sup> en sus conferencias sobre "*Los maestros y el nacionalismo*". Allí exalta la necesidad de desarrollar "*la mística de la enseñanza y del nacionalismo*" en el magisterio, de que el maestro se convierta en un medio de creación de caracteres y redención de almas ya que "... *la patria del mañana será resultado de su obra*" ("Los maestros y el nacionalismo" José C. Astolfi, Monitor, Junio de 1949, pág. 116).

El énfasis en el control y la definición del rol posiblemente hablen por sí mismos acerca de la existencia de un discurso distinto al oficial en la docencia.

En cuanto a la posición que los maestros en general adoptaron frente a las propuestas oficiales, encontré algunos documentos donde se explicitan críticas de los docentes a los nuevos programas y propuestas, por no estar orientados a "la actividad" y "el protagonismo" de los alumnos, pero en ningún caso críticas a la orientación

<sup>70</sup> La "representatividad" de J.C. Astolfi de la opinión oficial y de muchos maestros es indudable considerando que en 1940 ocupó el cargo de vicepresidente del comité ejecutivo del Instituto Superior de Cultura del Magisterio, institución formada por representantes del ministerio, del Consejo Nacional de Educación y de la universidad y que además, fue el autor de numerosos textos, entre ellos, de un libro de "Historia Argentina e Instrucción Cívica" recomendado a los maestros por la revista La Obra durante varios años.

nacionalista. Algunos artículos de La Obra consultados para el período siguiente (1947 y 1949) se refieren no obstante a la persecución política y religiosa que sufrieron algunos maestros durante estos años.

### C. Nacionalismo y ciencias sociales

En opinión de C. Escudé (1990), la característica de estos años es la continuidad con los planteos nacionalistas del período anterior. En este sentido vale señalar que hasta 1937 se mantuvieron los programas de 1910. La continuidad de la propuesta nacionalista también se manifiesta en las palabras de O. Pico, presidente del Consejo en 1932 y uno de sus más fervientes impulsores:

*"...la escuela argentina tiene por fin primordial formar ciudadanos argentinos, entendiéndose por tales aquellos que están penetrados de nuestra historia y de nuestras tradiciones que son alto y puro ejemplo de carácter, de firmeza y de virilidad no superado por ningún pueblo de la tierra"* (Monitor, Noviembre de 1932. En Escudé, pág. 104)

El alumno ideal se define como un *"cruzado de la argentinidad"*, como perteneciente a *"una raza fuerte capaz de realizar el destino manifiesto de la argentinidad"*. Mas allá de estas afirmaciones rimbombantes, puede decirse, siguiendo a C. Escudé, que lo nacional permanece en general como una entidad sin contenido, sin un referente concreto.

El proyecto de **"enseñanza nacionalista"** de 1940 se presenta explícitamente como una continuación de la "educación nacionalista" de 1910. En palabras del presidente del Consejo Nacional de Educación:

*"La escuela es la fuente irremplazable de ideales que impulsarán nuestro engrandecimiento. Honrar a la patria es la orientación básica de nuestra escuela. El mejor ejemplo para honrar a la patria es la devoción a nuestras tradiciones, a los prohombres de nuestra gesta, a las instituciones que nos permiten labrar el porvenir amparados en los cimientos de las generaciones que nos precedieron"* (Artículo sobre las resoluciones para la enseñanza nacional, P. Ledesma - Monitor, Julio de 1940, pág. 89).

La función de la escuela es *"inculcar"* sentimientos nacionales, *"encender la mística del nacionalismo"*, para superar de esta forma el racionalismo y cientificismo

que *"concluye en la pérdida del sentimiento"* (según la particular visión de J.C. Astolfi, Monitor, Junio de 1940, pág. 122).

La intención de resaltar **"la figura ejemplar de los arquetipos"** en los programas se manifiesta en frases como la siguiente:

*"(los programas)... ponen en evidencia con alto relieve las figuras de aquellos hombres que en las diversas épocas de la historia patria tuvieron una actuación destacada, haciéndolos servir de núcleos centrales para el estudio de una época, y se hacen resaltar sus virtudes cívicas, sus actos beneméritos y heroicos y su dedicación desinteresada en beneficio de la patria"* (Programa para las escuelas de Capital Federal, 1937, Pág. 9)

En concordancia con esta tendencia ejemplificadora, se advierte el énfasis en la enseñanza de la moral como "guía espiritual" de los alumnos. Continúa siendo un eje de los programas la distinción entre el bien y el mal. A diferencia de años anteriores, este tipo de "orientación moralista", lejos de la búsqueda de una "moral civil", culmina en la instauración de la enseñanza del catolicismo a partir de 1943.

Las características **tradicionalistas** de la época se muestran claramente en numerosos artículos de 1940 referidos a las actividades de una comisión de folklore creada por el Consejo, que reiteradas veces invita a la docencia a *"contribuir con esta obra patriótica de evidente trascendencia cultural"* (de "recolección" de canciones y danzas populares) (Monitor, Enero de 1940, pág. 152)

Otra cuestión vinculada a la "enseñanza patriótica", en la que la misma también se presenta como una continuación de la orientación nacionalista de 1910, y confirma su enfoque legitimador de la situación social, es el énfasis en la **homogeneidad** de la patria y también del pueblo.

Numerosos discursos de funcionarios y docentes (como Rosario Vera Peñaloza, Juan Carlos Astolfi) se refieren a los antecedentes de gloria y honor, valor e hidalguía que caracterizan a la "totalidad" de nuestro pueblo.

*"...formamos una entidad histórica constituida naturalmente... ni la anarquía, ni las guerras afectaron su unidad... es un organismo nacido y crecido armónicamente y con perfecto equilibrio, con solidaridad de intereses superiores"* ("Los docentes y el nacionalismo", J. C. Astolfi - Monitor 1940, tomo 2, pág. 122)

El general Justo, presidente de la República en 1932 expresa:

*"Argentinizar nuestra escuela no significa hacerla chauvinista, sino hacerla servir para que, como los grandes pueblos, el argentino posea un ideal colectivo y una sola*

*alma, como ya tiene un solo pasado y un solo idioma*"(Discurso del General Justo, Mayo de 1932. En Escudé, pág. 94).

Con respecto a la forma como se piensa el pasado, los textos hablan de una sociedad que es reflejo de la vida y las costumbres de la "Madre Patria", y que de pronto y uniformemente se encuentra descontenta contra el dominio español, deseando en bloque su emancipación, luchando contra la opresión.

Como en los años pasados esta visión de lo nacional se asocia con posiciones claramente desvalorizantes de la diversidad. Cuando no pueden dejar de mencionarse las divisiones y conflictos, estos se califican con términos como los siguientes:

*"La ignorancia de las masas había sido la causa principal del caudillismo y la tiranía rosista"* (Compendio 1941, pág. 802)

#### **D. "Los indios" y "los inmigrantes"**

Los comentarios y discursos que no abordan específicamente el tema son muchas veces los que transmiten concepciones más significativas. Los innumerables textos que hablan de la función moralizadora y nacionalizadora de la escuela argentina afirman por ejemplo:

*"La patria está hecha, su historia es breve: comprende poco más que una centuria..."* (Discurso de V.G. Gallo en un acto de reafirmación nacionalista, Noviembre de 1930. En C. Escudé, pág. 105).

*"La escuela argentina... debe proponerse desarrollar en los argentinos la convicción fervorosa de que el destino manifiesto de su nacionalidad consiste en consumir una civilización propia... heredera de los valores espirituales rectificadas de la sociedad occidental"* ("La orientación moral en la escuela argentina", Pascual Guglianone - Monitor, Sept. - Dic. 1930)

En los programas el tema se presenta de la siguiente manera: *"Los indios: distribución y grado de civilización de los que habitaban el territorio argentino"* para hablar luego de *descubridores y conquistadores* (programa para tercer grado) y *Las civilizaciones precolombinas (aztecas, mayas, quechuas)*, seguido de referencias a los *dominios europeos en el continente americano* (Programa para quinto grado - Programas de 1939, pág. 42)

En la primer versión de uno de los textos consultados (Compendio 1941), la presentación de *"Nuestra Historia"* comienza con referencias muy sintéticas a *"El*

*Descubrimiento, Conquista y Colonización*" (Compendio 1941, pág. 401). En la versión posterior de 1943 el tema se amplía, y, si bien los indios aparecen sublevándose y asesinando españoles, hay diversas menciones a que México fue sometida "*por el terror*" (Compendio 1943, pág 802) y a la labor de los religiosos como "*defensores de los derechos de los indios contra los abusos de los encomenderos*" (Compendio 1943, pág 873)

En el texto de Francisco Arriola (Historia Americana) también se hacen referencias al "*terror*" de las encomiendas y a los "*infelices indios*" (pág. 49).

Sobre el tema de la inmigración las menciones son menos frecuentes. Esto no es exclusivo de las propuestas escolares (que en realidad ni siquiera abordan el tema). Ya hemos visto como la misma historiografía académica apenas trata la cuestión.

Algunos comentarios de colaboradores del Monitor, que (como en el caso de los aborígenes) tampoco se proponen abordar la cuestión de la inmigración en particular, resultan sumamente significativas de los debates de la época.

E. de Gandía, criticando los excesos de la educación nacionalista deja intuir imágenes sobre los inmigrantes y (por defecto) también sobre los aborígenes:

*"...nuestra patria, cuyo progreso lo debe en primer lugar a las masas inmigrantes que llegan a sus playas y que por una cruel ironía del destino hasta ahora no han recibido más que ingratitud de sus hijos nacidos en las tierras que ellos hicieron aptas para la civilización"* ("La enseñanza elemental de la historia argentina", E. De Gandía - Monitor, Julio de 1932 - En Escudé, pág. 99).

Astolfi, en continuidad con 1910, en sus escritos se refiere al efecto negativo del "*aluvión*" en nuestros sentimientos nacionalistas, y al peligro que representan los inmigrantes "*resentidos porque no lograron triunfar*". ("Los maestros y el nacionalismo", J. Astolfi, Monitor Junio de 1940, pág. 124).

En los manuales las referencias al tema se hacen cuando se habla del periodo de la organización nacional, la población y la colonización, el "*aporte*" extranjero; se menciona el preámbulo y "*las leyes que favorecen la inmigración*" (Compendio 1941).

### Nacionalismo popular (1945-1955)

Para el trabajo con este periodo he considerado especialmente trabajos de A. Puiggrós y J.L. Bernetti<sup>71</sup>, de P. Amuchástegui<sup>72</sup> y de C. Escudé<sup>73</sup>.

#### **A. El contexto**

Durante la primera y segunda presidencia de J.D. Perón se produce un cambio en las modalidades de articulación entre el Estado y los sectores populares y la aparición de nuevas prácticas de movilización, participación, manipulación y organización. Estos años se caracterizan además porque desde el discurso oficial se cuestiona el orden oligárquico (especialmente en sus limitaciones para el desarrollo del capitalismo) y los "abusos" de los sectores económicamente poderosos.

Se advierte una modificación en la representación oficial sobre los actores sociales fundamentales: el pueblo (conglomerado de definiciones imprecisas y variantes), el ejército, la burguesía industrial, y la burocracia, pasan a constituir el campo de los aliados del proyecto oficial (más allá de las actitudes concretas que asumieran), y la oligarquía, los políticos y los supuestos "agitadores sociales" ocupan en general el lugar de los enemigos. Se afirma de esta manera una visión dual y excluyente de los conjuntos sociales (el pueblo y el antipueblo, los argentinos y la antipatria, peronistas y antiperonistas).

El proyecto de "capitalismo nacional", desarrollo del mercado interno y fortalecimiento del aparato estatal (que se concibe como expresión de la sociedad organizada) se asocia al quiebre en la identificación entre liberalismo y democracia (a pesar de que según distintos autores la oposición siguió viviendo "en plena ilusión liberal"). Se fortalecen posturas nacionalistas de distinto signo ideológico

<sup>71</sup> "Peronismo, cultura política y educación" En *Historia de la Educación*, tomo V, A. Puiggrós (comp.), Galerna, Buenos Aires. (1993).

<sup>72</sup> "Los rituales patrióticos en la escuela pública" En *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* A. Puiggrós (dir.) Galerna, Buenos Aires.

<sup>73</sup> "El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología" Editorial Tesis, Buenos Aires (1990).

(reaccionarias y populares), sostenedoras, a pesar de sus diferencias, de críticas implícitas y explícitas al orden liberal.

Para caracterizar el panorama ideológico de la época debemos volver sobre las nociones de nacionalismo reaccionario y popular. Ambos abrevan en la corriente "nacionalista provincial" descrita anteriormente a partir de la interpretación de Shumway. Recordemos que esta corriente se define por la coexistencia más o menos contradictoria de posiciones xenófobas y esencialistas con otras cuestionadoras y populistas, tendiendo ambas en común la condena al liberalismo.

Otros dos investigadores, O. Terán y E. Laclau realizan una interesante descripción del nacionalismo durante el peronismo. Para el primero, desde 1930 habría ido surgiendo, junto con un "nacionalismo restaurador, católico y con tintes fascistas, que limitó sus propuestas a aspectos culturales y morales, un "nacionalismo popular" a partir de la izquierda radical (Terán, 1986). En un sentido semejante, E. Laclau dice, acerca de las ideologías oligárquica antiliberal y popular democrática, que ambas encontraban sus "materias primas" en las tradiciones federales, pero que, mientras las segundas expresaban la resistencia frente al Estado, las primeras reducían estas tradiciones a formas articulables al discurso dominante anterior a la consolidación del Estado liberal, caracterizado por el clericalismo, hispanismo, autoritarismo. (E.Laclau, 1978).

Sin embargo, a medida que avanzaba en el trabajo de investigación se mostraba más insostenible la posibilidad de diferenciar claramente los denominados nacionalismos reaccionario y popular. Entre ellos parecen en un principio ser importantes tanto los puntos de encuentro como de ruptura. Tanto el esquema de O. Terán (nacionalismo restaurador-nacionalismo popular), como el de E. Laclau (ideología oligárquica antiliberal-ideología popular democrática), si bien permiten pensar las diferencias, no terminan de dar cuenta de la profunda vinculación y la importancia de los elementos comunes a estas posturas ideológicas que por momentos parecen difícilmente distinguibles.

El tradicionalismo, la idea de "fidelidad al pasado" (en términos de N. García Canclini, 1990) se presenta como uno de estos elementos comunes. Para caracterizarlo sigue siendo válida la definición de R. Williams (1981) de las tradiciones como procesos de continuidad "deliberada" de elementos "seleccionados" del pasado que, en

el caso argentino se dieron junto con la "creación de ficciones" (en términos de E. Hobsbawn, 1988).

Se debe recordar nuevamente que son innumerables los ejemplos históricos en que el tradicionalismo cumple la función de resistencia con signos variables y hasta opuestos. Esta pareciera haber sido también una característica que adquiere en el peronismo de 1950; esto es, cierta capacidad cuestionadora relativa a los componentes excluyentes del orden liberal hasta entonces imperante.

A. Puiggrós y J.L. Bernetti (1993) sostienen además que el tradicionalismo llenó el vacío entre la incapacidad liberal democrática y la insuficiencia de las categorías político-culturales de las masas. Posiblemente también se propuso con el tradicionalismo llenar la categoría de "*ser nacional*", constantemente mencionada, aunque imprecisamente definida como nuestra "*auténtica identidad*" y "*muestras raíces más puras*".

En opinión de P. Amuchástegui (1995) durante el periodo la Nación se refiere más que a "la civilización", a nuevos significantes: iglesia, fuerzas armadas, gobierno, pueblo, justicia social, trabajo, obreros y "se cubre de connotaciones políticas partidarias" que "modifican el anterior escenario cívico".

La postura nacionalista y tradicionalista se asocia con una visión del pueblo como "*lugar de lo incontaminado y lo puro*". El término pueblo aparece como sumamente impreciso, pero de una cosa no hay duda: ya no es el pueblo del liberalismo, entendido como conjunto de ciudadanos en el mejor de los casos, o como masa inculta y bruta.

Si bien el tratamiento homogeneizante del pueblo y de lo argentino en general y la visión esencialista de lo argentino tienden a construir "una ficción de unanimidad" (en opinión de P. Waldman (1986)) que deja poco margen para la diversidad, por otra parte, el populismo y el tradicionalismo también se asocian con una reacción al cosmopolitismo y el europeísmo, la atención a situaciones particulares y cierto rescate más o menos romántico de "lo diferente" en tanto no atente contra la homogeneidad.

En el ámbito historiográfico se produce la expansión del revisionismo. A. Cattaruzza (1994) distingue dentro del revisionismo posiciones muy heterogéneas, de derecha e izquierda, conservadoras y progresistas, nacional-populares, etc. Según este autor el Estado peronista no fue oficialmente revisionista, sino que siguió ligado a las

versiones de la Nueva Escuela Histórica. La reflexión de Shumway (1993) es concordante en este sentido, ya que sostiene que los trabajos de los revisionistas recién encontrarán amplia difusión en la década del setenta. De todas formas y a pesar de su limitada difusión, es importante destacar que desde el revisionismo se cuestiona la historiografía liberal que se imponía desde los libros de texto, se pone en primer plano la cuestión del "ser nacional" y el pueblo y se introducen posturas antiimperialistas (Werz, 1993).

## B. Situación educativa <sup>74</sup>

Las contradicciones y ambivalencias del periodo en este campo se advierten en las características de los principales colaboradores del gobierno: al oscurantismo y fanático nacionalismo y fundamentalismo católico de figuras como el Secretario de Educación O. Ivanisevich, se contraponen la figura de J.P. Arizaga, Subsecretario de Instrucción Pública y defensor de muchos postulados de la Escuela Nueva. La presencia de Arizaga es a la vez contrapesada por la posición tradicionalista y militarista del interventor del Consejo Nacional de Educación en 1947, M. Mordeglia que comparte

<sup>74</sup> En la investigación de este periodo consulté el Monitor de los años 1947, 1948 y 1949 (atendiendo en especial a los discursos de Perón frente a docentes, escritos de los sucesivos Ministros de Educación y de los integrantes del Consejo Nacional de Educación). Hacia fines del periodo el Monitor dejó de publicarse y fue reemplazado por el Boletín de Comunicaciones del Ministerio de Educación, que también consulté. Analicé detenidamente el contenido de los programas escolares de 1950 y 1954.

Consulté libros de texto aprobados por resoluciones oficiales ("Madre Tierra" de M.L. Falcone de Editorial Angel Estrada, 1955, "Patria Justa" de Luisa F. de Garcia editado por Kapelusz en 1953 y "La epopeya de España" para quinto grado del ya conocido J.C. Astolfi, A. Fesquet y J. Passadori editado en 1949 por Kapelusz).

También analicé material representativo de la postura de los docentes: fundamentalmente la revista La Obra de 1947, 1949 y 1952, algunas publicaciones de la Confederación de Maestros y la revista "Mundo Peronista" (Diciembre, 1952 y Octubre, 1954).

Profundicé los debates en torno al proceso de cambio de planes de estudio del año 1949. Para ello resultó clave la consulta de la revista La Obra de 1949, dedicada durante todo el año a la reforma general del régimen escolar y la aplicación de los nuevos programas. En el análisis de la misma y de los programas mencionados me centré especialmente en sus recomendaciones para las áreas de Historia, Educación Religiosa, Moral y Cívica para los grados cuarto, quinto y sexto.

con el ministro de Instrucción Pública (Gache Pirán) posiciones antirracionalistas y antipositivistas.

Pero más allá de la coexistencia y alternancia de figuras, el área educativa debe ser vista como uno de los espacios donde se acrecentó la capacidad de intervención del Estado (por ejemplo el Consejo Nacional de Educación fue intervenido y pasó a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública). Ello habría respondido a un doble objetivo: el intento de consensuar y legitimar la propuesta política y la búsqueda de capacitar a la población de acuerdo a las nuevas necesidades del sistema productivo.

Los investigadores del período hablan de la expansión de las tasas de escolarización, la incorporación de nuevos sectores sociales al sistema, el aumento en los salarios docentes, la construcción de edificios escolares. Sin embargo, también advierten sobre los límites en la reformulación política-académica del modelo (Adriana Puiggrós, Susana José, 1988). Desde una interpretación distinta, C. Escudé (1990) caracteriza el período por el avance del autoritarismo, el nacionalismo católico y el militarismo; sostiene que la educación sirvió al adoctrinamiento a partir del compromiso directo y explícito del aparato educativo con el gobierno y la exigencia de "lealtad" a los docentes.

La utilización que durante el peronismo se hizo de la escuela para la propaganda partidaria, facilitado por la pérdida de autonomía de los órganos educativos se advierte en la difusión de los beneficios del Plan Quinquenal en las escuelas, la inclusión de referencias al Justicialismo en los programas de 1954, la propaganda de las obras del gobierno en libros de lectura (como "Patria Justa"), en la propuesta de que la escuela *"difunda la doctrina de la independencia económica y política"*.

Abundan los artículos sobre la utilidad de la educación para legitimar la situación política y consolidar la idea de unanimidad. En los contenidos del área social se introducen temas como "Hacia la justicia social" y "El 17 de Octubre". Los discursos de Perón hablan reiteradamente de poner a la escuela argentina *"al servicio de la unidad nacional"*.

(que la escuela) *"... funcione como centro de irradiación de un plan... suprima la lucha de clases y una en un solo anhelo a todos los argentinos"* (Programas de educación primaria 1950, pág. 10).

En cuanto a los debates más estrictamente pedagógicos en diversos documentos oficiales, Perón y sus ministros afirman la necesidad de pasar del enciclopedismo a una enseñanza humanista, formativa, nacionalista y "argentinista". Sostienen que se debe buscar que la educación *afirme la justicia, la virtud, el carácter social del hombre, la fe, la conciencia nacional, la unidad de los argentinos y la democracia, suprima la lucha de clases* y también que *"entronice a Dios", forme "alumnos buenos, justos, sanos, fuertes y virtuosos", "valorice el trabajo, desarrolle la capacidad técnica y el impulso creador de cada argentino"*, (Mensaje al Congreso de la Nación del 1 de Mayo de 1949 - En Programa de Educación Primaria, 1954 pág. 13-14).

Frente a los nuevos programas que se definen en 1950 en la revista *La Obra* de este año se evalúa positivamente el enfoque globalizador y el hecho de que se centran en el trabajo del alumno *"tal como venimos planteando hace veinte años"* (*La Obra*, Octubre de 1949); sin embargo, se cuestiona reiteradas veces la orientación católica, hispanista y tradicionalista de los contenidos propuestos. En el próximo punto retomo estos debates<sup>75</sup>.

### C. Nacionalismo popular y tradicionalismo

M. Mordeglia, interventor del Consejo en 1946 sostiene que la escuela debe dejar de ser *"vulgar imitadora de lo foráneo"*. Propone que la difusión de nuevos conocimientos se haga con una concepción democrática y popular y *"con un sentido propio que refleje nuestro estilo de vida y nuestro modo de ser nacional"*. Para ello sostiene la necesidad de formar un cuerpo docente *"orientado hacia una conciencia nacional"*. (Monitor 1946 - En Escudé, pág. 155). En 1947 cuando es reemplazado de su cargo afirma que todos sus esfuerzos estuvieron puestos en que la escuela *"tenga color local"* (Monitor, Enero, Abril de 1947, pág. 76, 77).

Perón afirma en 1948 en la asunción de O. Ivanisevich como Secretario de Educación:

<sup>75</sup> Según A. Puiggrós en esa época *La Obra* era dirigida por una alianza de normalistas laicos, liberales, escolanovistas y espiritualistas. En las notas editoriales sus colaboradores suelen definirse defensores de un credo "democrático y liberal". En este periodo esto se identifica particularmente con el anticlericalismo.

*"Sin un alma argentina, sin un pensar argentino y sin un sentir argentino, este pueblo sería una muchedumbre amorfa cuyo destino quedaría confiado a los audaces, a los malos y a los mentirosos"* (Discurso de Perón en Escudé, pág. 162).

En los programas del período, además de las frecuentes apelaciones al origen y "lo esencial", es claro el énfasis puesto en asociar el nacionalismo con ciertos valores tradicionales: hispanismo, catolicismo, y militarismo.

P. Amuchástegui sostiene que más que revisiones, los programas incluyen los mismos temas, próceres y militares, y agregan otros vinculados al tradicionalismo, el hispanismo, el catolicismo y lo folklórico.

Criticando el antihispanismo de la generación del 80, Perón se refiere al error de haber olvidado *"... el legado cultural de España en la constitución de nuestra patria"* por culpa de la influencia ideológica de *"los disipadores"* y *"los venidos de los bajos fondos"* (Discurso de Perón a las Universidades - La Universidad Obrera, pág. 28, 1947). En concordancia con ello afirma la necesidad de incorporar a la educación factores *"de profunda raíz española"* y *"de viva ascendencia tradicional"*, de resaltar *"la grandeza de España"* y ver a *"América como empresa de héroes"* (Discurso de Perón en el día de la raza. Monitor, septiembre de 1947, pág. 16, 19 y 28).

Ello se plasma en los programas de 1950 a través del énfasis puesto en resaltar *"los valores culturales y morales heredados de España"*, *"las virtudes del caballero español"*, *"la misión civilizadora de España"*, y *"la hispanidad de nuestra identidad cultural"* (Programas de Educación Primaria, 1950, pág. 42)

Esta orientación (en particular el hispanismo y el catolicismo pero no así el militarismo) fue explícita y reiteradamente criticada por los docentes de La Obra desde comienzos del gobierno peronista. En este rechazo se advierte un límite a la "lealtad" exigida (con mucha vehemencia según señala C. Escudé).

*"...es falso que la tradición nacional argentina resida en la vida de trescientos años de colonia española... nuestra verídica tradición histórica arranca en 1810... la hispanidad y el rosismo ahora glorificados de manera inaudita, insólita, corrosiva... para satisfacer supuestas exigencias de una opinión mayoritaria... el espíritu de la hispanidad, el españolismo falangista y el rosismo reaccionario han vencido y destruido la magna y magnífica obra nacionalizadora de todos los próceres de la argentinidad"* ("Es falso", Nota editorial, La Obra, Abril de 1947, pág. 65).

Si tenemos en cuenta la posición de la revista en los años pasados, su culto a personajes como Moreno, Rivadavia y Mitre, y su calificación de incultos y bárbaros a

las masas del interior, tal vez sea posible intuir en estas críticas tanto cuestionamientos a la ideología oficial del momento, como el intento de sostenimiento del liberalismo y secularismo positivista.

Los contenidos hispanistas y católicos, son además implícitamente cuestionados, a través de su omisión en las planificaciones propuestas por la revista<sup>76</sup>.

El hispanismo y el catolicismo, a pesar de la oposición docente (al menos de los docentes de La Obra) se reafirman en las reediciones a los programas de 1950 y 1954.

*"El programa que ahora se reedita busca la formación del hombre argentino con plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad y ferviente voluntad histórica para servir a su patria y a la humanidad". Se inspiran por tanto en la corriente humanista y cristiana de raigambre hispánica, exaltan las auténticas tradiciones nacionales, viven el presente afanosamente constructivo y miran hacia el porvenir promisor que se abre para la Nueva Argentina".* (Informe de la Dirección General de Enseñanza Primaria, Dr. A. Galmarino, Director General de Enseñanza Primaria, Septiembre de 1953. En Programa de Educación Primaria 1954, pág. 7).

En cuanto al esencialismo y el tradicionalismo, en numerosos discursos a los docentes, Perón suele referirse a la *"recuperación del ser nacional"* y *"del tradicional modo de ser de los argentinos"*, a *"la cultura heredada"*, al *"acervo tradicional formado por la tradición y la enseñanza"*. Estas palabras se sostienen en algunas resoluciones concretas, como la creación de un seminario de estudios tradicionales, la reglamentación del funcionamiento de la Comisión de Folklore y Nativismo y la creación de un teatro folklórico para niños (Monitor, Septiembre-Diciembre de 1947).

En una línea similar pueden ubicarse los mensajes del Consejo Nacional de Educación y las presentaciones de los programas escolares:

*"...estamos rescatando la Patria a las mentiras, para crear la auténtica Argentina: pura de intenciones, plena de verdades, libre de trabas foráneas, amplia y grandiosa para todos los argentinos con la fe suficiente para construirla, mostrando su verdadera faz y creyendo fervorosamente en el alma que le infundieran nuestros mayores en el milagro de la gesta heroica"* ("Mensaje a los maestros argentinos", Consejo Nacional de Educación Mayo-Agosto de 1948, pág. 5).

<sup>76</sup> Las planificaciones de estos años propuestas por La Obra no contemplan por ejemplo las sugerencias de los programas en el sentido de hacer énfasis en: *el sentido misional de la conquista, el sentimiento religioso como tradicional en la Argentina, resaltar la fe y convicción religiosa de nuestros próceres y el espíritu cristiano de nuestra constitución, analizar la cultura americana como síntesis de la latino-hispana y la civilización cristiana, hacer referencias a la doctrina social de la iglesia y los fundamentos cristianos de la asistencia social, entender a la confraternidad humana y argentina como basada en la paternidad divina, y el origen divino de la autoridad.*

Acerca de la posición de los docentes de La Obra, llama la atención que, a pesar de su explícita crítica a la orientación hispanista y católica, hayan acordado con la posición tradicionalista, por ejemplo incorporando propuestas para el desarrollo de temas folklóricos. Se reiteran las afirmaciones sobre la existencia de un *"espíritu colectivo"* y un *"alma nacional"* que *"se agita en cada miembro de la población"* y *"amalgama la gente en un conjunto nacional"*, o referencias críticas a *"los que olvidan los sagrados e inmarcesibles símbolos de la nacionalidad... se burlan del pueblo y desean la intromisión extranjera"* ("Primeros intentos de organizar el Estado. El Federalismo y la unidad nacional"- Lecciones de historia para quinto grado La Obra, 1949, pág. 310), a que *"... poseemos en nuestra patria un recto espíritu de libertad, amor al suelo nativo... y al trabajo honrado"* ("Sentido Histórico" La Obra 1952, pág. 57,58). Resulta también significativa la sugerencia de la revista de recordar el Día de la Tradición a partir de la lectura del Martín Fierro, advirtiéndole sobre *"la inconveniencia"* de llevar al aula referencias acerca de la miseria, la opresión y la ignorancia, ya que *"nada ganaría con ello la educación"*; se propone en cambio resaltar en esta obra *"el acogedor espíritu criollo"*, *"la valentía y el coraje de nuestros hombres"* ("El Día de la Tradición" - La Obra, Noviembre de 1952, pág. 397).

Junto con el tradicionalismo en los programas oficiales hay un contenido al que podrían asociarse potencialidades cuestionadoras: el tratamiento dado "al pueblo", el énfasis en resaltar el protagonismo popular. No obstante, en el análisis documental, encontré que la presencia de elementos de cuestionamiento muchas veces no pasa de una posibilidad. Esto se asocia a los alcances imprecisos del término pueblo y la subordinación de las acciones populares pasadas y presentes a figuras heroicas, casi siempre militares y gobernantes. A San Martín y Belgrano se agregan ahora el *"líder de los trabajadores"* y *"creador de una Argentina Justa"* y su esposa, *"Jefa espiritual de la Nación"*. Sin embargo, en la valorización de los héroes, a diferencia del pasado, se resalta ahora su *"popularidad"*, su *"capacidad de sentir las necesidades de los pueblos"*.

La forma en que se define al pueblo se correlaciona también con una visión **homogeneizante** de los agrupamientos sociales. El "pueblo" y "lo argentino" están constituidos por una esencia original única, pura e incontaminada.

*"Es indudable que la cultura de un pueblo tiene sus elementos incommovibles... los pueblos son como los niños"* (Discurso de Perón a los docentes, 1953)

*"El corazón de los humildes es noble y generoso"* (Libro de texto "Patria Justa" 1953, pág. 90).

Esta imagen del "pueblo" se reafirma a través de la forma en que se lo caracteriza frente a los hechos históricos. Como a principios de siglo el pueblo se muestra en masa *"jubiloso"*, *"entusiasmado"*, *"descontento"*, *"heroico"*.

En los programas de Instrucción Cívica, resaltando la uniformidad se habla de la necesidad y posibilidad de la búsqueda de objetivos comunes, del bienestar colectivo de los distintos sectores que componen la Nación Argentina por medio de la cooperación y la solidaridad, de la armonía entre los intereses del individuo y los de la sociedad, de los patronos y los obreros, del trabajo y el capital.

No obstante, la noción de armonía social adquiere en algunos comentarios sentidos ambivalentes. La asociación de la misma con la defensa del mantenimiento del sistema no parece tan clara como en periodos anteriores. La armonía no está ahora sólo amenazada por los que *"alteran el orden"*, sino también por los que *"se obstinan en mantener sus privilegios"* y se ubican en contra de los postulados de la *"justicia social"* (Mensaje de Perón a la Asamblea Legislativa, Mayo de 1947, pág. 8). Por ejemplo, uno de los puntos del programa desarrollado en las planificaciones de La Obra, es *"el latifundio y la concentración de la tierra"* y uno de los propósitos formativos, hacer comprender que la tierra *"tiene que ser del que la trabaja y no del que la deja inactiva"* (La Obra, Junio de 1949, pág. 297). Se critica a los avaros y los latifundistas, los *"excesos"* de explotación, el acaparamiento de algunos y la desprotección de otros, los privilegios injustificados, las ambiciones desmedidas.

A pesar de la introducción de estas frases críticas, los conflictos en general se definen como hechos de patología social y (tal como se ilustra en la siguiente frase), afirmando que la armonía colectiva es una situación lograda:

*"En la Nueva Argentina, todos trabajan y reciben la debida recompensa... Ahora la riqueza beneficia a todos... ya no hay ricos demasiado ricos ni pobres demasiado pobres"* (artículo "Patria Justa" y "El camino de la dignidad justicialista", Libro de lectura "Patria Justa" pág. 162).

También en La Obra se habla del *"triumfo de las masas"*, *"la reparación de la injusticia"*, *"soberanía política, justicia social y libertad económica"*, *"Clases especiales del mes del justicialismo"* (La Obra, Octubre de 1952, pág. 343)<sup>77</sup>

Con respecto a la vigencia del dualismo, tan claramente presente en los períodos anteriores, si bien no hay una referencia tan explícita como en estos a los valores negativos (que a veces se asocian a la holgazanería y la ambición), si existe una tendencia a identificar claramente los que se consideran valores positivos. Lo mismo se advierte en los *"propósitos formativos"* de los programas que resaltan las *"virtudes cardinales"*: justicia, solidaridad, colaboración, fortaleza, templanza, etc.

#### D. "Los indios" y "los inmigrantes"

Los "indios" se presentan tanto en los programas como en las planificaciones docentes con argumentos que muestran una concepción contradictoria.

Por un lado se afirman (sobre todo en las planificaciones de La Obra), sus derechos y la defensa heroica de la tierra y la libertad, se critica el despojo y la explotación de los que fueron objeto (Desarrollo de Contenidos de Historia para Cuarto grado, Abril de 1949, pág. 139). En el discurso oficial, a pesar del hispanismo, se hacen reiteradas referencias a la necesidad de no desoir *"la voz ancestral de nuestros aborígenes"*.

Pero por otra parte, (sobre todo en los programas), se exalta la *"acción civilizadora de España"* y el *"sentido misional de la conquista"*, se califica a las poblaciones aborígenes de acuerdo a modelos evolutivos en salvajes, bárbaros y civilizados: En el programa de Educación Primaria de 1950 el tema se presenta de la siguiente manera *"Aborígenes de la Argentina.- grados de cultura"*, para continuar hablando de los *"Valores culturales y morales heredados de España"* (Programas de Historia de cuarto grado, pág. 42). En La Obra suelen aparecer comentarios de este tipo *"... eran contadas las que poseían una estimable cultura... es exagerado"*

<sup>77</sup> Tal vez pueda pensarse que el control oficial fue más efectivo con relación a estos puntos (que por ejemplo con relación al hispanismo y el catolicismo), ya que era a través de los cuales el proyecto oficial buscaba claramente su legitimación. Siguiendo a P. Amuchástegui, a esto debe agregarse que la revista fue modificando su posición y se acercó más al discurso oficial en los últimos años.

*presentarlos compitiendo con los españoles en cultura y civilización*" (Planificación para historia de quinto grado - La Obra, Mayo de 1952, pág. 102); se fundamentan (tanto en los programas como en La Obra) las campañas al desierto que permitieron terminar con el "problema", "ganar tierras al salvaje para el patrimonio nacional". Se afirma además la necesidad de su integración en el presente:

*"En las zonas de vida inculta, y comprendemos en la denominación a aquellas abandonadas, como por limosna... al indígena haragán y merodeador de la hacienda ajena... los indios... junto con el paria y el esclavizado... deben vivir a la manera de los hombres libres, laboriosos y cultos"* ("La escuela primaria en las zonas de vida inculta", La Obra, Julio de 1949, pág. 323)

*"...el indígena de nuestro pueblo significa el pasado de sabor atávico y la tinta folclórica... su influjo ponderable solo obtiene eco en los dominios del arte... de su espíritu queda nada más que su vocación de libertad"* ("Pasado y presente argentinos", La Obra, Mayo de 1952, pág. 58).

*"El gaucha, como el indio en su medio de entonces, ofrecen siempre valores tradicionales que son dignos de respeto... mirarlos con cariño y revivificarlos en constantes transformaciones perfeccionadoras es lo que corresponde realizar a la nacionalidad en permanente evolución"* ("El día de la tradición", La Obra, Noviembre de 1952, pág. 399)

En un texto en el que interviene Astolfi (autor frecuentemente mencionado en el período anterior), se hacen referencias a que Solís "perezó asesinado por los guaraníes", "los indios los emboscaron". El texto continúa relatando que el primer establecimiento español en nuestro territorio "fue destruido" por los indios. Hay también una mención a Pedro de Mendoza, "acosado por los indios" (J.C. Astolfi, A. Fesquet y J. Passadori, La epopeya de España).

Frente a la hostilidad de los indios, la actitud de España se valora de la siguiente manera:

*"La obra civilizadora de España suprimió en América la antropofagia, los sacrificios humanos, la poligamia, el nomadismo, la lucha frecuente entre las tribus, inculcó hábitos de trabajo y de disciplina, predicó el cristianismo, difundió el idioma castellano y creó los vínculos espirituales y morales que constituyen la base de nuestra solidaridad continental."* ("La epopeya de España", J.C. Astolfi, A. Fesquet y J. Passadori, pág. 59).

En cuanto a los **inmigrantes**, solo puedo decir que también en este período en el discurso oficial suele caracterizarse a algunos inmigrantes como "agitadores sociales"

que buscan introducir "*ideas extrañas*". Ello resulta muy interesante por la continuidad con el lugar dado a los inmigrantes activistas a principios del siglo.

No obstante, en los programas el tema aparece presentado de la siguiente manera:

*"El inmigrante. Su contribución al progreso del país"* (Historia para tercer grado - Programa de Educación Primaria 1950, pág. 42)

y en algunos libros de texto se dice que los inmigrantes

*"...eligirán su rumbo. Unos labrarán la tierra, otros se dedicarán a las tareas manuales, pero todos pondrán su saber, su entusiasmo y su corazón al servicio de nuestro país"* ("Patria Justa", pág. 164)

### **E. En síntesis**

Hasta 1945 las fuentes consultadas permiten inferir que hay muchos elementos del nacionalismo reaccionario en los discursos educativos y programas del periodo, al menos si provisoriamente nos referimos al mismo como un nacionalismo no cuestionador de la situación imperante y defensor de concepciones tradicionalistas, esencialistas y xenófobas. Estos elementos no representan un quiebre con el sentido de los contenidos de los años pasados, sino más bien una continuidad de los elementos más conservadores y las propuestas más tradicionalistas.

En cuanto a la situación durante el peronismo, podría decirse que, como en años anteriores, el planteo educativo oficial del periodo aparece en líneas generales como legitimador del sistema social pero, en este caso, debe repararse en la crisis en que había entrado este sistema desde 1930 y en el lugar activo dado en el mismo a los sectores populares a partir de 1945.

En los discursos de las autoridades educativas, junto con nociones abiertamente legitimadoras coexisten contenidos cuestionadores. Estos cuestionamientos aparecen casi siempre limitados en sus alcances y subordinados a una política en la que predomina el enfoque tradicionalista, donde la introducción de elementos novedosos aparece finalmente compatibilizada con una imagen de la sociedad que exalta la uniformidad de objetivos de sus miembros. Las nociones críticas de los privilegios y la injusticia en el presente no corresponden con un verdadero replanteamiento de la visión de la historia, donde no se observan mayores modificaciones.

El cuestionamiento de los docentes de La Obra al discurso oficial, también parece limitado al hispanismo y el catolicismo y posiblemente efectuado en parte desde una afirmación del positivismo, tan arraigado entre los maestros desde principios de siglo.

Resulta interesante mencionar la opinión de Inés Aguerrondo (1987), según la cual, la "reacción antipositivista" que desde 1930 se registra en las propuestas oficiales no se reflejó con claridad en la práctica docente. En opinión de Aguerrondo, el positivismo y el liberalismo siguieron siendo componentes fundamentales de la ideología dominante de la época, de las concepciones pedagógicas y didácticas y también de las propuestas de muchos maestros.

En definitiva se advierte en estos años con claridad (en especial a partir de 1945) que contenidos aparentemente reaccionarios y conservadores, pueden adquirir una potencialidad cuestionadora frente al discurso liberal hasta entonces imperante, pero también, frente a ciertas características del ordenamiento social vigente (como en las críticas a los privilegios a partir de la noción de armonía colectiva); el tradicionalismo adquiere de este modo sentidos muy diversos y contradictorios. Por otra parte, contenidos aparentemente cuestionadores parecieran poder ser neutralizados, al verse limitada su capacidad potencialmente crítica (como en las referencias al protagonismo popular).

### Capítulo 3: 1955 – 1973. Desarrollismo y nacionalismo en educación

La consideración en bloque de estos años, a pesar de la extensión del periodo no implica desconocer la extrema complejidad del contexto: la alternancia de gobiernos civiles y militares, de gestiones educativas con propuestas muy distintas. A pesar de esta complejidad y heterogeneidad, a lo largo de todos estos años se advierte el auge de diversas interpretaciones del “desarrollismo” y su compleja vinculación con las distintas vertientes del nacionalismo. La pregunta que en principio orientó el análisis de este periodo se relaciona con la presencia que este componente de las concepciones hegemónicas tuvo en los contenidos educativos y la forma en que las posibles modificaciones se articularon con los elementos tradicionales.

#### **A. El contexto**

En líneas muy generales el período 1955-1973 se caracteriza por la consolidación del capital oligopólico, el crecimiento de las disparidades intersectoriales, la creciente manifestación de la dificultad de consolidar una alianza de los sectores populares con la burguesía (cada vez más concentrada) y la sucesión entre democracias restringidas y gobiernos autoritarios. A fines del 50 se registra una tendencia a la expansión de la industria más directamente ligada a los capitales extranjeros que va haciendo crecientemente complejo estabilizar los pactos sociales. Este proceso termina ahondando la brecha entre un sector moderno de la economía, dirigido a un grupo restringido y otro cada vez más estancado, vinculado al consumo masivo.

La sucesión de gobiernos militares señala la importancia del ejército, generador de políticas públicas durante la mayoría de los años que consideramos. La existencia de un ejército golpista resultaba funcional a una clase dominante que, en opinión de Jorge Sabato (1988), frecuentemente atentaba contra el régimen político, consiguiendo paradójicamente presentarse como “defensora del orden”, al atribuir la inestabilidad a supuestos excesos de las demandas y presiones populares. La intervención del ejército

en la vida institucional se asoció a la penetración en las fuerzas armadas de doctrinas que afirmaban su función política y su misión de resguardo del "ser nacional".

En cuanto a la situación de los sectores populares, más allá del intento de su expulsión formal de los ámbitos institucionales, que caracterizó con algunas excepciones los proyectos políticos desde 1955, los investigadores consultados concuerdan en señalar que los mismos retuvieron un alto nivel de activación política y su base organizacional. En todo caso, la exclusión nunca fue total y siempre se dio en combinación con la tentativa de su manipulación e inclusión controlada. Los empresarios y muchos funcionarios políticos intentaron con distintas estrategias socavar los derechos que estos sectores habían adquirido durante el peronismo.

La inestabilidad política y el frecuente desborde de las instituciones son elementos señalados por distintos investigadores del período. La proscripción del peronismo (en opinión de L. A. Romero, 1994) definió una escena política ficticia, ilegítima, inestable y caracterizada por las políticas erráticas. Autores como Marcelo Cavarozzi (1983) sostienen que se produjo además el progresivo desgarramiento del tejido social y la erosión de los patrones básicos de organización e interacción social. La sociedad se mostraba crecientemente incapaz de encontrar soluciones consensuadas.

En los últimos años de este período (correspondientes al gobierno militar de Onganía), en el contexto de la llamada "Revolución argentina", se intentó instaurar un sistema caracterizado por el conservadurismo político, el liberalismo económico y el oscurantismo cultural (según las precisiones de Portantiero-Nun, 1987).

Los componentes más "modernizantes" de este proceso introducirán nuevas formas de concebir el manejo del Estado que autores como Pardo-Mateo, 1972) definen por el auge del tecnocratismo. Esto se asoció a las teorías de la administración, la planificación y la participación. Es claro que en un contexto de aumento del control y la represión la participación enunciada representaba básicamente un mecanismo de generación de consensos, que debía ayudar al éxito de las políticas propuestas. Estas "formas de gestión", en opinión ahora de O. Oszlak (1984), no implicaron un cuestionamiento de los principios generales de funcionamiento de la estructura estatal.

Sobre todo a partir de 1969 se advierte un proceso de corrosión de las autoridades y desborde social. El ataque del gobierno de Onganía a los aspectos progresistas de la cultura argentina aumentó la polarización. El Cordobazo y la ola de

movilización social que inauguró fueron una de las expresiones más claras del descontento y resistencia social.

Los autores consultados en general hablan de una relativa dispersión, o al menos creciente polarización de los discursos de los distintos sectores sociales, entre los que por momentos resulta forzado encontrar puntos de articulación.

En los discursos oficiales es posible distinguir propuestas neoliberales que incluyen elementos desarrollistas, caracterizados por la defensa del modelo norteamericano como ejemplo de progreso y modernización a imitar. Esta interpretación aparece en general asociada al antiestatismo, economicismo, tecnocratismo y a un supuesto apoliticismo.

Por otra parte, en los organismos oficiales, sobre todo durante los gobiernos de Frondizi e Illia, se encuentran manifestaciones de posturas desarrollistas distintas, cargadas de contenidos nacionalistas y populistas. Se propone la promoción simultánea de los intereses de la clase obrera y la burguesía urbana y ciertas limitaciones al capital extranjero; se sostiene que la modernización del sistema debería concluir con la consolidación de sistemas democráticos. Esta postura terminó en gran parte subordinada al desarrollo capitalista y "la defensa de Occidente".

Más allá de los detentadores del poder político formal, en el discurso de las clases dominantes coexistieron las distintas interpretaciones del desarrollismo, con la perduración de los viejos principios liberales y de posiciones nacionalistas conservadoras.

En la Argentina de estos años parece particularmente presente la combinación contradictoria del modernismo y el tradicionalismo. Distintos investigadores señalan como una característica de la modernidad el entrelazamiento de "la novedad y la continuidad" (Habermas, 1993). Ya hicimos referencia a la descripción de G. Canclini de las frecuentes alianzas en Latinoamérica de los grupos culturales fundamentalistas con grupos tecnocráticos modernizadores (Canclini, 1990). Siguiendo con la opinión de este autor, la modernización en la época se manifiesta claramente como un proyecto de democratización para las minorías a través de la ampliación del mercado de bienes culturales y la secularización. La oposición entre tradición y modernidad se convierte en un núcleo del sentido común culto, que predica los beneficios de las relaciones urbanas, y competitivas. En los estados de América Latina, continua Canclini, no

debemos hablar de la modernidad, sino de varios procesos desiguales y combinados de modernización.

La explicitación simultánea de contenidos modernizadores y tradicionalistas, a pesar de su aparente contradicción, se manifestó sobre todo durante el gobierno de Onganía y su proyecto de "modernización autoritaria" (en palabras de A. Rouquié (1986)). La noción que tal vez sintetice esto es la de cambio entendido como "*restauración de la legalidad perdida*". Por un lado, se hacen constantes referencias a la "*necesidad de poner el país en marcha*", de "*cambiar las estructuras*" y por otro, se muestra una obsesión por el orden moral a través de los intentos por mantener valores culturales tradicionales frente a la creciente secularización y la modernización ideológica de la sociedad.

En opinión de O. Terán (1991) esto último determinará el progresivo cierre de los "camino institucionales" de la cultura y la pérdida de apoyo de la clase media.

En cuanto a la situación del ámbito académico y más concretamente de las investigaciones históricas durante el período, A. Cattaruzza (1994) sostiene que a partir de 1955 el revisionismo logra una legitimación en principio no académica, pero sí intelectual y, desde el peronismo, en su versión más popular, se divulga entre un público cada vez más amplio. Cattaruzza hace suyas las reflexiones de Tulio Halperin Donghi (1971) para quien las razones del vigor del revisionismo deben buscarse en su capacidad de expresar las cambiantes orientaciones de la opinión colectiva, antes que en sus virtudes teóricas.

Desde los espacios académicos, a partir del 60 figuras como Gino Germani y J.L. Romero impulsan una renovación historiográfica. En ella se pone énfasis en la historia social y económica y la relación con otras disciplinas (en especial la sociología y la economía). La "matriz profesional" de esta renovación guarda relación con la escuela francesa de los Anales; de ella toman la noción de "estructura" y de una "historia total". En G. Germani se advierte también la influencia de la sociología funcionalista norteamericana (Eduardo Miguez, 1994).

Miguez considera además que el rasgo más típico de esta historiografía, su "mundo conceptual", se vincula con la presencia del modelo de modernización. El espíritu desarrollista de la época hace que en muchos casos en el análisis del pasado el peso se ponga en la caracterización de las mentalidades más o menos progresistas, el

tipo de estructuras institucionales, su carácter tradicional o moderno y las políticas de desarrollo.

Siguiendo la opinión de E. Ossanna (1993), la influencia de las nuevas corrientes históricas internacionales no se tradujo en modificaciones sustanciales de las propuestas editoriales escolares.

Los contenidos educativos que analizo se relacionan con los avances historiográficos, pero también se vinculan al desarrollo de otras ciencias sociales, en particular de la antropología<sup>78</sup>.

En estos años (especialmente desde fines del 50) va afirmándose el status académico de disciplinas como la sociología, la psicología, las ciencias de la educación y la antropología. La propuesta general, en opinión de H. Ratier (*Jornadas de Antropología*, 1989) era abordar los temas sociales desde una óptica científica, superar la ensayística de la filosofía social y, al mismo tiempo, crear una ciencia aplicable y útil para abordar los problemas sociales.

En sociología se difundieron el funcionalismo, el estructural funcionalismo y el estructuralismo; luego, siguiendo a O. Terán, las tendencias predominantes se relacionaron al marxismo y el humanismo historicista.

A pesar de algunas figuras puntuales (como la de G. Germani), la influencia de los postulados desarrollistas en los grupos de intelectuales más críticos parecería haber sido más bien relativa. Según O. Terán, estos se apartaron cada vez más de los organismos del Estado y del discurso oficial. Los debates intelectuales, más que al desarrollo o al atraso se referían a la revolución y la violencia, la teoría y la acción, el compromiso y el antiintelectualismo, la secularización y la crisis de valores, los sectores populares y el sujeto del cambio social y, lógicamente, el peronismo y el antiperonismo. El auge de la teoría de la dependencia implicó un replanteamiento más o menos crítico del tema del desarrollo, y también llevó a repensar el nacionalismo. O. Terán dice a propósito de esto último que la relectura del peronismo desde la izquierda

<sup>78</sup> Hasta ahora no mencioné los avances de esta disciplina, ya que no existe documentación fácilmente accesible sobre el estado de los estudios antropológicos argentinos con anterioridad a 1960. En 1988, la celebración de los treinta años de la carrera en la Universidad de Buenos Aires fue el marco de unas jornadas donde se procuró caracterizar la situación de la antropología argentina (sobre todo en la Universidad de Buenos Aires) desde fines de 1950.

llevará a una revisión del liberalismo que ya no será considerado un escalón dentro del progreso, sino una etapa de la dependencia nacional (Terán, 1991)

La vigencia de estos debates académico-políticos y de la perspectiva modernizadora y crítica es difícil de rastrear en las manifestaciones oficiales de las ciencias antropológicas locales. La hegemonía de la Escuela Histórico-Cultural en la Universidad de Buenos Aires impuso la noción de que la finalidad del estudio de “los pueblos primitivos” era la recuperación del pasado histórico<sup>79</sup>. Muy marginalmente algunos investigadores y docentes introdujeron la perspectiva de la antropología norteamericana, el funcionalismo, el evolucionismo y el trabajo de campo etnográfico. Frente a esta situación, la carrera de sociología, según los protagonistas de la época, se visualizaba como “más científicista” ya que en ella se difundían posturas teóricas negadas o silenciadas en la antropología (M. Lischetti, MR Neufeld, Jornadas de Antropología, 1989).

Distintos antropólogos resaltan los proyectos que surgieron en la época de Illia y la consolidación de ciertas pautas de profesionalidad (A. Rex González, 1989). Otros critican la “isla democrática” del 65 (S. Wallace, 1989). En todo caso, acuerdan en la ruptura que significó el año 1966, el freno a las innovaciones y el éxodo de profesores y alumnos.

Más allá de estos frenos institucionales, los últimos años de este periodo se caracterizan por la situación de creciente debate en todos los ámbitos académicos, discusiones por el uso y finalidad de las ciencias sociales, surgimiento de las cátedras nacionales, y desarrollo de proyectos de trabajo social desde las universidades.

## **B. Situación educativa. Generalidades**<sup>80</sup>

<sup>79</sup> La Escuela Histórico-Cultural tiene su origen en los desarrollos de la antropogeografía de Ratzel de fines del siglo XIX en Alemania. La caracterizan el énfasis en la difusión de rasgos culturales y la centralidad del concepto de “área cultural”. En nuestro país está marcada además por el énfasis en la búsqueda de un “ethos primitivo”.

<sup>80</sup> Consulté el Monitor de la Educación Común de los años 1959 y 1960 (buscando reconstruir el discurso educativo del frondizismo), 1965 y 1966 (correspondientes a la presidencia de Illia y a una conducción “democratizante” en el Consejo Nacional de Educación, según los especialistas consultados), 1969 (supuestamente caracterizado por la reacción autoritaria del gobierno de Onganía) y 1972 (en que se elabora una nueva propuesta curricular). Debe señalarse la discontinuidad en la publicación del Monitor, sobre todo al final del periodo.

En el área educativa el desarrollismo corresponde a una concepción instrumental de la educación, entendida como "inversión" que creará las condiciones para un cambio de actitudes y permitirá el pasaje de una mentalidad tradicional, causa del atraso de nuestro país, a una mentalidad dinámica que facilite su "despegue".

*"Se dice que las empresas son deficitarias o producen ganancias, y que la educación estará entre las primeras. Nada más inexacto. La educación, la escuela produce más que ninguna empresa porque da toda o ninguna posibilidad a cualquier desarrollo o acción humana"* (Mensaje de Clotilde Sabattini de Barón Biza, Presidenta del Consejo Nacional de Educación - Monitor, 1960, pág. 5)

*"El futuro de un país depende de sus inversiones. Las escuelas son inversiones en niños para que intervengan eficazmente en los procesos productivos"* (La Obra, Marzo de 1967, pág. 23)

Es posible percibir un importante cambio con relación a los periodos anteriores. En la perspectiva oficial la escuela aparece pensada como "fábrica" y "motor para el desarrollo", más que como "templo del saber"; ya no se presenta tanto como medio de formación de ciudadanos para un proyecto de ordenamiento político determinado, sino más bien, como un ámbito que debe contribuir al "progreso", a través de la formación de recursos humanos para el desarrollo económico. C. Davini (1998) (pensando en las tendencias en la formación docente) afirma que entre 1960 y 1970 se produce un pasaje desde una concepción donde la educación aparecía relacionada al desarrollo social y el control simbólico era un elemento principal, hacia un modelo tecnocrático-eficientista, donde se enfatiza el control instrumental y la formación de competencias técnicas en la práctica docente.

El discurso de la actualización y modernización del sistema aparece claramente en algunos proyectos oficiales posteriores a 1966: el anteproyecto de ley de educación

Consulté los Programas Escolares Nacionales de 1961, las Aclaraciones de 1965 para su "adaptación", las Bases para el Curriculum de 1971 y los Programas de 1972. Dentro de la propuesta editorial seleccioné el manual de quinto y sexto grado de Estrada de 1966.

Leí todos los fascículos de la revista La Obra de los años 1959, 1964, 1965, 1966, 1967, 1970 y 1972.

Tuve en cuenta además un trabajo que elaboré anteriormente ("La participación de los docentes en la definición de políticas educativas", Informe final al CONICET, 1989.) que incluye un capítulo sobre el período. Del mismo extraje algunas referencias importantes con relación a la situación educativa general, pero pocas vinculadas a la temática específica de análisis.

de 1968, las propuestas de transferencia de escuelas, el cierre de escuelas normales en el mismo año, y el proyecto de reforma educativa entre 1967 y 1971. Al menos los últimos dos proyectos fueron duramente resistidos por los docentes<sup>81</sup>.

La tendencia desarrollista, tecnocrática y modernizadora no se presenta en términos absolutos, se conjuga, como en el discurso social general, con el tradicionalismo católico (Davini, 1998). El proyecto de reforma educativa y los argumentos con los que se buscó legitimarla pueden considerarse claros ejemplos de esta coexistencia: por un lado se habla de la obsolescencia del sistema y el bajo rendimiento, por otro, de la necesidad de que el mismo responda a la esencia del ser nacional y la moral cristiana.

Este doble discurso, esta coexistencia entre lo tradicional y lo tecnocrático, permeará todo el sistema en especial durante el gobierno de Onganía. En este sentido Pardo-Mateo (1972) sostiene que la política educativa de la llamada Revolución Argentina estuvo marcada por la coexistencia y complementariedad de los planteos desarrollistas y los neoliberales y por el intento de modernizar el sistema en el terreno científico-técnico sin minar sus bases ideológicas tradicionales<sup>82</sup>.

A tono con el discurso participativo de la época en el discurso educativo oficial abundan las propuestas de "*acercar la escuela a la comunidad*", de que el sistema responda a la "*demanda social*", se adecúe a las realidades regionales, históricas, culturales y psicológicas de los alumnos (Bases de 1965, Programa de 1972) y que la comunidad participe activamente en la planificación educativa. Esto lleva a resaltar la

<sup>81</sup> El cierre de escuelas normales provocó una serie de artículos de La Obra entre 1970 y 1972 en defensa del normalismo, en los que se afirma la función aseguradora de la democracia y la libertad de la escuela normal y su utilidad como inspiradora de importantes reformas: "...que sea superado este momento de transición y se instaure una escuela normal argentina y sarmientina que pueda acometer en el futuro la gran empresa que cumplió en el pasado" (La Obra 1972 pág. 268. P).

La reforma estaba directamente asociada al intento de elaborar una Ley Orgánica de Educación que apuntaba a contar con un sistema educativo unificado. Los contenidos de la reforma que aparentemente provocaron la masiva oposición de la docencia, fueron la restricción del ciclo primario obligatorio a cinco años, la creación de un ciclo intermedio aparentemente a cargo de profesores, no de maestros, la afirmación de la subsidiariedad del Estado en materia educativa, y la inclusión de contenidos religiosos. Se produjo una importante movilización de los docentes (Asambleas, mesas redondas), cuya culminación fue un paro en Noviembre de 1970 que, según los documentos y gremialistas "logró frenar" la reforma, con el apoyo de los principales partidos de la oposición.

necesaria articulación de la escuela con otros agentes socializadores, como la familia (Programa de 1961), y otras instituciones no consideradas hasta ahora, como los medios de comunicación.

La frecuente apelación a las bondades de la "Escuela Activa" en el discurso oficial y de La Obra (en muchos aspectos una continuación de la Escuela Nueva del 30), se vincula con ciertos planteos modernizadores: democratización de la relación docente-alumno, importancia de la actividad, el trabajo y la experiencia, crítica al verbalismo, desarrollo del juicio crítico y la creatividad, cercanía con la realidad y participación de la comunidad (enfaticados en numerosos artículos del Monitor y en el programa de 1972). El auge de esta escuela se vincula, en especial hacia fines del período, con la fuerte presencia de la psicología en los discursos educativos, sobre todo a través de la influencia de Piaget. Los conceptos de motivación, interés, deseo, vivencia y personalidad son de uso frecuente en los discursos oficiales y docentes y empiezan a presentarse cada vez más reiteradamente en las propuestas curriculares.

A pesar de la tendencia general a la modernización (que como vimos no se presenta en forma unívoca y "pura"), no dejan de advertirse preocupaciones de funcionarios y docentes referidas a las dificultades para actualizar la institución educativa y solucionar problemas tradicionales, como la ampliación de la cobertura, la repitencia, la deserción, la asistencialidad y el perfeccionamiento docente.

### **C. Los docentes: participación y control**

En la relación de los docentes con las autoridades educativas y en las características de su trabajo, (con variaciones y discontinuidades a lo largo de estos años) resulta determinante el auge de las teorías y propuestas de planificación y participación. En muchos casos estas no buscan más que estandarizar y controlar los resultados (Batallán, 1996).

Advertidas las rigideces y los problemas de la centralización del sistema, la estrategia oficial se modificó, e incluyó la noción de "flexibilidad" de la planificación. A partir de 1960 se advierte en el discurso oficial el énfasis en el llamamiento a los

---

<sup>82</sup> La diferencia que Pardo-Mateo (1972) reconocen entre las propuestas educativas desarrollistas y neoliberales pasa principalmente por el lugar principal y supletorio que respectivamente asignan al Estado.

docentes a tener un papel activo en la consulta, asesoramiento, ejecución y conducción de la planificación educativa (Monitor 1960), y en la definición e implementación del currículum. En el programa de 1972 se destaca la participación de profesores en su elaboración y se da importancia a la definición de "objetivos institucionales" a nivel de las escuelas, y a la definición de una forma estipulada y estandarizada de planificar la tarea áulica (objetivos, contenidos, actividades y tiempo estimado) colocando "el centro de gravedad de la responsabilidad formativa en la unidad escolar" (Bases para el currículum de las escuelas de nivel elemental, 1971, pág. 3)<sup>83</sup>.

En cuanto a la posición de los docentes en este aspecto, la misma parece haber sido en los primeros años (esto es con relación a los programas del 61) más bien escéptica o incluso crítica.

No obstante los cuestionamientos a los "simulacros" de participación y a la extensión de los contenidos, la opinión de la Obra con relación a las propuestas y contenidos de los programas es en líneas generales favorable. En este aspecto son claros los comentarios sobre el currículum de 1972:

*"Hace ya unos cuantos años que nosotros estamos embarcados en la defensa de muchos aspectos que el nuevo currículum postula y recomienda... Por supuesto que estamos satisfechos"* (La Obra 1972, pág. 66).

A pesar de esta posición favorable de La Obra sobre los programas, en opinión de I. Aguerro esto no se tradujo en modificaciones concretas. Esta autora afirma que, aunque estas propuestas respondían en gran medida a los postulados de la Escuela Nueva, generalizados a nivel del discurso entre los docentes, su gestación elitista y su implementación verticalista hizo que no fueran traducidos a nivel del aula, ya que los docentes en general carecían de elementos didácticos concretos para asumirlas e implementarlas. (Aguerrondo, 1987)

#### **D. La enseñanza de las ciencias sociales**

Decía en un punto anterior que una de las características centrales del período es la combinación de contenidos tradicionales y modernos.

<sup>83</sup> En esta misma línea los trabajos del Monitor de 1972 hablan de planeamiento, innovaciones educacionales, formación docente, etc.; A. Salonia escribe un artículo sobre "Cambio educativo

Entre los elementos considerados tradicionales se advierte la continuación de la **función ejemplificadora** atribuida a las ciencias sociales.

Uno de los objetivos de los Programas de 1961 (en la asignatura que pasa a llamarse Moral y Civismo) es fomentar el "*Reconocimiento y veneración hacia los próceres y benefactores*" (Contenidos para quinto grado, Programa de 1961, pág. 77)

En los primeros años se afirma la necesidad de cumplir con "*los altos designios de los patriotas*" (Monitor, 1959). Antonio Salonia en un artículo del monitor de 1960 sostiene que la historia se propone descubrir el "*mensaje*" de los creadores de la nacionalidad. Siguen presentes los relatos grandilocuentes acerca de "*los que nos dieron patria*" (Monitor, 1959, pág. 173), "*Los arquetipos en la integración de la personalidad*" (A. Chaver de Vanni "Los arquetipos en la integración de la personalidad". Monitor, Agosto de 1960, pág. 38, "*los creadores de la República Argentina*", "*Los prohombres de América*", Manual Estrada, pág. 129).

En el mismo sentido los escritos docentes (por ejemplo en La Obra de 1959), afirman la necesidad de "*desentrañar la grandeza de San Martín para que los niños aspiren a ser como él*" (La Obra Agosto de 1959, pág. 273), de "*formar a los niños de hoy con la autoridad de quien predica con el ejemplo*" (La Obra Septiembre de 1959, pág. 321), del "*pasado como experiencia y lección*", de "*las lecciones impercederas de San Martín*" (La Obra Agosto de 1964), de "*los que dejaron guiones para la faena nacional*" (La Obra 1970).

Más a tono con el proyecto **modernizador**, retomando las críticas al militarismo, se habla en programas y publicaciones docentes (incluso de los primeros años del periodo) de la necesidad de trascender las narraciones de hazañas militares y hechos políticos y conocer "*la actividad integral de nuestro pueblo*". (Plan de Estudios y Programas de Educación Primaria 1961, pág. 210)

Un propósito semejante parece guiar los programas de fines del período:

*"Es menester impostergable contar una historia a la medida del hombre... sin héroes olímpicos de bronce o mármol, sin almas immaculadas, sin apología pero con un poco más de calor humano, de conflictos interiores, de pasiones, de dolor y de alegría. En fin, la historia de los hombres y para los hombres"* (Bases para el currículum 1971, pág. 228)

---

y desarrollo nacional" y L.Simone (presidente del Consejo Nacional de Educación) otro sobre "Tradición y Cambio" (Monitor, 1972).

Esto aparece también enfatizado en la revista la Obra en diversos artículos que hablan de "reflejar la vida cotidiana" de distintas épocas (La Obra 1966), relatar la "historia viva", captar "el clima de época" (La Obra 1967 y 1969), "fomentar la investigación de los alumnos" (La Obra 1968), "destacar el aspecto humano" (La Obra 1970).

En los programas se resalta también la intención de que la enseñanza de la historia deje de ser el relato de acontecimientos aprendidos de memoria por los alumnos y se plantee como objetivos la búsqueda de relaciones entre los hechos pasados, su vinculación con la historia universal, y su influencia en la actual organización nacional.

*"En todos los hechos que se estudien se harán observar las relaciones y dependencias que puedan existir entre ellos, las causas que los determinaron y las consecuencias derivadas, proponiéndose el despertamiento del espíritu crítico"* (Programa de 1961, pág. 210).

El principal propósito de los Programas de Historia de 1972 es "*La comprensión de la sociedad*".

No obstante, como en otros periodos, la intención de no relatar acontecimientos fragmentados, y de que los mismos no se refieran exclusivamente a acontecimientos militares y políticos, no parece haberse reflejado mayormente en los contenidos concretos de los programas, en las planificaciones propuestas por La Obra para el desarrollo de los mismos, ni en los manuales<sup>84</sup>. Los temas de historia social y cultural en los programas aparecen además como un punto particular y no integrado; pareciera que una vez aprendido el relato tradicional de la revolución de Mayo, el cruce de los Andes y la división entre unitarios y federales, los alumnos podrán tener algún acercamiento a esa otra parte de la realidad pasada. En esto la propuesta docente no es muy distinta. Resulta ilustrativo que en 1970 se sugiera en La Obra "*matizar*" la información de acontecimientos políticos y militares con la visión humanizada de los

<sup>84</sup> La forma en que se distribuyen los temas de historia del manual de Estrada de 1966 es un ejemplo de ello: se dedica todo un capítulo de 15 páginas a las acciones militares entre 1810-1816; un capítulo de 15 páginas, a la sucesión detallada de los primeros gobiernos patrios, otro capítulo de 10 páginas al "*Héroe máximo, San Martín*" y "*La emancipación de América*", 33 páginas a "*Evolución política hasta 1862, Caseros y la Constitución Nacional*". Las referencias a la "*Evolución económica desde 1810 a 1852*" ocupan 4 páginas. De la cultura en todo este período se habla en 2 páginas, tratándose en una "*La cultura en la época de Rosas*" y en la segunda "*La educación, el periodismo, los libros y las artes*".

protagonistas. En el desarrollo de los contenidos de esa *"historia viva"*, las referencias suelen limitarse a las características de los edificios, modas, comidas y teatros de las distintas épocas.

### **E. Nación, cultura y comunidad**

Es indudable el menor énfasis en el nacionalismo escolar si pensamos en la orientación nacionalista y patriótica de 1910 y 1937.

No obstante, la idea de **Nación** está reiteradamente presente en los discursos de funcionarios y docentes, muchas veces junto con una visión monolítica y **homogénea** de lo social.

Esta visión se advierte tanto en los discursos generales como en los programas de Historia, Cívica y Moral.

*"Los contenidos enunciados en el programa permitirán al niño... apreciar la unidad de propósitos y esfuerzos del pueblo argentino en la consecución y afirmación de la libertad, la igualdad, la independencia y la democracia"* (Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria 1961, pág. 10)

*"Una civilización demasiado universalista, retórica y superficial, nos ocultó el panorama de las raíces y la índole propia... sin permitirnos descubrir quienes somos los argentinos y adonde queremos ir para el cumplimiento de un gran destino histórico"* ("La educación argentina y el pensamiento de Mayo"- Conferencia de A. Salonia, Monitor, 1960, pág. 13).

La Nación es de todos, sus características (de amor a la paz y valor) son las de cada uno de sus habitantes *"... de cualquier clase que sean"* (La Obra 1970, pág. 569).

La imagen en los documentos oficiales y las propuestas docentes es que los argentinos tenemos un modo de vida, valores e ideales, un pasado y destino común. La voluntad del pueblo es unánime, todos anhelamos la convivencia pacífica y la democracia.

*"...que el pueblo espere el futuro con ideales de grandeza proyectados desde los orígenes de la nacionalidad"* (Presidente Consejo Nacional de Educación, Monitor 1972, pág. 5).

*"Ser argentino... significa un pasado, una manera de ver y de sentir... una filosofía de vida... Siempre seremos así"* (La Obra 1966, pág. 514).

*"Nuestro país promete para todos los hombres trabajo y bienestar... se reafirma la voluntad argentina del esfuerzo laborioso y fecundo"* (La Obra 1967, pág. 178)

Interesa especialmente destacar, por la posible vinculación que ello marca entre las propuestas educativas y las teorías antropológicas en boga (especialmente el culturalismo norteamericano), la frecuente utilización del concepto de **comunidad** cuando se habla de la Nación. *Comunidad* se entiende en distintos artículos como la suma de todos los individuos de la Nación que tienen necesidades, intereses y metas en común.

Reflexionando sobre la utilización de estos conceptos en educación, M.R. Neufeld (1991) señala la alusión de la noción de comunidad al consenso y la armonía como elementos constitutivos de la sociedad; sostiene que el concepto, al tiempo que pierde vigencia en los ámbitos académicos, se incorpora a los discursos cotidianos. En un sentido similar, Pardo-Mateo (1972) afirman que esta noción escamotea el ámbito de producción de la vida material, y fomenta la identificación de intereses en torno a instancias supraindividuales indiferenciadas.

El énfasis en la armonía aparece también con relación a los hábitos de solidaridad y cooperativismo que se afirma querer fomentar en los alumnos tanto en los programas, como en el desarrollo de temas de moral y civismo. Su estímulo se vincula a la visión de que es posible compatibilizar los *"intereses personales y el bienestar colectivo"*.

En los programas, por otra parte, la búsqueda de la democracia, la libertad, el progreso y la vocación de grandeza aparecen como **atributos naturalizados** de una supuesta identidad nacional.

*"...no debe dejar de pensarse en lo que es permanente en todo planteo educativo: la transmisión del legado cultural de la Nación y de los valores y virtudes insitos en la naturaleza humana y que constituyen el fundamento de la sociedad... El legado cultural de la Nación está formado por su tradición democrática, su vocación de país libre y soberano... su ideal de justicia y respeto... es decir, por todos aquellos aspectos que hacen al estilo de vida propio de los argentinos"* (Bases para el currículum 1971, pág. 87, 88)

*"Todos sus pobladores (de América) aceptan y reafirman la organización republicana y democrática... la libertad, el respeto por la propiedad privada, la seguridad social y las normas que todos los americanos elogian y sostienen"* ("América de uno a otro hemisferio", Manual Estrada 1965, pág. 130).

En la parte de Moral y Civismo de este manual se habla en la misma línea de los ideales de trabajo, progreso y cultura que nos unen, de la patria como *"una comunidad*

con sólidas bases espirituales", de habitantes que "tienen en general las mismas aspiraciones" (Manual Estrada, pág. 422)

*"La patria es la madre común de todos los compatriotas... la sociedad viviendo una vida común, trabujando con un fin, marchando a realizar una misión que la providencia le ha señalado"* (cita de E. Echeverría - Manual Estrada, pág. 311).

En el período se producen avances de la psicología que modifican en algunos sectores las conceptualizaciones sobre el sujeto y el proceso de aprendizaje. No obstante, en algunos documentos se habla en términos muy similares a los utilizados anteriormente de la "esencia" de la virtud (Monitor 1959) (La Obra 1959), de desarrollar en los alumnos el sentimiento de *"lo verdadero, lo bueno y lo bello"* ((Plan de estudios y programa de educación primaria 1960, pág. 13), del *"impulso humano hacia el bien"*, de *"El trabajo como virtud eminentemente humana"*, (La Obra 1966), de la responsabilidad *"como uno de los caracteres que diferencian al hombre de los demás seres vivos"* (Manual Estrada 1965, pág. 405)

A pesar de esta "naturalización" de algunos rasgos de "lo humano", sobre todo al final del período, la psicología aparece mediando (a través de la comprensión y canalización de los instintos, impulsos y deseos) en la dualidad que oponía el bien y el mal que en períodos anteriores se presentaba en términos de una ruptura más tajante. En esta línea es significativa la eliminación de la asignatura "Moral" del currículum de 1972, sosteniendo que el "enfoque moral" ha de darse a través de todo el desarrollo del currículum.

La homogeneización y la legitimación del sistema social tienen una clara correlación en la presentación de la historia argentina. En el programa de historia del 61 se propone abordar la historia nacional para:

*"...apreciar la unidad de propósitos y esfuerzos del pueblo argentino en la consecución y afirmación de la libertad, la igualdad, la independencia y la democracia"* (Programa de 1961, Pág. 10).

Afirmaciones semejantes se encuentran en las propuestas de contenidos de La Obra:

*"...el país, dividido y ensangrentado por sus luchas internas, estaba firmemente unido en el ideal superior de libertad. El espíritu nacional era uno..."* (La Obra 1959, pág. 225).

*"...A pesar de la anarquía... el principio de nacionalidad se mantuvo firmemente, gracias a razones históricas, geográficas y morales... los pueblos formaron una misma identidad y obedecieron a las mismas autoridades"* (La Obra 1964, pág. 470)

Aunque se encuentran algunas menciones a *"la resistencia de los caudillos frente al sometimiento"*, a su *"comprensión de la realidad frente al idealismo de los unitarios"*, y de algunas evaluaciones positivas del federalismo (La Obra 1970) que podrían marcar la influencia de los nuevos estudios históricos, quedan pocas dudas acerca de donde se ubican los relatores de la historia: *"luchas contra los caudillos"* es uno de los puntos del programa de 1961.

Las concepciones sobre **diferencias, desigualdades y conflictos** se explicitan sobre todo con referencia a tiempos y lugares lejanos; si bien los intereses y relaciones de los distintos sectores sociales no aparecen mencionados casi nunca en la historia argentina, sí lo hacen en relatos sobre hechos distantes temporal y espacialmente, como la Edad Antigua: allí existen los hombres que acumulan y los esclavos, o la revolución francesa, con sus nobles, sus burgueses y sus proletarios. Hay sin embargo algún lugar para el señalamiento de las divisiones en el país, a través de las tradicionales y nunca demasiado explicadas oposiciones entre morenistas y saavedristas, unitarios y federales, rosistas y antirosistas, que provocaron años de *"dolor y anarquía"*. Los antagonismos que se mencionan generalmente se vinculan al enfrentamiento de concepciones o de intereses políticos, resentimientos locales y ambiciones personales. Hay algunas referencias esporádicas a la desigualdad de riqueza y desarrollo cultural entre Buenos Aires y el interior (Estrada 1965, La Obra 1970), a la oposición entre latifundistas y pequeños agricultores. Pero las desigualdades y conflictos desembocan misteriosamente en la unidad nacional, fruto de la acción de un presidente o de una ley (la federalización de Buenos Aires o la Constitución), pasando así *"de la tiranía al gran cambio"*, *"del despotismo a la democracia"* (en términos de los programas vigentes). En este sentido resulta novedosa la sugerencia de la propuesta de 1972 de abordar el contexto actual haciendo referencias a situaciones de dominación y explotación, "Dictaduras y democracias", "Imperialismo" y "Descolonización" (Diseño Curricular 1972, pág. 327)<sup>85</sup>.

<sup>85</sup> Con relación a los conflictos resulta sumamente interesante señalar un hecho que en el transcurso de tantos años muestra un cambio de posición de la revista analizada. En 1959, ante la posible inclusión del período 1852-1930 en el nuevo currículum, en La Obra se afirma: *"...no olvidemos que es la época cuya consideración despierta todavía las más graves discrepancias"*

En las planificaciones, el pueblo sigue siendo un conglomerado más o menos impreciso y mantiene una característica de los periodos anteriores: la uniformidad de sus anhelos, de su vocación de sacrificio cuando la patria está en peligro.

En el relato de nuestra historia muchas de las frases utilizadas son llamativamente similares a las de los programas de muchos años atrás:

*"Se destacará el patriotismo de los protagonistas de nuestra independencia, que no titubearon en arriesgar su vida, su honor y sus bienes, desde los más representativos dirigentes hasta el más humilde componente del pueblo, que compartía sus ideales y luchaba por ellos".* (La Obra 1970, pág. 273)

En el tratamiento de la Nación es también posible encontrar elementos de la dualidad **tradición-modernidad** que ya se definió como central en la época y en el enfoque de las ciencias sociales.

Tanto se habla de la Nación con relación al *"espíritu de una Nación resuelta a vivir y ocupar un lugar en la historia"* (R. Vera Peñaloza, Monitor 1959, pág. 185), el *"legado cultural"* y el *"estilo de vida"* (programa 1972), como de su vocación de desarrollo, (La Obra 1967, Artículo de A. Salonia en Monitor 1972), de la *"Argentina, país de futuro"*.

La intención de difundir el folklore y las tradiciones nacionales en las escuelas se reitera en La Obra casi todos los años. A veces se intenta definir la tradición evitando contraponerla a la noción de modernidad y cambio, entonces tan de moda, y en este sentido, si bien se la entiende como *"lo que da continuidad"* (La Obra 1965) y *"los rasgos que se conservan"*, también se afirma la necesidad de no verla como *"un pasado muerto, frío y yermo"* (La Obra, 1965).

*"No es difícil que los pueblos jóvenes se olviden circunstancialmente de su pasado... las técnicas, las ciudades... Pero siempre es preciso retornar a lo tradicional, a lo que es específico del pueblo... para estructurar las conquistas en un estilo de vida propio... es el aprender una vibración espiritual, una moral que tiene aliento de durabilidad..."*

---

*...creemos por lo menos necesario suprimir las referencias a las luchas entre la Confederación y el Estado de Buenos Aires para no renovar los extremismos localistas. Este no es un programa para la Capital y la Provincia de Buenos Aires; pretende serlo para toda la República" (La Obra 1959, pág. 375). Por el contrario, ante una propuesta similar en el 1972 se afirma: "Tenemos que congratularnos de que la Historia Patria deje de estar limitada en el tiempo. Ya no será tabú ocuparse de lo que sucedió en la Argentina después de 1930. ...La Argentina en el nuevo currículum no es más el mítico granero del mundo, ni tampoco un país industrializado y moderno. Es una comunidad con problemas pero también con soluciones" (La Obra 1972, pág. 137).*

*los pueblos que han buscado en su historia y en lo tradicional las energías del presente, cumplirán siempre con su vocación de altura"* (La Obra 1965, pág. 524)

Se advierte también la vinculación de lo tradicional con lo popular:

*"los grupos populares se refieren a la tradición como suprema inspiradora de un ideal de vida... es consagrada como patrimonio auténtico del pueblo"* (Cita de A. R. Cortazar - La Obra 1965, pág. 532)

La recurrencia al autor citado (A.R. Cortazar) y la recomendación de la lectura de sus libros, es otro de los indicadores (junto con el uso del concepto de comunidad) de la influencia del discurso antropológico (en especial de la corriente culturalista) en la educación.

Otra presencia de los debates antropológicos se advierte en la preocupación tanto del Monitor como de La Obra por diferenciar las nociones de **cultura y civilización**.

La cultura, contradictoriamente asociada al concepto de tradición, es definida frecuentemente como *"herencia de patrimonio"* (La Obra 1964) y, en términos del subsecretario de cultura del Ministerio de Educación y Justicia, como:

*"máxima expresión social e histórica del espíritu" "... la cultura influye sobre lo más entrañable del alma nacional... sobre las posibilidades espirituales... La cultura es continuidad de modo que no puede concebirse sino como el desarrollo de las facultades originales de un pueblo... debe desarrollarse conforme a lo que nos es propio... debe contribuir a la formación de un hombre auténticamente argentino..."* ("Política cultural", Antonio de La Torre - Monitor, Septiembre de 1965, pág. 82,83).

La noción de civilización se vincula con la de desarrollo. Civilización es lo que diferencia el adelanto, confort y bienestar de las zonas urbanas, del atraso y rudeza de las rurales, o el *"magnífico desarrollo"* de algunas regiones de nuestro país, de la existencia de sectores mal alimentados " (La Obra 1970)

Estas nociones de progreso y desarrollo aparecen marcando una nueva dualidad, que a veces se intenta articular y a veces se opone y presenta como excluyente: el desarrollo y el subdesarrollo.

*"...hay dos Argentinas, una vive o quiere vivir en el siglo XX. La otra sigue sepultada... vegeta... se enfurece porque no se la escucha... Entre las dos Argentinas la brecha se ahonda"* (La Obra 1970, pág. 449).

Hay incluso artículos sobre la determinación climática de los distintos grados de civilización alcanzados *"lo que explica que la raza negra haya avanzado tan poco"* (La Obra 1964, pág. 467).

La identidad de nuestra Nación en estas clasificaciones es clara:

*"...nuestro país pertenece étnicamente al grupo eurasiático de raza blanca. Su progreso económico y cultural obedeció al mismo factor determinante. Su futuro está ligado, por ello mismo, al destino de las naciones de Occidente"*.(La Obra 1964, pág. 587)

Siguiendo con esta lógica se justifica la condena de determinados grupos:

*"No lamentemos con exceso su desaparición (la del gaucho). Producto de un medio atrasado, y oponiendo a la acción civilizadora la incapacidad nativa del indio antecesor, solo la conservación de dicho estado habría favorecido su prosperidad"* (Cita de Leopoldo Lugones La Obra 1965, pág. 526).

En esta línea es explicable la admiración por los Estados Unidos, constituidos ahora en modelo de desarrollo económico, social y cultural, y por supuesto, también educativo. Se afirma que la homogeneidad de América se constituye a partir del ejemplo señalado por nuestra *"hermana mayor"*, que *"... señala, con el ejemplo de su potencialidad, el camino a seguir por el resto del continente"* (La Obra 1959, pág. 65)

El uso (a veces simultáneo) de los conceptos de cultura y civilización parece derivar en la siguiente conclusión: cultura tienen todos, e incluso se introduce la idea de cultura popular, pero no todas las culturas son igualmente compatibles con la civilización. Esta última se asocia a la idea de múltiples sociedades ubicadas en diversos grados de evolución, o a un bien exclusivo de algunas sociedades.

En definitiva, a pesar del culturalismo y de un cierto relativismo con que se hacen referencias a la cultura, el etnocentrismo, con matices y variantes, mantiene una importante vigencia como criterio para evaluar la diversidad.

Llama la atención que el discurso educativo tome ciertos elementos (como los conceptos de sociedad y comunidad) de los paradigmas de las ciencias sociales "modernos" en ese momento (culturalismo, funcionalismo), que coexisten con otros correspondientes a paradigmas tradicionales como el racismo y el etnocentrismo.

## F. "Indios" e "inmigrantes"

La vigencia del etnocentrismo se advierte por ejemplo en los mismos títulos de los programas del periodo para el estudio de los indígenas: *"culturas precolombinas: misterio y asombro"*. En una comparación indudablemente valorativa, en el diseño curricular de 1972 se propone ver juntamente *"La época prehispánica y los orígenes de la civilización occidental"* (Historia de sexto grado). Predominan las afirmaciones sobre el "atraso" en su evolución cultural, con excepción de los Mayas, Aztecas e Incas (Monitor 1965), sobre el milagro de *"la gesta hispánica"* que permitió *"conquistar estas tierras para la civilización... (sobre) la gratitud de los pueblos Americanos hacia la Madre Patria"*. (Contenidos para cuarto grado, La Obra Abril de 1959, pág. 109).

Aunque sigue habiendo lugar para un planteo más o menos ambiguo y para la crítica al despojo y los abusos del servilismo, lo predominante, al igual que en la década pasada, es una visión justificadora tanto del descubrimiento como de la conquista.

Poco parecieran haber significado estos pueblos en nuestra historia que *"se origina con Europa"*, ya que los americanos somos *"hijos de la civilización occidental"*, *"por España fuimos llamados a la civilización universal"*, *"su fuerza espiritual y valores esenciales la movieron a la conquista de América"*. Los pueblos "precolombinos" o "prehispánicos" aparecieron en la historia en tanto los colonizadores se vincularon a ellos, tal vez por interés, pero no debe olvidarse que *"la codicia también es capaz de llevar a los hombres por los caminos del heroísmo"* (Contenidos para quinto grado, La Obra, Mayo de 1959, pág. 170).

Estas frases se ajustan a la caracterización de Perrot y Preiswerk (1979) de distintas propuestas educativas. En su trabajo sobre textos escolares europeos que se refieren a la historia americana afirman que el etnocentrismo se sostiene en la afirmación de que la historicidad de algunos pueblos se fundamenta en el contacto con Occidente.

En el Manual Estrada de sexto grado de 1965 las referencias son a *"los ataques de los indios"*, su *"hostigamiento a los españoles"*, su *"responsabilidad por las hambrunas"*, ya que *"no proporcionaron alimento a los blancos"*. Aparece alguna frase suelta sobre *"la defensa del suelo nativo"*, pero en general se explicitan frases como la siguiente: *"Los expedicionarios europeos que recorrieron por primera vez las costas"*

americanas sólo encontraron indígenas de cultura inferior" (pág. 245). Los diaguitas fueron "los más civilizados", otros vivían en "estado salvaje", "eran indómitos jinetes que lucharon contra la penetración española", instalaban sus toldos "en cualquier parte". En las misiones jesuíticas "aunque no eran libres, porque todo estaba minuciosamente vigilado, los indígenas entraban lentamente en el camino de la civilización y se sentían satisfechos" (pág. 257). De pronto, cuando se aborda la Revolución de Mayo se descubre que no todo fue tan justo y calmo. Se habla de los abusos de los españoles y el anhelo de libertad del pueblo indio, se menciona la rebelión de Tupac Amará diciendo que "el espíritu revolucionario quedó latente entre los indios" y, por lo tanto, es un antecedente de los movimientos independentistas (pág. 277).

Unas décadas después, en los pocos casos en que se los menciona (ya que las propuestas por lo general finalizan en 1852) los indios se convierten en un "problema". Junto con referencias positivas a "La Campaña del Desierto" se habla de "... el azote de nuestras fronteras... los gritos de los indios alcoholizados... los terribles malones" ("La lucha contra el indio. Los malones". La Obra Agosto de 1966, pág. 329), y "los beneficios de su integración a la civilización" (La Obra 1964).

En las posiciones más "relativistas", el lugar para su existencia es el de lo extraño y exótico, a veces el de lo tradicional; poco dejará de todo esto el avance de las leyes de la historia entendidas como el desarrollo inevitable del progreso:

*"Los aborígenes serán expulsados por los colonos poco a poco, en forma pacífica o belicosa, pero de todos modos irremediable"* (La Obra 1967, pág. 317).

*"...la floreciente cultura criolla en expansión y ascenso echa definitivamente su poderío sobre los codiciados territorios del Sur, inclina y sella en forma inapelable la suerte de la Nación pampa... A partir de entonces el desierto temible... se transformará velozmente derrotado por los Remington, el ferrocarril y el telégrafo"* (La Obra 1970, pág. 382)

Con respecto a los aborígenes en el presente, en la sección de geografía del Manual Estrada, haciendo referencia a los grupos étnicos de América, se afirma que en algunos países (como Argentina) el "elemento aborígen" desapareció casi completamente.

*"América ha crecido bajo la directa influencia de la cultura europea occidental que caracteriza hoy su desarrollo literario, artístico y musical. Es verdad que se conservan tradiciones indígenas que contribuyen a dar un sello especial a la sociedad americana,*

*pero esas influencias disminuyen a través del tiempo, por lo cual la cultura americana se acerca cada vez más a la europea” (Manual Estrada 1965, pág. 127)*

Como en los años anteriores son muy escasas las referencias en los contenidos al tema de las migraciones.

En el manual Estrada se habla del preámbulo de la Constitución diciendo:

*“La generosidad proverbial de nuestro pueblo quedaba así confirmada por el voto de todos los diputados: se abrían las puertas de nuestro territorio a los hombres honestos y trabajadores de todo el mundo, que hallarían en la República Argentina su segunda patria” (Manual Estrada 1965, pág. 415).*

Nuestro pueblo practica uniformemente una “generosidad proverbial” al tiempo que los inmigrantes son a la vez uniformizados y reducidos a “los hombres honestos y trabajadores”.

### **G. En síntesis**

Quisiera retomar aquí la aclaración que hice al principio sobre la heterogeneidad del periodo. He intentado no desconocer esta variabilidad, pero la atención a los elementos reiterados pudo haber implicado la generalización de rasgos que en distintos años se manifestaron diferencialmente.

Con relación a otros periodos, en este resulta sumamente significativo el énfasis con que en el discurso oficial se resalta la dicotomía tradición - modernidad. La misma se encuentra presente implícita y explícitamente en distintas concepciones de la Nación, la cultura y la civilización. Esta dicotomía incluye la postulación de un modelo dual, en el cual, las personas y elementos se clasifican a partir de su contribución al progreso o al atraso.

A pesar de las diferencias y de algunos argumentos más o menos relativistas, la dicotomía señalada recuerda indudablemente la interpretación positivista clásica de la historia del país a partir de la clásica oposición entre civilización y barbarie.

Aquí puede ser útil recurrir nuevamente a G. Canclini y su afirmación de que los tradicionalistas y los modernizadores suelen complementarse y hasta legitimarse mutuamente (García Canclini, 1990).

Las nociones de cambio, progreso, libertad, democracia, se articulan al nacionalismo. Reforzando el esencialismo y la naturalización de los atributos de la

Nación, se presentan de tal manera que pareciera que su despliegue ya está implícito en los primeros años de la historia nacional.

La correspondencia de los postulados vinculados al desarrollismo con el discurso educativo no se encuentra en el caso de otras concepciones también presentes: el revisionismo histórico no figura en los programas educativos y las propuestas docentes, más allá de algunos planteos puntuales. Los cambios en la forma de concebir los procesos y los sujetos en las ciencias sociales parecen haber tenido relativa circulación en los ámbitos escolares.

En los últimos años del periodo, específicamente en la propuesta curricular de 1972 resulta significativa la introducción de conceptos como dominación, explotación, imperialismo. Si bien no he hallado sugerencias de desarrollo concreto de los mismos en las clases, es importante destacar su sola mención, considerando su omisión en los contenidos tradicionales y las características de la situación política en esos años.

Se mencionó también el menor énfasis en los contenidos nacionalistas tradicionales y en las posiciones maniqueas, con respecto al lugar de los mismos en los programas de 1910, 1937 y 1950. La tendencia homogeneizadora parece sostenerse ahora en la centralidad de nuevos conceptos como civilización y desarrollo. Desde estos últimos se construye una visión predominantemente evolucionista unilineal y simplista que lleva a una evaluación etnocéntrica de la diversidad.

La vigencia de interpretaciones esencialistas de lo nacional, la casi nula introducción de elementos de análisis social y político (a pesar de la mención de conceptos como "dominación"), la reducción de la idea de progreso al desarrollo de un modelo de civilización preestablecido hablan de una situación donde no se modifican sustancialmente los contenidos ni los sentidos de la formación. Por ello, al menos atendiendo a los contenidos de Ciencias Sociales, es posible que se pueda dudar de que la escuela de estos años se haya transformado realmente en un "motor del progreso", tal como proponían los mismos funcionarios educativos del periodo. En todo caso, la propuesta educativa resultó funcional a concepciones del progreso en las que coexistían muchos argumentos etnocéntricos y excluyentes con algunos elementos críticos.

#### Capítulo 4: 1973-1976 La educación en un "nacionalismo de liberación" y en una "Nación en orden"

A pesar de su brevedad, el período 1973-1976 será objeto de un tratamiento particular, teniendo en cuenta lo significativo de los procesos políticos que se desarrollan en el mismo y especialmente, la sucesión de propuestas educativas de contenido cuestionador del orden social, por otras reaccionarias, tal como se señalará en cada uno de los puntos siguientes. Con relación a mi objetivo y a las características de los programas analizados hasta el momento, me pareció especialmente interesante atender a la relación entre los discursos sociales cuestionadores de los primeros años y las propuestas educativas de ciencias sociales.

##### **A. El contexto**

La situación a principios de 1970 puede describirse por el deterioro y deslegitimación del sistema político, el fracaso de las ilusiones desarrollistas, el descreimiento social respecto de las expectativas de mejoramiento y estabilidad, los conflictos y disputas en torno a la vuelta de Perón y el surgimiento de movimientos de oposición armada al sistema. Frente a ello, el peronismo aparece como posibilidad de frenar una explosión reprimida cada vez más ineficazmente y como depositario de expectativas para amplias masas de la población.

Pero más allá de estas expectativas, en opinión por ejemplo de Alejandro Horowicz (1986), la fase descendente del ciclo productivo y los cambios en el modelo de productividad a nivel global, impedirían en nuestro país el mantenimiento de la alianza entre empresarios nacionales y trabajadores, base de la propuesta industrialista y distribucionista del peronismo.

La muerte de Perón, en Junio de 1974, marcó un punto de ruptura en la inestable alianza de sectores muy heterogéneos. Marcó además el progresivo fortalecimiento de posturas políticas e ideológicas reaccionarias, comprometidas con los tradicionales mantenedores del sistema: las grandes empresas, el capital extranjero y los militares.

Para estos últimos el compromiso a partir de allí fue acabar con la "subversión" y con la "infiltración marxista" en todos los ámbitos sociales, y en particular en el educativo.

La significación de "lo nacional" en el discurso oficial de la época no es unívoca. Es posible distinguir distintas variantes, en las cuales lo nacional aparece tanto asociado a contenidos cuestionadores del sistema (interpretación hegemónica durante los meses de Cámpora), como vinculado con la noción desarrollista de la "Argentina potencia", o articulado con posturas claramente reaccionarias durante el gobierno de Isabel Perón.

El nacionalismo de los primeros tiempos se asocia con el antiimperialismo, el discurso de "la liberación", y la afirmación de la principalidad del papel del pueblo en su logro. Estas concepciones ocupan un lugar central en los discursos de la juventud peronista y de los funcionarios de gobierno hasta la muerte de Perón.

N. Shumway, en su análisis del nacionalismo argentino, sostiene que en la década del 70 se popularizan elementos de la ideología "nacional provincial" a través de figuras como Jaureche que critican ácidamente la "monarquía de la imitación" y la pedagogía colonizada (Shumway, 1993).

La categoría "pueblo", aunque reiterada incansablemente, no aparece precisada; alternativamente es posible su asociación a los trabajadores, o a los argentinos en general. Como en el peronismo de épocas anteriores, se advierte una tendencia a asociar lo popular, y específicamente la cultura popular, a orientaciones tradicionalistas.

Con respecto al tradicionalismo, pareciera vigente en el 70 la interpretación que hacen A. Puiggrós y J.L. Bernetti (1993) para el 50: con el se intenta llenar el vacío entre la incapacidad liberal democrática y la insuficiencia de las categorías político-culturales de las masas.

El tradicionalismo, en su versión más reaccionaria y su asociación a lo religioso y a posturas xenófobas será fanáticamente afirmado en los discursos oficiales desde los últimos meses de 1974.

En la opinión de diversos historiadores y antropólogos, el periodo está marcado por el afán innovador en el ámbito académico, mezclado con la militancia política y social. Se incluye la dimensión del poder y la dominación en los estudios sociales, se

debate largamente acerca de la relación entre investigación y acción, la situación colonial y se difunde la lectura del marxismo, el maoísmo, el leninismo. En antropología muchos se proponen trabajar "junto" con los sujetos investigados que antes se presentaban como "el objeto de estudio".

Durante la gestión de Ivanisevich se truncan estos proyectos, se cierra la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y se impide la investigación. En antropología el grupo de la escuela histórico cultural, ligada (como vimos en el capítulo anterior) a la fenomenología clásica alemana y a posiciones tradicionalistas y etnocéntricas, ocupa cada vez más espacios académicos.

## B. Situación educativa<sup>80</sup>

En los discursos oficiales del comienzo del periodo se afirma constantemente la relación entre educación y cambio social. Más allá de algunas menciones que recuerdan la teoría del capital humano y el paradigma técnico-modernizador (la capacitación como "inversión rentable" para la "incorporación productiva" de los hombres a la economía), el énfasis parece ponerse en general en lo político-ideológico:

*"La escuela debe tender a impartir una educación crítica constructiva para formar al hombre conductor que integrará la comunidad organizada, y no una educación acrítica donde el hombre se sienta conducido. Así este hombre nuevo participará en el proceso de liberación nacional"* ("Pautas Programáticas para la Política Educativa Argentina", Segunda Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación, Septiembre de 1973, pág. 2)

Se trasluce además una visión fundacional en el gobierno y la influencia de las pedagogías liberadoras latinoamericanas: la educación ha servido al proyecto de la

<sup>80</sup> Para el análisis de este periodo consulté documentos oficiales de diversos organismos: Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Nacional de Educación, Consejo Federal de Educación (órgano que se crea a mediados de 1960). Tuve especialmente en cuenta discursos de ministros, propuestas de planificación y programación y el Diseño Curricular de 1972 (que corresponde al periodo anterior pero sigue vigente en este. Los discursos de O. Ivanisevich resultaron particularmente representativos de los últimos años de este periodo. Consulté además el material de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de A. Puiggrós y la revista La Obra de los años 1973, 1974 y 1975. En esta revista centré el análisis en los artículos de planificación de la tarea áulica que, como en el periodo anterior, desarrollan los contenidos del Diseño de 1972.

dependencia y la colonización cultural, de ahora en más debe servir a la liberación y la grandeza de la patria y al bienestar del pueblo:

*"...nuestro sistema educativo debe formar un hombre capacitado para comprender las necesidades de su pueblo"* (Consejo Federal de Educación, Abril de 1974)

*"La cultura, la educación, la ciencia y la tecnología constituyen palancas fundamentales para la liberación nacional en cuanto quiebran la dependencia y generan el cambio social... La educación ha sido durante siglos un medio de selección y exclusión de grupos sociales; en el futuro debe ser un proceso de integración de nuevas y postergadas categorías sociales, que se incorporarán al trabajo efectivo y a los poderes de decisión"* (Plan Trienal 1973, pág. 118)

En un sentido semejante al de estas frases el gremialismo docente, reunido en Huerta Grande en 1973, habla de una educación que forme alumnos críticos frente a la realidad social, que impulsen la liberación, la justicia y la democratización.

En la agrupación docente Eva Perón se critica la cultura oligárquica y se la define en oposición a la cultura popular. La escuela hasta ahora ha optado por ser un medio de transmisión de la primera, un *"instrumento de colonización al servicio de las clases dominantes"*, una herramienta de *"deformación de nuestra historia"*, a partir de este momento debe procurar *"consolidar nuestra cultura y nuestra conciencia nacional"*.

A pesar de las contradicciones y la falta de claridad sobre las características del proyecto de liberación, es innegable en estos discursos su contenido de oposición al sistema de cosas imperante.

Para hacer efectivos los cambios en el sentido de la educación, tanto los funcionarios, como los docentes de la agrupación Eva Perón, consideran imprescindible la vinculación de las propuestas educativas con la cultura popular.

Esto se plasma en la jerarquización de la educación no formal y de adultos y en discursos del ministro y los funcionarios provinciales acerca de la importancia de *"abrir la escuela a la calle"*, *"aprovechar las potencias educativas de la sociedad"*, entender a la educación como un proceso permanente no limitado a los espacios institucionales tradicionales. La concepción de la participación popular como un elemento imprescindible para el cambio educativo se acompaña de concepciones sumamente variables y poco precisas sobre *"lo popular"* y los alcances de la participación buscada.

Lo popular y lo nacional, además de los elementos de crítica y cambio que implican, se asocian al intento de rescatar las "auténticas raíces" dejadas de lado por el "modernismo extranjerizante".

*"El sistema educativo argentino es todavía la resultante en su estructuración y en sus objetivos del proyecto político, económico y social de la dependencia. En función de dicho esquema ha contribuido a la colonización cultural que abre las vías a la indefensión popular mediante la sistemática desvalorización de las propias raíces de la nacional"* ("Bases para un plan de movilización educativa nacional", Consejo Federal de Educación, Septiembre de 1973).

El discurso nacionalista por momentos tiene puntos en común con posturas chauvinistas reaccionarias y esencialistas que extienden el cuestionamiento a la influencia de "lo extranjero" en general, en tanto impide el desarrollo de lo "auténticamente nacional". Por ejemplo, en las Bases para el Anteproyecto de la Ley Nacional de Educación se sostiene que ésta tiene como orientaciones básicas el ser nacional, humanista, popular y cristiana. Se reiteran las menciones a la necesidad de rescatar el "ser argentino", de que el cambio se ajuste a "nuestro estilo de vida", de nacionalizar la educación, para "recontrarnos con la auténtica cultura nacional" de que la educación tienda a la formación del "hombre argentino" (términos también utilizados en el Plan Trienal).

J. Taiana (Ministro de Educación en los primeros años), en un sentido similar afirma en distintos discursos que la revolución cultural argentina solo podrá concretarse "si se basa en un profundo amor a lo nuestro".

*"Lo que hay que tomar del pueblo son las expresiones auténticas. La cultura popular tiene que ser popular; es decir, tiene que ser el sentir, el pensar y el accionar del pueblo"* (J. Taiana, Discurso en DINEA, Junio de 1973)

En cuanto a la situación entre julio de 1974 y marzo de 1976, si bien consulté menor cantidad de documentos, en todos ellos la meta principal es el restablecimiento de un orden supuestamente perdido por la gestión anterior. Los reclamos de autoridad, fidelidad en el cumplimiento y valorización de la verticalidad son constantes.

Oscar Ivanissevich, ahora ministro de Cultura y Educación, es caracterizado por A. Puiggrós y J.L. Bernetti en el periodo 1945-1955 como antiliberal, antirracionalista y católico fundamentalista<sup>87</sup>. Ivanissevich sin duda mantiene esta posición en el 70, pero

<sup>87</sup> Según consta en publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación, entre 1950 y 1973 Ivanissevich publicó numerosas conferencias sobre "la política educativa argentina", "La

ahora llama además la atención su énfasis en el señalamiento de *"los enemigos de Dios, de la patria y del pueblo"*, que *"en el sistema educativo tienen un nombre: la antiescuela"*.

El rescate de *"lo auténticamente argentino"*, basándose en las *"fuerzas sanas"* que quieren salvaguardar la Nación frente a la *"penetración de la subversión"*, será la cruzada de Ivanissevich. Lo auténticamente argentino está claramente definido ya que aquí, a diferencia de la gestión pasada, no parece haber lugar para la ambigüedad, la contradicción y las sutilezas: la tradición de devoción cristiana, de orden y respeto, de trabajo y estudio:

*"...nos hemos propuesto rescatar el alma de la escuela argentina perdida en un internacionalismo materialista... el pueblo está desorientado... no aceptamos que algunos quieran transformar la bandera azul y blanca en un trapo rojo" (pág. 1)... Sepan los jóvenes argentinos que entramos en una lucha a muerte para conservar la patria de San Martín y de Perón" (pág. 14) (Mensaje de O. Ivanissevich, Septiembre, 1974)*

El año y medio de gestión de O. Ivanissevich representa sin duda una afirmación de las interpretaciones nacionalistas reaccionarias. Se habla del bajo *"índice patriótico"* en que ha caído la escuela argentina, de *"argentinar la escuela"*, de la necesidad de formar ciudadanos *"bien argentinos"*, agregando, por si quedan dudas del significado de esto último, que la tradición argentina es de fe y verticalidad, de inigualables características físicas y morales. El amor a la patria es un instinto fijado por Dios, y es de Dios de quien procede su grandeza.

*"Dice Ricardo Rojas "No sigamos tentando a la muerte con nuestro cosmopolitismo sin historia y nuestra escuela sin patria"... este año volveremos a exaltar el sentimiento patrio como lo exige la santa imagen de la patria... el que no tenga Patria o no quiera a la suya que oculte su miseria y esconda su dolor" (Ivanissevich "La escuela argentina..." pág. 43).*

*"Por eso dijimos que cada argentino debe aspirar a ser dueño de un pedazo del suelo y de un pedazo del cielo de su patria. De un pedazo de suelo para fecundarlo con su esfuerzo y de un pedazo de cielo en el que quepan todas sus ansias de perfección moral" (Ivanissevich "La educación argentina", 1969)*

### **C. Los docentes**

---

educación nacionalista", "La Educación Argentina" (Ministerio de Cultura y Educación, Noviembre de 1973)

Los docentes son uno de los sectores cuya participación se afirma necesaria en el proceso de transformación que se dice estar llevando a cabo en el primer año de este período. Con ambigüedades e imprecisiones los docentes son considerados, al menos en el discurso, "... *agentes de la transformación educativa ... Un sector insustituible de la transformación*" (Monitor 1974, pág. 8).

En la concepción sobre su función social se introducen elementos no advertidos años atrás:

*"...el docente es un trabajador. Su labor no es un mero ejercicio intelectual, constituye un servidor de los propósitos creativos que la historia presenta a la Nación"* (J. Taiana, Discurso en la escuela M. Acosta, pág. 14)

En una línea similar la agrupación docente Eva Perón sostiene:

*"Se considera indispensable que la docencia participe de la lucha contra la opresión del grupo humano con el cual está trabajando"*.

Las reconsideraciones sobre su función social se acompañan de propuestas que tienden a modificar su relación con los alumnos. Se afirma su función de guía que propicia la participación de los niños. Esta concepción no impide que a veces se nombre a los maestros en términos tradicionales como "*sacerdote laico*", "*eje vertebrador*", "*artífice de la magna empresa movilizadora*" (J. Taiana en la escuela M. Acosta).

En los últimos años de este período, durante la gestión de O. Ivanissevich, la misma tajante distinción social entre buenos y malos, partidarios del orden y del desorden se aplica a los docentes.

El llamado a los maestros, más que a participar, comprometerse o sumarse a un proceso de transformación, es a que colaboren en el restablecimiento del orden y trabajen "*con fé de argentinos y demuestren su fibra y tenacidad de verdaderos patriotas*" (Mensaje de O. Ivanissevich, septiembre de 1974).

*"...el docente debe ser un apóstol, un nuevo Jesús conduciendo al mundo... sin diferencia del credo o de sus ideas políticas pero profundamente enraizado en el alma argentina, cristiana y generosa como pocas"* (O. Ivanissevich, "La escuela argentina", pág. 35, 36 y 37)

#### **D. Nacionalismo: revisionismo y reacción**

Realicé el análisis del periodo suponiendo la posibilidad de encontrar correlaciones entre el discurso de la liberación y la reacción posterior y los contenidos escolares. Las correlaciones, como veremos, son ciertamente relativas.

Ya hemos visto como el contenido de "la liberación" no es unívoco, y como en los organismos educativos centrales aparece muchas veces vinculado a afirmaciones nacionalistas tradicionales que, por ejemplo, proponen que la escuela forme para:

*"... acceder a la cultura nacional auténtica y segura... se alejará al alumno de imposiciones extranjerizantes como aquellas que tanto dañaron la formación del ser nacional"* (Monitor 1974, pág. 7)

Por otra parte, desde los primeros años, en la fundación Eva Perón se critican los contenidos de historia y al mismo tiempo, se reafirma su **función ejemplificadora al promover que la escuela transmita:**

*"Una historia que refleje sus luchas (del pueblo) y presente héroes no cosificados, sino hombres, cuyas acciones tendientes a liberar a la Patria puedan ser modelo de vida para los educandos"* ("Objetivos, prioridades y medidas..." pág. 11, Fundación E. Perón).

En la revista La Obra pareciera haber cierta reconsideración de la historia nacional, de la relación entre lo tradicional y lo moderno, tal vez alguna huella del **revisiónismo histórico**

Es posible encontrar frases que traslucen un rescate de "lo diverso" y "lo tradicional" (representado en la historia argentina en gran parte en la imagen del "interior"), antes identificado casi siempre con el atraso.

Pero junto con esta visión, coexiste en La Obra otra, cargada de contenidos evolucionistas y etnocéntricos. Tales las concepciones sobre la civilización y el "mundo incivilizado", presentes sobre todo en el desarrollo de los programas de geografía, en las que la línea divisoria parecería trazarse a partir de la industrialización, urbanización y la economía de mercado.

Junto con algunas incipientes reconsideraciones, hay en la revista cierto énfasis en el carácter popular de algunos sectores y sujetos: por ejemplo, en las propuestas de desarrollo de temas de historia los federales se distinguen de los unitarios (que *"temen la espontaneidad de las masas"*) por la valorización de las costumbres populares e hispánicas. Rosas y los caudillos son definidos por La Obra de 1973 como personajes "polémicos", objeto de amor y odio, con aciertos y errores. Se resalta su cercanía y

capacidad de interpretación de lo popular, aunque también se habla del paternalismo, fanatismo y acatamiento místico en su relación con las masas. La revisión de su valoración se corresponde sin duda con la ideología oficial, de acuerdo a la cual también se redefinen los héroes: Rivadavia, de adelantado del progreso y el liberalismo, pasa a ser en un artículo de la revista *"el candidato de la oligarquía porteña"* y su cargo tiene *"carácter espureo"* (Contenidos para séptimo, La Obra Agosto de 1973, pág. 422) , *"la desastrosa gestión del ministro de relaciones exteriores no vaciló en pedir la soberanía británica en nuestro país"* (La Obra Mayo de 1973, pág. 193).

Sin embargo, no dejan de ponerse límites al revisionismo y advertirse sobre el peligro de que su expansión provoque que los jóvenes *"pongan en tela de juicio a las instituciones educativas y las vean como deformadoras de la verdad"* ("El revisionismo en la escuela argentina" Nota editorial, La Obra, Agosto de 1974, pág. 345, 346). En esta nota se afirma además que, si bien es positivo el renovado interés de los docentes por la historia, deben diferenciar educación de adoctrinamiento, tomar distancia de los hechos, y no estimular la *"bipolaridad"* en las valoraciones de los alumnos.

En concordancia con estos límites al revisionismo y con las concepciones tradicionales, se continúa hablando más claramente de oposiciones entre los sectores sociales que participaron en la revolución francesa o industrial, que en referencia a aquellos implicados en el proceso histórico argentino.

De todas formas, se profundiza la descripción de conflictos que anteriormente se presentaban en términos muy superficiales: unitarios y federales no sólo se oponen en la forma de gobierno que proponen, luchan por intereses económicos y políticos; el localismo de las provincias se justifica por su empobrecimiento. Ello no impide caer en la tradicional frase de que el progreso solo fue posible a partir de la unidad nacional y el respeto a los gobiernos constituidos ("La Constitución Nacional" La Obra, Octubre 1974, pág. 521)

Lo novedoso es la presentación de situaciones de dominación y explotación en la historia reciente. Ya vimos que en el currículum de 1972 se incluyen temas como: Dictaduras y Democracias, Imperialismos, Descolonización, Análisis de los problemas de la Argentina actual. En La Obra se habla de la oposición de intereses entre conservadores y radicales, entre las mayorías populares *"que desean elaborar su proyecto de país sin tutorías"* y *"un sector minoritario que quiere imponer su concepción de Nación"*(La Obra 1974, pág. 527) de las diferencias entre naciones y

hombres ricos y pobres (si bien no se desarrollan demasiado las explicaciones sobre los orígenes de estas diferencias y desigualdades).

El relativo lugar de los conflictos en la historia, no parece tener una correspondencia en los contenidos de Instrucción Cívica. En la misma se repiten, en general, conceptos y concepciones tradicionales, sin lugar para la problematización: el Estado tiene por función garantizar la convivencia, la misma implica el cumplimiento de las normas y deberes que define la ley, se da por supuesto el sentimiento de solidaridad y la integración comunitaria.

Las reformulaciones mencionadas aparecen juntamente con un atemperamiento del dualismo y el maniqueísmo. Persiste sin embargo la tendencia a ver la historia a partir del enfrentamiento de dos fuerzas, aunque ya no necesariamente asociadas al bien y el mal: los productores del interior y las minorías porteñas en la revolución de Mayo, los unitarios y federales, los radicales y conservadores, las masas populares y las minorías del privilegio, los imperialismos y las naciones que desean su liberación.

El resurgimiento del maniqueísmo es indudable en los discursos oficiales del período que se inicia a mediados de 1974. Se divide al país en las "fuerzas sanas" que prefieren salvaguardar la Nación y los que quieren destruirla, reforzando la asociación entre bien y orden, y mal y desorden.

Ya se mencionó la identificación de lo argentino con la fe en el discurso de O. Ivánissevich; las invocaciones a Dios son permanentes en frases que no dejan lugar a dudas sobre donde está: nosotros somos la patria y Dios está con nosotros, en otro lugar sin Dios, están la antiescuela y la antipatria.

Las referencias a lo popular ponen ahora el eje en la acción de "la patria" (más que de la Nación) y homogeneizan la noción de pueblo:

*"La Patria... crea los símbolos que materializan el sentir del alma popular"* (O. Ivánissevich, "La escuela argentina..." pág. 43)

No tuve acceso a suficientes fuentes para precisar el posible correlato de estos elementos del discurso oficial en el tratamiento de los contenidos escolares.

#### E. "Los indios"

Como ya mencionamos en el capítulo anterior el Diseño Curricular de 1972 propone ver juntamente *"La época prehispánica y los orígenes de la civilización occidental"* y los editores de la revista La Obra acuerdan explícitamente con esta propuesta.

No obstante, amplias partes de la revista se dedican a detallar el desarrollo de las poblaciones aborígenes y resaltar la complejidad de su forma de organización. En este caso se utilizan términos que ya hemos discutido, tales como *"grado de cultura alcanzado"* (La Obra, Abril de 1973, pág. 132).

Al mismo tiempo se mantienen ciertas caracterizaciones de la visión tradicional, tanto en referencia a la situación previa a la conquista como a los años posteriores. En este caso los términos con que se presenta el tema son más bien *"República Argentina: Primitivos habitantes"* (La Obra, Mayo de 1973, pág. 205), y las caracterizaciones predominantemente negativas:

*"...la cantidad de indígenas que poblaban el territorio argentino en la época de la conquista y la colonización era muy inferior al número actual de personas que habitan nuestro país... los indígenas no formaban una Nación, vivían en grupos a veces hostiles entre sí y con culturas totalmente disímiles"* (La Obra 1973, pág. 207).

Siempre según la revista, con la Campaña al Desierto se dio una *"solución definitiva al problema de las fronteras"* ("La Organización Nacional", La Obra, Octubre de 1974, pág. 528)

No encontré propuestas de contenidos que indiquen la inclusión de temas o de reformulaciones en la escasa forma de tratamiento de las migraciones.

## **F. En síntesis**

¿Junio de 1974 marca un punto de separación tajante entre un discurso nacionalista, popular y cuestionador, y otro nacionalista reaccionario?. Sin duda es arbitrario ubicar el punto en una fecha, pero quedan pocas dudas de que existieron los dos discursos y de la profundidad de las diferencias entre ambos a partir de su señalamiento en cada uno de los aspectos abordados. Sin embargo (y a pesar de las escasas fuentes), hay algunos indicios de que la profunda diferencia de estos dos discursos en términos generales no tiene correlato con una diferencia tan profunda a

nivel de los contenidos y programas educativos. Mas bien pareciera que en el primer momento se insinúan elementos cuestionadores (revisiónismo, valorización de la cultura popular, cuestionamiento de la opresión, relativismo) que no se encuentran con posterioridad.

En el discurso oficial del primer momento se ubica la afirmación optimista de que una transformación es posible e inminente, de que en la misma no se deben oponer tradición y modernidad, de la unión del pasado y el futuro en el proyecto de liberación nacional. El papel de la educación debe transformarse, criticar su vinculación al proyecto liberal de dependencia y acercarse a las necesidades populares y la tradición. Sin embargo, hemos visto como la definición de lo tradicional, lo auténtico, lo popular y lo nacional reproduce en muchos casos argumentos esencialistas obsesionados por las raíces que traslucen concepciones estáticas de las identidades.

En las propuestas, programas y planificaciones docentes se advierte el intento de problematizar visiones antes transmitidas acriticamente: desde el reemplazo de la cultura oligárquica por la popular, a la presentación de hechos y actores históricos en una profundidad ya no ubicable en las anteriores categorías maniqueas de clasificación. Los grandes hombres parecen ya no tan grandes, los hasta ahora considerados enemigos de la patria para algunos fueron buenos. Los sectores populares, más que masas inconscientes e ignorantes movidas por las ambiciones de algún caudillo, suelen presentarse como actores protagónicos. La historia de la Nación no se desenvuelve linealmente y a veces incluye como elemento estructurante las contradicciones de intereses y posiciones.

Con Ivanissevich no hay coexistencia (las referencias aquí son solo al discurso oficial), ni ambigüedades, ni contradicciones. Reaparecen los enemigos, los valores de los que no puede dudarse (especialmente la devoción y el orden). El proyecto de "Argentinizar la escuela", de medir el "índice patriótico", sin duda tiene puntos de contacto con la educación nacionalista y patriótica de 1910 y 1937, pero además incluye argumentos más claramente autoritarios e intolerantes.

La propuesta de Ivanissevich puede ser ubicada en lo que O. Terán y E. Laclau denominan "nacionalismo reaccionario" sin demasiadas aclaraciones; no es posible precisar como para otras propuestas los puntos de contacto con posiciones ideológicas distintas. Se trata de un discurso transparente y monolítico.

## Capítulo 5: 1976-1983. Educación, nacionalismo reaccionario y represión

### **A. Contexto general**

Los investigadores consultados acuerdan en caracterizar al proyecto del grupo en el poder en este período por el intento de realizar modificaciones estructurales en el sistema económico y político, en un contexto de creciente concentración de capitales, predominio del sector financiero y liberalización del mercado.

Algunos autores (M. Khavisse, E.M.Basualdo, D.Azpiazu, 1986) analizan la creciente capacidad de los grandes grupos económicos de condicionar el sistema social y político. Esto se corresponde con el progresivo desmantelamiento de los mecanismos estatales reguladores de la economía.

Las limitaciones en el accionar estatal en el ámbito económico coexisten con el fortalecimiento de la función de control social, lo que se manifiesta en estrategias de represión violentas (que llegan a planificar y ejecutar la "desaparición" masiva de personas) y también, en la formulación de políticas de ordenamiento de la vida cotidiana de los sujetos. Estas políticas (en términos de O. Oszlak, 1984), tienden a desgarrar el tejido social y a destruir la capacidad movilizadora y negociadora de los sectores populares.

A pesar de las indudables limitaciones de la sociedad civil para reaccionar a una estrategia de poder tan violenta, no debería subestimarse el alcance de los movimientos de resistencia y la búsqueda de nuevos canales de movilización y expresión de demandas.

Sobre el fin del *proceso* el diagnóstico es más o menos uniforme. Los militares, en su alianza con los nuevos grupos económicos, lograron estructurar un nuevo tipo de funcionamiento de los factores económicos y políticos, alterar las relaciones de fuerza dividiendo a los sectores populares y homogeneizando y fortaleciendo a los grupos dominantes.

En estos años parecen coexistir, tal vez con más claridad que en otros en el discurso oficial (y hasta en las expresiones de los mismos personajes), posiciones que a priori se podrían caracterizar como ultraconservadoras y reaccionarias y otras, cercanas

al liberalismo y al neoliberalismo. Ya vimos que esta coexistencia caracteriza también el discurso hegemónico de otros periodos.

Las posiciones reaccionarias, tradicionalistas y oscurantistas se relacionan con concepciones sociales de un acentuado maniqueísmo, donde *"El proceso de Reorganización Nacional"* se define a sí mismo como única alternativa frente al caos. Los agentes de este último deben ser destruidos (lo que justifica la violencia), para que no extiendan su *"pudrición"* al resto del organismo social (lo que justifica el control). Los términos *"guerra"*, *"cirugía mayor"* y *"sociedad enferma"* son reiterados y centrales sobre todo durante los primeros años.

Dentro de las fuerzas armadas, esto tiene una clara función autojustificatoria y revela una concepción mesiánica y paternalista frente a una sociedad definida como *"incapaz de evitar el desastre"*.

El término *"infiltración"* adquiere un peso fundamental. La imagen de un veneno escurriéndose en las rendijas de un cuerpo social débil intenta aterrorizar y al mismo tiempo, justificar el accionar terrorífico. Desde el poder se construye la noción de un enemigo subversivo, abierto, armado, explícito, siempre sobredimensionado, que hay que destruir, y otro, encubierto, astuto, corrosivo, que sobre todo procura la infiltración de ideas, y al que por supuesto, también hay que destruir.

El otro componente del discurso, el liberalismo o neoliberalismo si bien más explícito en el discurso de los civiles que encabezaron el proceso, está también presente en los militares. El economicismo, eficientismo, individualismo e incluso los discursos pseudodemocráticos y participativos complementan las ideas reaccionarias antes descriptas, a pesar de la aparente incompatibilidad.

A nivel del discurso social general, se habla de un acentuamiento del maniqueísmo y el autoritarismo, rasgos no demasiado originales en el pensamiento de distintos grupos de nuestro país.

Un claro producto de estos años, es el acentuamiento, sobre todo entre los sectores medios, del discurso antiestatista, privatista, individualista y exitista.

Entre gran parte de los "intelectuales críticos" se registran situaciones de exilio, "silencio rebelde", "estilo de rodeos y autocensura" (en términos de N. Jitrik, 1988). La ideología que permea los espacios públicos es eminentemente conservadora, tradicionalista y oscurantista. Se procura con más o menos eficacia anular la crítica y reducir los espacios alternativos a expresiones sutiles o directamente ocultas. No hay

duda de que hubo otros discursos, pero al menos hasta 1982, el gobierno consiguió que los mismos fueran "casi privados".

En el ámbito académico, la situación está marcada por la intervención de las universidades. Las carreras sociales son sospechadas de "penetración ideológica". La situación será de un creciente deterioro, aislamiento institucional, antiintelectualismo, cierres, prescripciones, persecución y emigración de docentes e investigadores.

La carrera de Antropología en Buenos Aires aparece fuertemente hegemonizada por la escuela histórico-cultural y la fenomenología. La antropología social desaparece de los planes de estudio y solo se desarrollaron las áreas tradicionales de folklore, etnografía y arqueología. La formación y la renovación se desarrolló en espacios paralelos (Universidad de Misiones, IDES, FLACSO).

## B. Situación educativa <sup>88</sup>

La cercanía en el tiempo, el acceso a otro tipo de material documental y la interacción con los protagonistas permitió abordar el trabajo considerando algunas problemáticas planteadas en los objetivos, pero que en los periodos anteriores debieron ser tratadas muy tangencialmente. En este capítulo desarrollo con más profundidad cuestiones relativas al contexto de definición de las propuestas curriculares y a la posición de los docentes sobre los contenidos, procurando reconstruir sus propuestas en la definición de la política educativa y en las planificaciones escolares. Otra novedad es

<sup>88</sup> Trabajé con documentos nacionales del Consejo Federal de Cultura y Educación y del Ministerio de Cultura y Educación y también, con fuentes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires con posterioridad a 1978 (año de "la transferencia" de escuelas). Consulté detenidamente el Diseño Curricular de 1981 y documentos que evalúan este Diseño durante la gestión posterior (Evaluación del Diseño Curricular 1981, MCBA, 1984-1985). Consulté también todos los números de la revista La Obra de los años 1978, 1979, 1980, 1981, 1982 y 1983, el manual de Kapelusz y el manual de Estrada de quinto grado de 1978 (me centré en las propuestas de quinto ya que por ejemplo el tema de los aborígenes se aborda durante este año).

Trabajé con material al que no había tenido acceso antes, como publicaciones de los gremios (memorias, documentos surgidos en encuentros) y actas escolares.

Además de las fuentes documentales, contaba en este caso con el testimonio de gremialistas y docentes, recogido para un trabajo anterior ("La participación de los docentes en la definición de políticas educativas" Informe final al CONICET, 1990).

que en este período, teniendo en cuenta la transferencia de servicios educativos a las distintas jurisdicciones, decidí referirme a un ámbito espacial más restringido: la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

La restricción de las funciones sociales del Estado<sup>89</sup>, la limitación de las posibilidades de participación de los sectores subalternos en él y las prácticas coercitivas necesarias para imponer esta política se manifestaron claramente en el proyecto educativo del período.

Los investigadores del mismo (J.C. Tedesco, C. Braslavsky, 1985) advierten sobre la necesidad de no simplificar la caracterización de la situación durante esta etapa, teniendo en cuenta la coexistencia de visiones tradicionalistas y tecnocráticas en el ámbito educativo y el carácter errático de las políticas.

No obstante, más allá de la existencia de algunos discursos más o menos liberales y propuestas más o menos "modernizadoras" (por ejemplo en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires a partir de 1980), los datos hablan del incremento del número de alumnos por escuela y por docente, del aumento de la deserción escolar, de un proyecto descentralizador efectuado sin transferencia de recursos y del avance de la enseñanza privada.

Los investigadores del período se refieren además al incremento de la segmentación y desarticulación por la pérdida de homogeneidad cualitativa y la existencia de circuitos pedagógicos cada vez más diferenciados. Afirman también que el freno al deterioro se debió a la demanda social por educación, pero no analizan esto en profundidad. Hablan además del vaciamiento de contenidos socialmente significativos (lo que daría por supuesto que anteriormente existían contenidos significativos en el sistema, supuesto que debería revisarse considerando la caracterización que venimos haciendo en los capítulos anteriores)

Sobre los fines explícitos de la educación en 1977 se afirma:

*"Toda actividad escolar deberá favorecer el desarrollo del sentido cívico que consolide actitudes de amor a la Patria y sentimientos de pertenencia a la comunidad local, regional y nacional, respeto por los símbolos nacionales y admiración por los próceres"* (Objetivos Pedagógicos del Nivel Primario y del Nivel Medio 1977, pág. 9)

El ministro Llerena Amadeo, como representante acabado de la posición reaccionaria, en una continuidad notable con O.Ivanishevich, explícitamente se propone como objetivos el orden y la lucha contra la secularización y (en términos de J.C. Tedesco, 1985) subordina la formación científico-técnica a los fines ético políticos.

El tradicionalismo se advierte en la noción de un "*destino trascendente*", la "*dimensión religiosa*" y la "*concepción espiritualista del hombre*" que la escuela "*debe desarrollar*", la afirmación de la "*tradición nacional*" y los "*valores de la moral cristiana*" (Tercer Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, 1981, pág. 81). Esto último lleva a largos debates por la pertinencia de la enseñanza religiosa.

A diferencia de los documentos del Consejo Federal de Educación (órgano principal donde se plasma la política educativa nacional), muchos documentos de la ciudad de Buenos Aires muestran la coexistencia de posturas diversas y hasta contradictorias. En 1979 se elaboró un currículum con clara orientación religiosa, pero no llegó a aplicarse. En el diseño curricular de 1981 la presencia simultánea de posturas tradicionalistas y modernas es evidente<sup>90</sup>. Claro ejemplo de esta coexistencia la siguiente afirmación del prólogo:

*"La educación debe responder al desafío de la época, signada por su ritmo acelerado y las constantes transformaciones científicas y culturales, afirmando permanentemente los valores que están sustentados en nuestra identidad nacional y en los principios cristianos"* (Prólogo del intendente de la Municipalidad de Buenos Aires, brigadier O.A. Cacciatore, Diseño Curricular 1981, pág. 1)

Reafirman esta coexistencia los dos primeros objetivos pedagógicos enumerados en el documento: "*Preparar al hombre para asumir los objetivos ético-religiosos de su destino trascendente*", "*Desarrollar la capacidad de pensamiento*

<sup>89</sup> En distintos documentos del período se afirma el carácter subsidiario del Estado y la responsabilidad de la familia como *agente natural y primario de la educación* (Tercer Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, 1981, pág. 81).

<sup>90</sup> Esta coexistencia se presenta en otros documentos, como el estatuto del docente de 1979 donde se afirma que el primer deber del docente es: "*Sostener los principios democráticos y republicanos que establece la Constitución Nacional y formar en los alumnos una conciencia de respeto a esos principios y a los valores de la moral cristiana*" (Estatuto del Docente, MCBA, 1979, pág. 6). Sin embargo en otros la posición tradicionalista y su asociación con el nacionalismo es más clara. Por ejemplo en el reglamento escolar se sostiene que la obligación del personal docente es "*Tender a la formación del ser argentino sobre la base de los principios cristianos en que se sustenta*" (Reglamento Escolar MCBA, pág. 57).

*reflexivo, juicio crítico y la actividad creadora*"(Objetivos Pedagógicos del nivel primario", Diseño Curricular 1981, pág. 21)

El énfasis en el enfoque psicogenético - aunque según los investigadores posteriores más bien se trató de su distorsión - con los posibles cuestionamientos que implica a la pedagogía tradicional, junto con la reproducción de los objetivos pedagógicos definidos por el Consejo Federal de Educación en 1976, que enfatizan las nociones de un destino trascendente, la moral cristiana y el ser argentino, permite definir a esta propuesta como profundamente contradictoria<sup>91</sup>.

### **C. Los docentes: represión, control y participación. Algunas aproximaciones a la vida escolar**

En los documentos gremiales de los últimos años del periodo<sup>92</sup>, se discuten los fines de la educación, planteándose objetivos bastante alejados de los oficiales: se reitera la propuesta de Huerta Grande de 1973 de construir una educación que propenda a formar alumnos críticos frente a la realidad social, y que impulsen la liberación, la justicia y la democratización.

A nivel nacional, las reivindicaciones más importantes del gremialismo docente se vinculan a cuestiones salariales y previsionales, las cesantías por razones ideológicas, las desapariciones de maestros y el incumplimiento del estatuto del docente. Hay también críticas al discurso que ubica al Estado en un rol subsidiario, a la transferencia de escuelas a las provincias, al dogmatismo ideológico y en general, al deterioro progresivo del sistema<sup>93</sup>.

Se afirma, como una de las reivindicaciones centrales, la participación de los maestros en la definición de la política educativa, en la elaboración de los planes de

<sup>91</sup> Esta opinión es también sostenida por aquellos que durante la gestión radical evaluaron el diseño desde la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires ("Evaluación del Diseño Curricular 1981" MCBA, 1984-1985).

<sup>92</sup> Me refiero a las Memorias de CTERA de 1976 a 1983, elaboradas como un "balance" de la situación de la educación durante el periodo militar.

<sup>93</sup> Muchas de estas reivindicaciones se explicitan en los documentos que surgieron de un seminario nacional sobre "Los docentes y la situación educativa actual". Este seminario se inició a fines de 1982.

estudio, en el gobierno escolar y en la producción, edición y selección de los manuales escolares.

Al respecto la posición oficial es bastante clara en los primeros años:

*"Los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de objetivos, caracterizaciones y nómina de contenidos. Es necesario aceptar de una vez por todas que la función docente consiste en educar y que su titular no debe ser sustraído de esta labor con intervenciones que finalmente carecen de mayor efecto"* (Directivas de la Subsecretaría de Educación a los colegios, 20 de Febrero de 1978).

Pero no parece posible extender esta característica a todo el discurso oficial. Por ejemplo en el curriculum de 1981 de la Municipalidad de Buenos Aires se afirma que hubo docentes que *"participaron"* en las sucesivas etapas de su elaboración, y que el mismo será replanteado a partir de su implementación. Esto hace explícita otra posición frente al tema de la participación docente, más allá de su posible uso para legitimar una propuesta y de las indudables limitaciones en la misma<sup>94</sup>.

A pesar de los cuestionamientos a la forma de definición, los mismos funcionarios que años después (1984-1985) recomendaron el cambio del diseño de 1981, sostienen que los directivos y docentes acordaban en líneas generales con él. En el mismo sentido se expresaron los gremialistas entrevistados.

En cuanto a la participación docente en la definición de los objetivos institucionales de las escuelas y de la tarea áulica, de acuerdo a la opinión de los evaluadores del diseño de la gestión posterior, la planificación exhaustiva del curriculum quitaba creatividad e iniciativa a los docentes<sup>95</sup>.

<sup>94</sup> Los gremialistas afirman que esta participación fue totalmente restringida y formal; los funcionarios educativos de 1984 que evalúan el diseño de 1981 sostienen que su definición *"respondió a una decisión autoritaria y políticamente autosostenida"* (Evaluación del Diseño Curricular 1981).

<sup>95</sup> La planificación de la tarea áulica tiene un lugar central en las actas de escuelas municipales de estos años. Se bajan permanentemente directivas sobre su forma de definición, *"ajustándose estrictamente al curriculum"*. Este es uno de los temas que pareciera reiterarse más frecuentemente en las reuniones de personal.

El control de las escuelas no solo tiene que ver con el curriculum; se expresa también por ejemplo en la definición de los objetivos institucionales que suelen relacionarse a prioridades castrenses: *"Despertar permanente actitud de defensa de la soberanía"*, *"Fortalecer la relación: El niño, la escuela y el ejército"*, *"Mejorar la disciplina"*, etc.

El control se manifiesta además claramente en la compensación de la aparente y relativa apertura del curriculum con la rigidez del reglamento escolar (por las atribuciones del director y las extensas prohibiciones y limitaciones de los docentes).

Los efectos del control también se manifiestan en la revista La Obra. En estos años no se hace ninguna crítica y prácticamente ningún comentario sobre la situación política ni sobre la gestión educativa (comentarios y críticas que en años anteriores la revista solía hacer), por otra parte, en diversos artículos se "reproduce" el discurso castrense (al hablar reiteradamente de "las escuelas de frontera", la función de "gendarmería", los problemas de "indisciplina").

#### D. Las ciencias sociales

En los primeros años en los discursos oficiales y docentes permanece la tradicional concepción de la historia como ejemplo.

En las propuestas de planificación de La Obra, San Martín es "la gloria hecha hombre" y se reitera la función ejemplificadora de los hombres ilustres en frases como la siguiente:

*"...debemos seguir las huellas de los que, primero que nosotros, fueron maestros consumados de todas las virtudes cívicas"* (La Obra, Abril de 1979, pág. 39)

En el currículum municipal de 1981, en el desarrollo del área social, a pesar de la coexistencia de objetivos, contenidos y métodos tradicionales y modernos, algunos de los elementos más conservadores de la propuesta oficial no son profundizados. Aunque en la presentación del documento y la definición de los fines y objetivos se afirma que la educación debe responder a los principios cristianos, esto no es retomado en los objetivos del área "Estudios sociales". A los tradicionales objetivos de "compromiso con valores patrióticos", "conocimiento del patrimonio cultural del país", "de lo propio", se agrega el desarrollo de la "capacidad de participar en cambios", de "establecer relaciones elementales de causalidad", la "ubicación en contextos socioculturales amplios", el "entendimiento del presente", la "capacidad de observación de la realidad inmediata", de "comprensión" y de "aceptación reflexiva" (Discño Curricular 1981 pág. 25, 497)

Se enfatiza reiteradamente la necesidad de reformular el objeto de la Historia, la Geografía y de "La perspectiva de la realidad inmediata" (tal el nombre con que aparentemente se reemplaza la Formación Cívica). La comprensión de "la realidad social como totalidad compleja, coherente y dinámica", y del "hombre en sociedad" se

intentan contraponer (al menos en el planteo general) a una historia solo preocupada por memorizar los sucesos político-militares y la obra de actores individuales (Diseño Curricular 1981, pág. 497).

Se afirma que el historiador no debe considerarse "*como juez supremo*" (Diseño curricular 1981, pág. 499), que se debe incluir la vida económica y cultural, y presentar los hechos como parte de procesos y no como anécdotas con sentido en sí mismos. En correspondencia con ello, y a pesar de las limitaciones reales del diseño curricular en este sentido, se habla del estudio de la realidad social en su complejidad y dinamismo.

La propuesta se presenta dividida en objetivos, contenidos, actividades y recomendaciones. Es posible afirmar que, si bien los objetivos y contenidos reproducen elementos tradicionales y conservadores, en las actividades, y sobre todo en las recomendaciones, se introducen cuestiones que en principio parecerían no coincidentes con el modelo social imperante: reflexiones sobre el poder, sobre la democracia y el liberalismo, sobre la movilización popular<sup>96</sup>.

Es de destacar que uno de los responsables de la elaboración del diseño (L.A. Romero) recomienda a los docentes (en una entrevista de La Obra) la lectura detenida de las recomendaciones, e insiste en que "*lo conceptual está en las recomendaciones... quizás la parte más importante del diseño*" (La Obra, Julio de 1982).

En Formación Cívica – o Perspectiva de la Realidad Inmediata – se advierten pocos cambios (más allá del cambio de nombre). El área sigue refiriéndose principalmente a la tradicional enumeración de derechos y deberes de nuestra constitución, funciones del Estado y organizaciones de la sociedad. Podría pensarse que en el contexto de anulación de derechos esto puede tener un sentido relativamente crítico.

<sup>96</sup> Por ejemplo en sexto grado, en el objetivo de "*Percepción de la complejidad de la realidad social*" se propone como actividad la lectura de textos de Rousseau y de Bossuet sobre el origen del poder; para el objetivo de "*analizar fuentes históricas sencillas*" se sugiere reflexionar sobre los principios liberales y democráticos de determinada época, o seleccionar fragmentos sobre el disciplinamiento, organización y coacción de la mano de obra; en el objetivo de "*conocimiento de los grandes procesos de la historia argentina*" se recomienda resaltar la importancia de la politización popular; para la "*observación del medio y participación en la comunidad*" se recomienda estimular formas democráticas de organización o participación de los alumnos. En séptimo grado se recomienda hacer un cuestionario sobre la revolución de 1930, sobre los regímenes políticos y la evolución de los partidos políticos, la recomendación de analizar la inestabilidad política argentina se corresponde con el contenido "*Interpretación de textos*". Este mismo "quiebre" se advierte en la bibliografía recomendada: J.L. Romero, A. Ciria, N. Botana, T. Halperin Donghi, R. Potash (Diseño Curricular 1981, pág. 729).

Un frecuente colaborador de la revista La Obra (R. Isaac) en Junio de 1981 evalúa positivamente *"la perspectiva"* que adquieren las Ciencias Sociales en el currículum municipal de 1981, por el énfasis en "conectar" los hechos y ver los condicionamientos sociales de la acción humana.

Hasta 1983 la propuesta de la revista coincide con el discurso oficial en los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales, con excepción de *"la formación de acuerdo a los principios de la moral cristiana"* que no es mencionado en La Obra. No obstante, se incluyen algunas insinuaciones críticas sobre la extensión de los contenidos (que también registré en las actas y charlas con los maestros).

En la revista se reitera la preocupación por la metodología de enseñanza y por superar el memorismo. Se habla también de *"vivificar"* la historia, como forma de evitar el desinterés de los alumnos. Sin embargo, no dejan de abundar las actividades tradicionales como la elaboración de mapas de batallas, la narración de los sucesos de Mayo *"día por día"*. La "vivificación", como en periodos anteriores, parece restringirse a la inclusión esporádica de temas como costumbres, la siesta, el duelo, las armas, los trajes, las calles, el baile.

### E. Nacionalismo

Como en otros años está presente la idea de que la escuela debe exaltar los *"valores supremos"* de la nacionalidad y desarrollar un compromiso activo en defensa del patrimonio espiritual y material de la Nación. A pesar del discurso de la subsidiaridad, se afirma que desde el gobierno se debe velar por ello:

*"Considerando: Que entre los objetivos básicos del Proceso de Reorganización Nacional... figura la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirve efectivamente a los objetivos de la Nación y consolida los valores y aspiraciones culturales del ser argentino"* (Tercer Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, 1981, pág. 79)

*"...es el deber del Superior Gobierno de la Nación asegurar a la sociedad argentina su continuidad histórica y velar por la vigencia de los valores sustentados por nuestra nacionalidad"* (Decreto 2620, 19/12/80)

*"En especial habrá de resaltarse la necesidad de que la formación nacional en sus dimensiones y valores sociales, cívicos, lingüísticos, morales y religiosos animen la actividad educativa y comprometan la responsabilidad común de los docentes"*

("Proyecto de Pautas para la Ley Federal de Educación" - Ministerio de Cultura y Educación, 1981, pág. 7).

En la Ciudad de Buenos Aires, en el estatuto del docente uno de los deberes de los maestros es:

*"Respetar y reverenciar los símbolos nacionales y crear en los educandos un acendrado amor a la patria"* (Estatuto del Docente - MCBA, pág. 7).

Con relación a otros periodos, llama la atención la **interpretación patrimonialista** de lo nacional. Más que una construcción colectiva, e incluso más que una identidad común, lo nacional se plasma en los símbolos nacionales, en los monumentos, en las fechas patrias, en el culto a la soberanía territorial.

Esto se advierte en la obsesión por el cuidado de los símbolos nacionales. En la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, el tratamiento que debe darse a la bandera en las escuelas y las características de la misma, ocupan varias páginas del reglamento escolar. Entre las disposiciones nacionales aparecen diagnósticos y recomendaciones como la siguiente:

*"El desconocimiento, pérdida o menoscabo del respeto y veneración que se debe a los Símbolos Nacionales, son indicadores de una grave problemática subyacente: el deterioro sufrido por el país en sus diversos aspectos e instituciones... La institución educativa ha sido alcanzada por la prédica y el accionar de nefastas tendencias ideológicas, cuyo objetivo es la destrucción de los principios y valores que sustentan y definen la argentinidad... con el propósito de lograr su sustitución por concepciones antinacionales... resultante de la acción ideológica disolvente se observan omisiones y transgresiones a las normas que rigen el tratamiento que se debe a los símbolos nacionales..."* (Resolución ministerial 1635/78)

En este punto puede ser útil recuperar las precisiones de García Canclini. Define el patrimonialismo como el "lugar" donde sobrevive la ideología oligárquica y el tradicionalismo sustancialista, que generan una visión metafísica ahistórica del ser nacional "cuyas manifestaciones superiores, procedentes de un origen mítico, solo existirían hoy en los objetos que lo rememoran" (pág. 151). Sostiene que una característica del tradicionalismo es la coincidencia ontológica entre realidad y representación, la consideración del patrimonio como el reflejo de la esencia nacional y el esfuerzo por simular que hay una sustancia fundante con relación a la cual deberíamos actuar hoy (García Canclini, 1990).

En el Diseño Curricular sería arbitrario definir el enfoque exclusivamente por la tendencia patrimonialista y tradicionalista. No obstante, como ya dijimos, se habla reiteradamente de una educación que afirme los valores que están sustentados en nuestra identidad nacional; además, uno de los objetivos del nivel primario es fomentar la actitud de "*compromiso con los valores patrióticos*", el "*respeto a los símbolos y próceres patrios*" y que el alumno adopte "*una actitud positiva hacia la soberanía nacional*". (Diseño curricular 1981, pág. 23-25).

En cuanto a la posición de La Obra, si bien se evita la identificación Nación-valores tradicionales (y especialmente cristianos) característica del discurso oficial, se reproduce la posición patrimonialista en distintos artículos. Abundan los comentarios sobre posibles paseos didácticos visitando los monumentos históricos de distintas ciudades, o sobre la veneración de la bandera, el himno y el escudo que "*representan los intereses más caros de nuestro pueblo*".

El nacionalismo aparece además estrechamente vinculado a visiones homogeneizadoras, maniqueas y excluyentes. En ellas la definición de lo nacional parece funcionar como espacio de delimitación de un nosotros del que se excluye y al que se opone todo lo que no esté dentro.

En los contenidos mínimos de 1977 se habla de "*los ideales de vida del hombre argentino*", en documentos del Consejo Federal de Cultura y Educación se afirma que el sistema educativo sirve "*... a los objetivos de la Nación*" y "*... consolida los valores y aspiraciones culturales del ser argentino*" (Consejo Federal de Educación, III Asamblea ordinaria 1981).

En un sentido similar, en el manual Kapelusz de 1978 se sostiene que:

*"...hemos recibido una patria que respeta la libertad... profesa una profunda fe cristiana... no hace distinciones de raza... otorga los mismos derechos a todos sus habitantes"* (Manual de quinto, Kapelusz, pág. 135).

La forma en que se entienden la cultura y la sociedad también da cuenta de sentidos excluyentes.

En el Diseño Municipal, la cultura de interés se restringe a la cultura occidental. Las otras a lo sumo aparecen muy puntualmente, y siempre para establecer comparaciones con "*nuestra cultura*".

Años después, Graciela Batallán y Graciela Morgade (1986) analizan y critican la perspectiva del diseño. Sostienen que en el la sociedad se homologa a un

equilibrado organismo biológico, ya que las diferencias sociales se muestran como un hecho objetivo no valorable, donde por ejemplo los esclavos aparecen cumpliendo "otra" función social, al igual que comerciantes y abogados. Sostienen incluso que, al no considerar las diferencias sociales ni el conflicto como motores del dinamismo social, este se explica simplemente por las acciones de los próceres.

En correspondencia con estas autoras, en 1984 y ya concluido el periodo militar, los evaluadores municipales del Diseño perciben una tendencia a pensar lo social a partir de la teoría contractualista, a reducir las relaciones sociales a la normatividad y ver los conflictos como desequilibrios<sup>97</sup>.

La posición de La Obra, no parece muy distinta a la del Diseño. También está vigente la idea de que el funcionamiento de la sociedad se explica conociendo las leyes que la rigen. Las injusticias y los abusos solo existieron entre los griegos, en el feudalismo, e incluso en nuestra sociedad, antes de 1810. En la historia argentina, el pueblo, como en otros periodos, se indigna homogéneamente contra determinados personajes, se llena de algarabía en las fechas patrias, ve representados todos sus anhelos en leyes y símbolos, etc.

En los pocos artículos donde se hace explícita alguna mención a la sociedad actual se sostiene por ejemplo que *"obreros, industriales y comerciantes integran su trabajo en pro del bienestar de la población"*. En 1983, el referente de los conjuntos sociales es *"la ciudadanía"* que, conjuntamente, recupera su dignidad *"escuchando el mandato de los hombres de Mayo"*. La uniformidad y el legalismo caracterizan incluso la forma en que se define la democracia, cada vez más mencionada en la revista hacia finales del periodo:

*"...la democracia está orientada al bien común, realiza la convivencia pacífica de todos en libertad, dentro del ordenamiento del derecho natural"* (La Obra, Noviembre 1982, pág. 670). *"Está en la índole natural de nuestro pueblo"* (La Obra 1983, pág. 20-21)

## F. "Los indios"

<sup>97</sup> A pesar de acordar con estas críticas de Batallán-Morgade y de los funcionarios de 1984, no deja de sorprender la coexistencia de estas posiciones con el planteamiento de algunas temáticas críticas y el tipo de bibliografía sugerida en el diseño, como ya señalé páginas atrás.

El énfasis de la propuesta oficial en la cultura occidental ubica a los indios como referentes de "otra cosa". Los objetivos de 1977 los define como "*culturas precolombinas*". En el Diseño municipal su aparición en el segundo ciclo (cuarto y quinto grado) se refiere a "*Los pueblos indígenas a la llegada de los españoles. Estampa histórica*" (Diseño Curricular 1981, pág. 572). En este punto se propone abordar *las vestimentas, el carácter nómada o sedentario, los instrumentos, las artesanías y la forma de organización social*. Cuando se hace referencia a los españoles (en la propuesta para sexto grado) se habla de "*Ocupación de la tierra*" y se recomienda "*Destacar el papel de la obra evangelizadora de la iglesia en América*" (pág. 675). A partir de aquí el tema desaparece de los contenidos. Mucho más adelante la cuestión reaparece proponiendo "*Destacar la persistencia del problema indígena y la estabilización de la situación luego de la campaña de Rosas*" (Diseño Curricular 1981, pág. 613).

En el manual Kapelusz el tema se presenta con el título: "*Los aborígenes o naturales del suelo*". Se enumera como eran en cada sociedad las viviendas, los alimentos, los vestidos, algunas costumbres.

La visión de lo que encontraron los españoles se construye en los siguientes términos:

*"Cuando los conquistadores españoles penetraron en el actual territorio argentino lo encontraron ocupado por pueblos aborígenes. Estos vivían en estado primitivo... (pág. 59) Los indios del Chaco... Eran salvajes, se cubrían apenas (pág. 63). Los indios de la Patagonia solo vestían delantales... Un simple toldo los protegía (Pág. 65). Los distintos pueblos tenían distinto grado de cultura. Los había muy adelantados y que trabajaban la tierra, otros eran completamente salvajes..."* (Manual de quinto, Kapelusz, pág. 59).

Se los responsabiliza de las dificultades de la conquista. Tal como en años pasados se reitera la imagen de que los indios dejaron de traer provisiones, inexplicablemente se volvieron hostiles y "*el hambre afligió a la nueva población*" (Manual de quinto, Kapelusz, pág. 68).

En cuanto al lugar de los indios en La Obra, como en otros periodos, la visión no es homogénea. Algunos autores afirman que dentro de lo que se entiende por indios había culturas muy distintas, ni mejores ni peores que la europea, que muchos indios murieron heroicamente en defensa de sus pueblos durante la conquista, que lucharon por la independencia de América, que fueron explotados y marginados.

En muchos otros artículos sin embargo se resalta el valor e hidalguía de los españoles, se sostiene que sobre la conquista no se puede hacer *"ni una leyenda negra ni una rosa"*, ni hablar solo de la violencia de la conquista, ni solo de la función evangelizadora de la colonización, se define a América como un *"continente virgen"*, donde *"todo tenía que ser hecho de la nada"*; el mismo título con que se presenta el tema *"la Argentina colonial"* es significativo (Contenidos de sexto, La Obra, Marzo de 1983, pág. 90).

Con respecto a la situación posterior, se define a las tierras conquistadas por Roca como un desierto *"solo recorrido por indígenas"*, se pide en un cuestionario que se enumeren las ventajas de la Campaña al Desierto, en otro, que los alumnos respondan sobre la integración y asimilación de los "aborígenes" a la Nación. Por otra parte, se afirman las posibilidades de *"ascenso social"* que daba nuestro país desde fines del siglo XIX al aborigen *"que abandonaba sus costumbres y tomaba un oficio"* (La Obra, Octubre de 1983, pág. 10).

En un poema de lectura recomendada, a través de metáforas e imágenes, se asemeja los indios a los animales:

*"No sabía reír, no sabía llorar  
bramaba en las peleas como los pumas  
y moría sin ruido...  
como mueren los pájaros"*

(Fragmento de "El Indio" de F.S. Valdés - La Obra, Marzo de 1981, pág. 31)

### **G. En síntesis**

Profundizando una tendencia ya advertida en el período 1955-1973, llama la atención también en este como lo aparentemente "moderno" coexiste más o menos armónicamente con lo autoritario y lo conservador.

"Lo moderno", si bien no puede considerarse un "quiebre" en el sistema, parece dejar cierto espacio para planteos alternativos. La "filtración" en el currículum municipal de temáticas y autores conflictivos para un modelo autoritario y excluyente es un ejemplo de ello. Estas "filtraciones" complejizan el sentido general de la propuesta, pero no impiden (especialmente en discursos y manuales) el mantenimiento

de una visión predominantemente tradicionalista de lo nacional, armónica del funcionamiento social y homogeneizadora de los conjuntos sociales.

En cuanto a los docentes, la variedad de documentos me permiten referirme a distintos niveles.

Entre los docentes de La Obra, mencioné la postura de silencio con relación a la política educativa y de apoyo explícito a algunas disposiciones. Llama la atención la falta de comentarios sobre la orientación religiosa y tradicionalista, ya que (como vimos en capítulos anteriores) en otros momentos la revista tuvo una postura de abierta oposición con relación a esto mismo.

Los gremialistas, al menos de CTERA se presentan sin duda como los más críticos, pero no realizan demasiadas propuestas concretas sobre los contenidos.

En las escuelas sólo puedo hablar del "discurso oficial" de las actas, y de algún comentario de los docentes con los que conversé tiempo atrás. Formalmente al menos el diseño curricular aparece como un instrumento central de la planificación y evaluación de la tarea áulica, no hay huellas claras de que el enfoque del mismo haya sido ampliamente cuestionado, más bien lo contrario, si se considera la opinión de los maestros entrevistados y la evaluación de la gestión posterior.

En referencia específica a los contenidos y la forma de presentación de lo nacional, es de destacar la centralidad de las posiciones patrimonialistas para las cuales lo nacional "está" en determinados símbolos; el respeto a estos símbolos funciona como un rito y un símbolo en sí mismo de la voluntad de pertenencia e identificación con la Nación.

Resulta interesante advertir el quiebre entre los contenidos concretos de las planificaciones y propuestas y los enfoques que teóricamente se proponen; las reformulaciones generales que se sugieren en el área, la introducción de los conceptos de realidad social, causalidad y "hombre en sociedad" no tienen un correlato coherente en los contenidos. Al mismo tiempo, las actividades sugeridas en las recomendaciones parecen difícilmente articulables a los objetivos más tradicionales con que se presenta la propuesta curricular. La introducción de conceptos críticos en las recomendaciones del diseño curricular fue, posiblemente, una forma de "filtrar" un discurso cuestionador contradictorio y limitado en sus alcances. Sin embargo, habría que preguntarse si la inclusión de estos posibles elementos de cuestionamiento, en procesos tan claramente

autoritarios, no termina convirtiéndose en una estrategia para ampliar y reforzar su legitimación.

## Primeras conclusiones

### **A. Nacionalismo, mitos y tradiciones escolares**

Después de haber analizado las propuestas de enseñanza correspondientes a un lapso de cien años, de percibir grandes continuidades y algunas situaciones que cambian, a veces para volver a reconstruir los sentidos originales, la pregunta es justamente por las razones y características de esta **continuidad**.

Algunos autores sostienen que la explicación de la continuidad debe buscarse en la hegemonía del discurso nacionalista reaccionario; otros califican de liberales las propuestas dominantes en educación. Más allá de tendencias y calificativos, pareciera que son los elementos excluyentes tanto del nacionalismo como del liberalismo los que predominantemente impregnan los programas escolares, y que posiblemente la continuidad haya que vincularla a la funcionalidad de esos elementos en relación con la situación social.

Es posible afirmar que desde la organización del sistema a fines del siglo pasado hasta hace pocos años, los relatos escolares acerca de la historia y la organización nacional adquieren no exclusiva, pero sí principalmente una notable fuerza legitimadora; la enseñanza de las ciencias sociales se asocia en forma explícita a la identificación con los valores nacionales y el desarrollo de "sentimientos de pertenencia" a una unidad supuestamente definida. A través del sistema se busca crear una identidad colectiva y uniforme. En la opinión de diversos especialistas este "fin pragmático" de la enseñanza de la historia nacional, necesariamente termina en distorsiones y omisiones en los relatos escolares.

Con distinto énfasis y algunos quiebres, la tendencia a la legitimación se sostiene en la "**forma mítica**" con que se construye la idea de Nación. Esto supone la imagen de un pasado sacralizado y presentado como común a todos los argentinos, de naturaleza incuestionable, o en todo caso, cuestionado solo por "los inadaptados". La conformación de este pasado generalmente se presenta en los contenidos educativos como obra de algunos grandes hombres, casi siempre militares o gobernantes, que a través de batallas, leyes o instituciones organizan la Nación y nos legan el ejemplo de sus obras. A lo largo de muchos años y de gestiones educativas muy distintas se

mantiene la obsesión por la búsqueda del origen, por el encuentro de "lo auténtico", al tiempo que se advierte el vacío de sentido y contenido de lo "supuestamente" auténtico.

La idea de que los relatos educativos se presentan con una forma mítica no es en absoluto original y tampoco pretende agotar sus complejas significaciones, sino solo resaltar un elemento que parece estructurante. Diversos investigadores señalan el carácter mistificador de los discursos escolares, la "lógica religiosa" y mítica que los caracteriza. R. N. Buenfil Burgos, (en su análisis de los discursos educativos de la revolución mexicana), hace precisiones que resultan sumamente sugerentes para pensar las características del material analizado. Señala el intento de restablecer un orden simbólico estallado fijando lugares, posiciones e identidades, prescribiendo normas y estableciendo valores y, especialmente, presentándose como la verdad última y fundante y el origen y destino de toda acción. Sostiene además que la Nación aparece en estos discursos como un símbolo abierto y con diversos significados y al mismo tiempo como un componente imprescindible que aporta un modelo de identificación.

Desde variadas corrientes teóricas y disciplinas diversos autores caracterizan los mitos y las tradiciones en distintas sociedades con atributos que permiten reflexionar sobre las narraciones educativas que he estado analizando (siempre que en esta comparación no pretendamos agotar el sentido de los mitos y los relatos escolares, ni perdamos de vista su especificidad).

A pesar de las obvias diferencias, tal como los mitos en las llamadas "sociedades etnográficas", (como los describe Bronislaw Malinowski<sup>98</sup>), los relatos educativos se orientan en gran medida a justificar el ordenamiento presente y condicionar la acción futura, a fortalecer la tradición "retrotrayéndola a una realidad de eventos iniciales". Malinowski resalta la "conexión íntima" entre los mitos y las acciones morales, niega su caracterización como "ficciones" o "cuentos ociosos" y los describe como relatos de una "realidad primordial" que se narra para satisfacer "anhelos morales", sumisiones, reivindicaciones, para glorificar a un cierto grupo o justificar un estado de cosas. Los considera, en definitiva, como una "realidad viva" que se cree aconteció alguna vez en los tiempos remotos y que desde entonces ha venido influyendo en los "destinos humanos" (Pág. 113, 114). Lo que importa en el

<sup>98</sup> En "Magia, ciencia y religión...", 1985 [1948].

mito, continua Malinowski es su carácter de "viva realidad retrospectiva y siempre presente". (pág. 145).

Hemos visto como muchos relatos educativos se constituyen en "modelos de lo que se manda hacer", en "invocaciones", que marcan la fidelidad al pasado entendido como "modelo intemporal", más que como "etapa del devenir" (en términos ahora de Claude Lévi Strauss<sup>99</sup>). Siguiendo a este último autor, los "mitos de origen" "efectúan una elección entre los elementos del presente, concediendo a algunos de ellos, solamente, el privilegio de tener un pasado" (pág. 334-335). De esta forma, "Al igual que para nosotros..., la antigüedad y la continuidad son los fundamentos de legitimidad...La historia mítica ofrece, pues, la paradoja de estar simultáneamente unida y desunida por relación al presente. Desunida, puesto que los primeros ancestros eran de naturaleza distinta a la de los hombres contemporáneos: aquellos fueron creadores, estos son copistas; y unida, pues que, desde la aparición de los ancestros, nada ha ocurrido como no sean acontecimientos cuya recurrencia borra periódicamente su particularidad" (pág. 342-343)

Vimos como uno de los objetivos centrales y más reiterados en todos los programas consultados es "*despertar admiración por los hombres que gestaron nuestra patria*" e "*impulsar la identificación de los niños con ellos*". Como en todo mito, (tal como los concibe Lévi Strauss), los antiguos aparecen en las narraciones escolares como "creadores arquetípicos", y a los actuales solo les corresponde rendirles culto y procurar ser "copias fieles" de sus actos ejemplares.

La función de legitimación asociada a estos relatos supone la selectividad con que se invocan y construyen las tradiciones. Ya mencioné en los primeros capítulos cómo E. Hobsbawm describe la relación entre tradición y continuidad histórica y R. Williams habla del carácter "intencionalmente selectivo" de las tradiciones y el uso de las distintas versiones del pasado para ofrecer un sentido de continuidad y ratificar el orden contemporáneo. En este trabajo se intenta analizar el nacionalismo escolar argentino, en términos de este autor, como una versión del pasado que resulta "poderosamente operativa" en el proceso de definición e identificación cultural y social y también, como un espacio para "revelar", "rescatar" y al mismo tiempo construir, "inventar" una tradición.

<sup>99</sup> En *El pensamiento salvaje*, 1984 [1962].

En este punto el discurso nacionalista escolar aparece como una de las manifestaciones más claras de la ideología nacionalista. Recordemos que distintos autores desde diversas perspectivas<sup>100</sup> definen al nacionalismo por su tendencia a construir voluntades colectivas, unificadas e invariantes, a rescatar el pasado y proyectar el futuro ocultando la diversidad y desigualdad del sistema social<sup>101</sup>.

Hemos visto también como en el caso argentino las ideologías tradicionalistas coexistieron y en algunos casos se complementaron con propuestas aparentemente modernizadoras.

También mencionamos que el énfasis en la noción de patria y en las tradiciones supuestamente comunes se asocia (en opinión de investigadores como A. Puiggrós, P. Amuchástegui y C. Escudé), a la necesidad de construir una propuesta de identidad e integración que llene el “vacío cultural” de la sociedad argentina.

Aquí pueden ser también útiles las reflexiones de Michel Foucault en su intento de hacer una “arqueología del saber” y “liberar la historia del pensamiento de su sujeción trascendental” (pág. 340). La historia escolar tradicional puede ser pensada a partir de la caracterización que él hace de la “obsesión” de la historia por la búsqueda de un origen. Sostiene que esta búsqueda, aparece como el intento de encontrar “lo que ya está dado”, un destino que busca manifestarse desde el primer momento. Supone un fondo de permanencia, una continuidad ideal de un movimiento teleológico o encadenamiento natural; la noción de tradición “autoriza a reducir la diferencia propia de todo comienzo “para remontar sin interrupción en la asignación indefinida del origen”. Gracias a ella se “pueden aislar las novedades sobre un fondo de permanencia y transferir su mérito a la originalidad, al genio, a la decisión propia de los individuos” (Foucault, 1997, pág. 33-34).

Retomando entre otros los aportes de este último autor, E. Laclau (1993) afirma que las identidades y esencias (obsesivamente construidas durante la

<sup>100</sup> Entre los autores mencionados en el primer capítulo de la tesis recordemos los planteos de Gellner, Geertz, Anderson, Alonso, Wallerstein y Balibar, Briones.

<sup>101</sup> Las similitudes señaladas entre los discursos escolares y los mitos en las sociedades etnográficas podrían llevar a pensar que muchos de los rasgos del nacionalismo (al menos del nacionalismo escolar) no son exclusivos ni solo funcionales al surgimiento de los Estados modernos.

organización de la Nación) se constituyen siempre míticamente, ya que las mismas implican la negación del antagonismo que es ontológicamente primario y constitutivo.

Esta "negación del antagonismo" puede en parte explicar el énfasis en la homogeneidad en la presentación que se hace de los actores y hechos sociales en los contenidos.

Es posible hablar de una "tendencia homogeneizadora" de las representaciones sociales asociada al efecto unificador que se logra por medio de la naturalización de atributos de los hombres y los agrupamientos sociales, de las referencias estereotipadas a los conjuntos sociales (especialmente "el pueblo"), de la negación de las desigualdades, los enemigos y los conflictos, o su calificación como hechos patológicos que se oponen al curso natural de la historia, y del dualismo maniqueo con que se clasifican los valores.

Se construye de esta forma en los contenidos educativos una dicotomía sumamente simplista donde todo tiende a ordenarse en una bipolaridad excluyente entre el bien y el mal, el orden y el desorden, el vicio y la virtud, y donde los enemigos y el mal, más que complejizar las nociones, refuerzan la representación uniformizante de los hombres y valores "correctos".

### **B. Mitos y tradiciones en la historia**

La historia muestra continuidades y regularidades, pero también revela **variaciones y quiebres.**

La fuerza legitimadora de los relatos se registra con claridad durante sucesivas "reacciones nacionalistas" dentro del sistema educativo, como las de 1910, 1937 y 1974, con sus propuestas de "nacionalizar la enseñanza", "argentinar la escuela" y "medir el índice patriótico".

Más allá de estos momentos paradigmáticos, la función naturalizadora coexiste con elementos contradictorios, cuyos sentidos no parecen tan "nitidos". Se mostraron numerosas situaciones en las que nociones aparentemente legitimadoras pueden adquirir una funcionalidad potencialmente cuestionadora en contextos donde se disputa el sentido del nacionalismo (conservador, liberal, reaccionario, popular), donde los valores tradicionales son defendidos por distintos actores, con interpretaciones que van

de la defensa acrítica del pasado, "lo auténtico" y "lo puro", a la crítica de las tendencias exclusoras del modernismo evolucionista y la racionalidad positivista.

Un elemento que hace a los quiebres y variaciones es la compleja articulación a lo largo de todos estos años entre los discursos tradicionalistas y los discursos modernizadores del sistema. La modernización educativa sin embargo parece en general limitada a la reformulación de los vínculos escolares, pero no encuentra claros correlatos en los contenidos, más allá del énfasis en las nociones de progreso y desarrollo en el periodo que delimitamos entre los años 1955 y 1973.

La investigación en definitiva da cuenta de que entre la legitimación del sistema social y la crítica al mismo puede haber muchos matices.

La imposibilidad de asociación a priori, continuada y absoluta de las nociones y funcionalidades, se hace evidente además con relación a los distintos actores del sistema educativo, con respecto a los cuales resulta imposible referirse a un discurso unívoco y de significación precisa a lo largo de la historia. Ello interesa especialmente con relación a los docentes, en quienes suponía una actitud cuestionadora. Su posición parece fuertemente condicionada por las constantes interpelaciones del discurso oficial que afirman su necesario compromiso con los valores patrióticos, y su misión de "formar al soberano" despertando en las almas de los alumnos los sentimientos incuestionables de la nacionalidad. Coincide con ello la centralidad que históricamente tuvieron los rituales escolares, las ideas infantilizadoras sobre lo nacional, la promovida veneración de los símbolos patrios en la escuela.

En especial durante gestiones educativas más "democratizadoras" (1965, 1973), algunos elementos quiebran la continuidad homogeneizadora de la propuesta de enseñanza con signos progresivos en los que se advierten límites a los relatos míticos; se habla entonces (con más énfasis que en otros momentos) de matizar, vivificar, enriquecer la historia épica escolar con relatos más cercanos a la vida de los hombres comunes, de superar la idea de una Nación que se define por las hazañas de sus héroes y las características formales de sus instituciones, rescatar el componente popular de los procesos sociales, dar lugar a las ambigüedades, complejizar las valoraciones de los personajes y procesos, cuestionar situaciones de opresión y dominio.

Los cuestionamientos no obstante tienen un carácter limitado. En general no se critica el sentido de los contenidos escolares, sino su excesivo elitismo, personalismo y militarismo.

Advierto también que a lo largo de la historia se hacen evidentes los límites para la efectiva traducción de estas intenciones en las propuestas concretas de contenidos que llegan a las escuelas a través de currículums, manuales, sugerencias para la planificación docente. Por ejemplo durante 1973 y 1974 es evidente que los objetivos cuestionadores que se busca asociar al sistema educativo no se traducen en la formulación de contenidos sociales cuestionadores. En general las reiteradas apelaciones a la necesidad de "vivificar" los relatos históricos, quedan reducidas al relato de situaciones pintorescas que "matizan" la enumeración de batallas y obras de gobierno; el pueblo sigue haciendo de "telón de fondo" de las hazañas de los héroes", su inclusión frecuentemente se asocia con posturas tradicionalistas que naturalizan su vocación de sacrificio y aspiración de grandeza. Por otra parte, el maniqueísmo sigue presente, con variantes en su contenido, pero en definitiva, coherente con la oposición entre civilización y barbarie, orden y caos, progreso y atraso. Los planteos más críticos aparecen fugazmente y desaparecen con la misma facilidad, son retraducidos a propuestas generalmente compatibles con las tradicionales o coexisten contradictoriamente (y en general subordinados) a posiciones que, a pesar de quiebres e inconsistencias, se presentan como básicamente legitimadoras.

El abordaje de la problemática de la diversidad durante todos estos años parece casi inexistente. La forma en que se la piensa puede deducirse a partir del énfasis del discurso nacionalista en la homogeneidad, y las interpretaciones evolucionistas sobre el progreso. La idea de diversidad como desviación acompaña al auge del positivismo en las primeras propuestas educativas. Las tendencias nacionalistas reaccionarias de 1910 y 1937 desde el esencialismo afirman la necesidad de revalorizar el folklore y la cultura y asocian esta última con lo tradicional y "lo auténtico". Llegados a las décadas del 50 y 60 se advierte la influencia de la antropología culturalista en el sistema educativo y la coexistencia de una visión predominantemente relativista ingenua sobre la cultura con posiciones etnocéntricas sobre la civilización y el desarrollo. Llamativamente "la diversidad" será uno de los aspectos más mencionados en los discursos educativos de los años siguientes.

**PARTE 3**  
**NACIONALISMO Y DIVERSIDAD EN LA PROPUESTA EDUCATIVA**  
**ACTUAL<sup>102</sup>**

---

<sup>102</sup> El análisis de esta parte llega hasta el año 1999. Hablo de propuesta educativa actual ya que el cuerpo principal del trabajo fue terminado de redactar durante ese año.

## INTRODUCCIÓN

En esta sección realizo el análisis de la problemática entre los años 1984-1999.

El esquema es similar al de los capítulos anteriores: comienzo describiendo el contexto, para luego abordar la problemática específica.

En este caso me refiero no solo a la propuesta educativa nacional, sino en particular a la de la ciudad de Buenos Aires.

Tal como en el último capítulo de la parte anterior, la cercanía en el tiempo permitió la profundización en la modalidad de definición de las propuestas (y no solo en el contenido de las mismas).

En esta sección no culminó el tratamiento de cada período con la caracterización de la forma en que se presentan "los indios" y "los inmigrantes" en los contenidos, ya que retomo estos temas en la parte 4 de la tesis y los desarrollo en profundidad.

Para la precisión del contexto, en particular de las discusiones ideológicas, me interesaron diversos autores que realizan una lectura crítica de las ideas y debates actuales: Jürgen Habermas, Perry Anderson, Stuart Hall, y nuevamente Clifford Geertz y Néstor García Canclini. Algunas de sus reflexiones me ubicaron en las discusiones vigentes con respecto al tema de la nacionalidad y la diversidad.

Los trabajos de Peter Mc Laren y Henry Giroux, siguieron siendo referentes centrales para precisar la situación educativa, y en particular, la forma en que se piensa la diversidad en los discursos escolares.

La reconstrucción del contexto educativo argentino y el análisis de las propuestas oficiales actuales viene siendo realizada por diversos autores consultados: Juan Carlos Tedesco, Adriana Puiggrós, Norma Paviglianiti, Cecilia Braslavsky, María Rosa Neufeld, Emilio Tenti, etc.

También consulté trabajos de reflexión sobre los contenidos educativos que en los últimos años desarrollaron autores como Graciela Frigerio, Hilda Lanza, Silvia Finocchio y Beatriz Aisenberg entre otros.

Para el análisis de estos años revisé documentos del Ministerio de Cultura y Educación y en particular de la Dirección de Planeamiento y Curriculum de la Secretaría de Educación de la ciudad de Buenos Aires.

Consulté también las revistas *La Obra* y *Novedades Educativas*. Esta última tiene en los últimos años amplia difusión entre los docentes. En su surgimiento se propone más o menos explícitamente impulsar la reforma educativa de 1992 (a través de encuentros y artículos de comentario y apoyo). Con posterioridad se distancia y toma una posición crítica sobre algunas características de la propuesta oficial. En opinión de distintos especialistas, *Novedades Educativas* “desplaza” a *La Obra* del lugar que tuvo hasta hace pocos años en la difusión de propuestas pedagógicas y sugerencias para el trabajo docente.

Consulté además numerosas propuestas editoriales. A Kapelusz y Estrada agregué la lectura de textos que tienen amplia difusión en esta nueva etapa, como *Santillana* y *Aique*; ambos responden a propuestas relativamente modernizadoras, se proponen incluir temas y enfoques novedosos y además, se elaboran con el asesoramiento de especialistas en las distintas disciplinas. Incluí la consulta de materiales de la editorial *Stella* que responde a una postura católica y tradicionalista; aunque sus textos tienen una tirada mucho más limitada, contienen propuestas muy significativas con relación a la temática.

Realicé entrevistas con funcionarios educativos vinculados al área de planificación curricular, con supervisores, directivos y docentes.

Consulté también documentos gremiales (comunicados, revistas y boletines) y escolares (actas, registros, informes, planificaciones).

## Capítulo 1: 1983-1989. Democratización, nacionalismo y diversidad

### **A. Contexto general**

En el capítulo anterior vimos cómo durante el último gobierno militar se produce una transformación profunda del sistema social y un cambio en los sectores económicos más dinámicos, entre ellos el Estado. Este, en su versión intervencionista, deja de ser funcional a la nueva forma de organización de la producción y reproducción del capital. El sistema político aparece cada vez más condicionado por la deuda externa y por los intereses del capital financiero y de los grandes grupos económicos nacionales e internacionales.

En opinión de diversos investigadores, los políticos de la llamada "transición democrática" no vislumbraron la profundidad de esta crisis y, a pesar de la intención "refundadora", aplicaron "recetas tradicionales" para una situación novedosa. Esto resultó totalmente ineficaz para revertir la situación y controlar la conflictividad social creciente.

En los primeros años del periodo, la característica del discurso oficial es su autodefinición por oposición al autoritarismo y el dogmatismo, la búsqueda de consenso, el respeto del pluralismo y la importancia de la civilidad. Los términos democratización y participación se reiteran constantemente. Parece partirse de la imagen de una sociedad donde es posible compatibilizar con relativa armonía intereses diversos, superar el "desencuentro de los argentinos" y realizar "grandes tareas".

A medida que la conflictividad social aumenta, comenzarán a marcarse los límites de la pluralidad y a hacerse más evidente el desencanto de amplios sectores.

En gran parte de la población se insinúan elementos de apatía política, pragmatismo y en general, lo que años más tarde se denomina "crisis de legitimación del sistema político". Estos elementos se harán más claros y explícitos con posterioridad (por ello su caracterización se retoma en el próximo capítulo).

En los ámbitos académicos de desarrollo de las ciencias sociales (cada vez más vinculados a los espacios de definición de políticas educativas), se revisa críticamente las producciones que corresponden al periodo militar, se difunden teorías proscritas en

los años pasados (distintas versiones del marxismo, el estructuralismo y el neofuncionalismo). Se desarrollan además reiterados debates en torno al positivismo, el modernismo y el posmodernismo. Distintos investigadores sostienen la necesidad de cambiar la forma de pensar lo social a partir de la crítica a las teorías totalizadoras, la atención a los fenómenos simbólicos y la centralidad de la cuestión de la diversidad sociocultural. Veremos los "rastros" de algunos de estos debates en las propuestas educativas.

En cuanto a las corrientes historiográficas, Alejandro Cattaruzza (1994) habla de la pérdida de la potencia polémica del revisionismo y su falta de respuestas a las preguntas que la comunidad de historiadores concibe como decisivas. Los historiadores Pablo Buchbinder y Nora Pagano (1994) se refieren a la producción historiográfica de la década del 80 y distinguen una tendencia innovadora caracterizada por la relación con la escuela de los Anales y el marxismo inglés, la atención a los procesos económicos, políticos y sociales y la abundancia de estudios microhistóricos. Los trabajos históricos se centran en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX en torno a cuestiones como la migración, el movimiento obrero, etc. Esta tendencia recién comienza a trascender en ámbitos de difusión masiva y a reflejarse en las propuestas y textos educativos en los años noventa.

## B. Situación educativa<sup>103</sup>

<sup>103</sup> A nivel nacional consulté documentos del Ministerio de Cultura y Educación (discursos, propuestas y evaluaciones de gobierno, documentos del Congreso Pedagógico), documentos gremiales, fundamentalmente de la CTERA y todos los números de la revista *La Obra* de 1984 a 1989.

En la Municipalidad de Buenos Aires revisé especialmente documentos de la Dirección General de Planeamiento Educativo. Dentro de ellos, me interesaron particularmente los trabajos de evaluación del diseño curricular de 1981, el Diseño Curricular de 1986 y trabajos donde se reproduce e interpreta la opinión de docentes sobre este currículum ("La participación docente en la discusión de una nueva propuesta curricular", que incluye la consulta a los docentes sobre el nuevo diseño). Aunque se considera que estos trabajos recogen la opinión de los docentes encuestados, deben considerarse las limitaciones en la expresión de tales opiniones y en su análisis, por tratarse de documentos oficiales. Analicé también numerosas cartillas, circulares y resoluciones de la Secretaría de Educación y de la comisión denominada "Comunidad Escolar Democrática".

En el ámbito municipal consulté también algunos documentos de las entidades gremiales docentes, sobre todo de la Unión de Maestros Primarios. Resultaron especialmente interesantes algunos boletines gremiales dedicados exclusivamente a opinar sobre las nuevas propuestas curriculares.

Tal como precisé en el análisis del periodo anterior, los investigadores concluyen en afirmar como "herencias" principales del proceso militar en el campo educativo el aumento en la desarticulación y segmentación del sistema, la baja en la calidad y la ausencia de contenidos significativos.

En 1983 la educación aparece visualizada como un agente fundamental de cambio, de democratización, de estímulo a los valores ciudadanos, de oposición a las prácticas y proyectos autoritarios; se define a la escuela como "*reaseguro de la democracia*". El "*cambio de actitudes*" en "*la comunidad escolar*" y la "*eliminación de los rasgos autoritarios*" son objetivos afirmados en casi todos los documentos de la época. (MCBA, 1984 – A, pág. 6, Palabras del Ministro C. Alconada Aramburú). El objetivo no totalmente explícito parece ser consensuar un proyecto político autodefinido como único reaseguro de la estabilidad institucional.

Sin embargo, más allá de las intenciones democratizadoras afirmadas públicamente, las transformaciones en el sistema social de dominación, la disminución del gasto público, la tendencia a la privatización de los servicios, tuvieron un claro correlato en el sistema educativo. Los crecientes conflictos con el gremialismo docente fueron en parte una consecuencia de ello.

El Congreso Pedagógico tal vez sea uno de los ejemplos más claros del choque de las intenciones afirmadas y las posibilidades y alcances concretos de las acciones; basta para ello tener en cuenta la baja participación popular (especialmente de los maestros) y su copamiento por los sectores educativos reaccionarios. La implementación de Consejos Escolares en algunas jurisdicciones del país (la provincia de Buenos Aires por ejemplo), y las limitaciones para su funcionamiento, también representan un ejemplo de las dificultades de implementar instancias potencialmente democratizadoras.

---

Consulté actas escolares y entrevistas a numerosos docentes realizadas en el marco de otro trabajo que ya he mencionado ("La participación de los docentes en la definición de políticas educativas", CONICET, 1989).

Las actas son de tres escuelas de la ciudad de Buenos Aires y corresponden a los años 1985, 1986, 1987 y 1988. Las entrevistas a supervisores, directivos y docentes fueron realizadas en el año 1988 y 1989.

Conté también con numerosas entrevistas (también realizadas en el marco de la investigación anterior) a funcionarios (en particular vinculados al área de planificación curricular) y gremialistas (sobre todo integrantes de las Secretarías de Cultura y Educación de sus entidades: Unión de Maestros Primarios, Unión Docentes Argentinos).

En los primeros años la participación de los distintos sectores educativos (especialmente de docentes y padres) aparece como un componente central e imprescindible de la democratización. La funcionalidad de la misma puede interpretarse como producto de presiones de los actores interesados, o como instrumento para consensuar una política, crear una base de legitimación más amplia e incluso, cubrir las falencias y falta de inversión en las políticas sociales.

El tema de la democratización es objeto de especial atención en el ámbito municipal. A partir de 1984 las autoridades de la Secretaría de Educación impulsan la organización de "Comunidades Escolares Democráticas" a partir del siguiente diagnóstico de la situación (reiterado en términos similares en numerosas cartillas para las escuelas):

*"...nos encontramos una escuela reproductora de un sistema social injusto basado en el autoritarismo (con una...) estructura rígida, contenidos sin relevancia efectiva (...) falta de creatividad (...) relaciones basadas en el rígido respeto jerárquico... (La propuesta es que) "... La escuela se abra a la sociedad real... se convierta en el ámbito de desarrollo de la conciencia crítica, de colaboración solidaria... el lugar donde el conocimiento se descubra con asombro, la creatividad este presente" (MCBA, 1984-B, pág. 2 y 4).*

Desde principios de la gestión se comienza a trabajar en el diagnóstico del diseño curricular de 1981 con vistas a su reformulación o reemplazo. A mediados de 1985 a través de una circular (Nº 61) se sustituyen los objetivos generales del nivel primario. Lo mismo se hace en el contexto de la impugnación de los rasgos "autoritarios" de la política anterior y la legitimación (al menos aparente) de la participación de la comunidad escolar y en especial de los docentes. Luego de dos años de evaluación del diseño, de los aprendizajes y de consulta a los docentes (con muchos límites y contramarchas como veremos en el próximo punto), en 1986 se elabora un nuevo diseño. Siguiendo con el discurso democratizador, se afirma que el diseño debe asegurar una base común y a partir de ahí, ser sumamente flexible y definirse a nivel de cada escuela:

*"...respetadas las bases de la identidad nacional y regional... la escuela debe aprovechar para conferir identidad local al proyecto educativo, significación cultural para el grupo que atiende y respeto por el acontecer histórico del aprendizaje en el seno de cada comunidad escolar" (Diseño Curricular 1986, pág. 8).*

En la efectiva implementación de estas propuestas se advierte la inexistencia de espacios institucionales para que este rol más activo de los integrantes de la escuela se concrete; se advierte también que estas propuestas generaron no pocos conflictos. A pesar de los discursos del gremialismo docente y de la revista *La Obra* sobre la necesaria participación de todos para una real democratización de la sociedad, numerosos artículos de esta misma revista relatan conflictos entre padres y docentes, afirman que la función pedagógica es exclusiva del docente, *"así como la de curar lo es del médico"*, que los padres deben apoyar y cooperar, pero no pretender intervenir en el proceso de aprendizaje, deben *"evitar superposiciones con la jurisdicción docente"*, *"Cada uno según su rol específico"* es una frase repetida en estos años (*La Obra* 1984 N° 6, 1985, N°2 y N° 7)<sup>104</sup>.

### C. Situación de los docentes

Las preocupaciones iniciales de los docentes y especialmente de los gremialistas están marcadas por reivindicaciones bastante tradicionales en el magisterio (salariales, previsionales, vigencia del estatuto del docente, etc.). La insuficiente atención a estas demandas, según los docentes, determinó una transformación en la relación con el gobierno que pasó de una situación altamente consensual, a otra crecientemente conflictiva.

Un tema especialmente reiterado en los encuentros gremiales es la implementación de cuerpos colegiados de decisión *"en todos los aspectos de la política educativa"*. (Declaraciones de la Junta Ejecutiva, gacetillas, cartas, Jornadas CTERA/CMOPE). Desde la CTERA se reitera la intención de que la lucha docente trascienda lo reivindicativo, pero lo cierto es que en estos años no abundan las propuestas concretas con relación a otros temas.

<sup>104</sup> Estas opiniones resultan muy significativas, sobre todo en la revista *La Obra* donde se afirma reiteradamente la necesidad de relacionar el saber escolar y extraescolar, y *"acercar las familias a escuela"*.

Los conflictos de padres y docentes por el "monopolio" de lo pedagógico podrían tener relación años después con la siguiente aclaración de la Ley Federal: *"La comunidad educativa... participará según su propia opción y de acuerdo al proyecto institucional específico- en la organización y gestión de la unidad escolar, y en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación, sin afectar el ejercicio de las responsabilidades directivas y docentes"* (Ley Federal de Educación. Artículo 42).

La forma en que se modificó el diseño curricular es un ejemplo de los límites de la participación docente en cuestiones pedagógicas y de los quiebres entre los discursos oficiales democratizadores y el funcionamiento de las instancias de definición de políticas. A pesar de las innumerables notas y discursos sobre la importancia de la participación docente y la necesidad de realizar con ellos una "tarea conjunta", se advierte la iniciativa casi monopólica de la Secretaría de Educación en la decisión de reemplazar el diseño de 1981 que, de acuerdo a documentos de la misma Secretaría, era valorado positivamente por la generalidad de los maestros; se destaca además la relativa formalidad del proceso de consulta a la docencia<sup>105</sup>. Las limitaciones de la participación docente en lo pedagógico también se confirman al constatar la falta de continuidad y efectividad (según los mismos gremialistas) de una comisión gremial incorporada en estos años a la Secretaría de Educación que debía avanzar en la discusión de cuestiones pedagógicas.

Esta dificultad para crear espacios donde los docentes participen en la reflexión y definición del conocimiento no es exclusiva de los niveles generales de elaboración de las políticas. En la consulta de las actas escolares y las entrevistas con maestros se advierte que las escuelas no son ajenas a esta cuestión. Los supuestos espacios de reflexión conjunta (reuniones de personal, definición de planificaciones individuales, conjuntas e institucionales) están también cargados de formalidad y cooptados por cuestiones administrativas, normativas y vinculadas a las condiciones de trabajo.

#### D. Debates pedagógicos

<sup>105</sup> La consulta sobre el Diseño Curricular 1986 se realizó en las escuelas durante dos días en que se suspendieron las actividades. Es significativo que los docentes cuestionen fundamentalmente la "factibilidad" del Diseño (28% de acuerdo con que sea factible contra 60% de acuerdo con la propuesta en general), más que los objetivos y contenidos. En relación con los objetivos y contenidos más cuestionados, los funcionarios oficiales afirman la necesidad de "reforzar las argumentaciones a su favor" (pág. 16), más que de reverlos. Es inevitable concluir en el limitado alcance de la participación docente considerando la similitud entre el anteproyecto que discutieron en la consulta y el diseño curricular final; esto resulta indudablemente contradictorio con afirmaciones oficiales sobre la "determinación política de tomar en cuenta las opiniones formuladas" (pág. 2), "facilitar el análisis crítico" y "no promover debates en vano" (pág. 2) (MCBA, 1986 - C).

En estos años la función priorizada por los especialistas para la escuela es la de creación y recreación de conocimientos.

Es posible formular la hipótesis de que entre los docentes la función socializadora de la escuela sigue teniendo una importancia al menos equivalente a la de construcción de conocimientos: en los documentos consultados, los maestros enfatizan el papel de la escuela en la atención a las necesidades de los alumnos, y la creación de hábitos (no solo ni prioritariamente vinculados al aprendizaje)<sup>106</sup>.

Junto con la opción por la "construcción" de conocimientos, la noción tradicional de "transmisión" se fue convirtiendo (con antecedentes que podrían rastrearse mucho tiempo atrás) en un concepto y una práctica criticada por especialistas y funcionarios, más allá de los programas que los mismos propongan. Los documentos oficiales hablan además de revalorizar los contenidos y al mismo tiempo rescatar la importancia de la experiencia, partir de lo significativo para el sujeto, entender a la educación como un proceso creativo y permanente y al conocimiento como una producción histórica y social (Sustitución objetivos generales del nivel primario, circular 61, Septiembre de 1985).

En la revista *La Obra* se reiteran las tradicionales argumentaciones sobre la necesidad de que los alumnos tengan un lugar activo en el conocimiento, desarrollen la creatividad, el pensamiento crítico y una actitud abierta al cambio. Se destaca también la importancia de considerar "lo que trae el alumno", flexibilizar la noción de conocimiento y concebirlo como plural y sujeto a revisiones (*La Obra*, Marzo de 1986).

Sin embargo, ni en los documentos oficiales ni en la revista docente se encuentran propuestas concretas (al menos en ciencias sociales) para plasmar la noción tantas veces predicada de "*partir del conocimiento de los alumnos*" (más allá de alguna sugerencia aislada sobre el trabajo con la historia familiar).

A pesar de los discursos que aparentan priorizar la función académica de la escuela, y proponen todas estas revisiones en la forma de concebir el conocimiento, en

<sup>106</sup> En un documento que analiza las respuestas de los docentes en la consulta por el diseño curricular se sostiene: La función más importante de la escuela para los docentes es la de socialización (43%). Le sigue la de producción, selección y recreación de conocimientos (22,6%) y, por último, la de confluencia y elaboración crítica de otras instancias educativas (16,8%). Los funcionarios proponen que el nuevo diseño "*refuerce las argumentaciones*" sobre la importancia de la función de "*producción, selección y recreación de conocimientos*", ya que, sobre la base de los datos de la encuesta, advierten que los docentes no alcanzan a comprender la centralidad de la misma. (MCBA, 1986 - C, pág. 16).

opinión de algunos especialistas (H. Lanza, S. Finocchio, 1993), la propuesta educativa del periodo se caracterizó por priorizar aspectos ligados a la transmisión de valores más que reformulaciones en la selección y distribución de contenidos socialmente significativos.<sup>107</sup> Resaltan además la tendencia a presentar los contenidos como suma de datos descontextualizados y fragmentados, a asimilar las valoraciones a verdades científicas, a omitir los debates y mantener concepciones historiográficas perimidas.

### **E. Las ciencias sociales**

A partir de 1984 desde la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires se realiza un diagnóstico del diseño municipal anterior y del nivel de aprendizaje de los alumnos en distintas áreas. En ciencias sociales se advierten límites y dificultades de los chicos para establecer relaciones y desarrollar la idea de proceso, dominar los contenidos y la información mínima, analizar textos, etc.

En los documentos oficiales se pone énfasis en la utilidad de las ciencias sociales para afianzar el compromiso con la realidad, la posibilidad de entender el presente, transmitir experiencia y proyectar el futuro, la capacidad de comprensión y crítica del mundo que rodea al alumno, el conocimiento de relaciones de causalidad (“El perfil de los aprendizajes según el nivel de logro de los objetivos curriculares en ciencias sociales”, MCBA, 1985) Se reiteran también las conocidas frases sobre la importancia de las ciencias sociales para el desarrollo de sentimientos de identidad nacional.

En el Diseño Curricular de 1986, revalorizando el carácter formativo de las ciencias sociales, se sostiene que los estudios sociales son el ámbito para la formación de la competencia sociocultural del niño, para que asuma su identidad histórica, participe en la vida social, se acerque a modelos de identificación, desarrolle capacidad de análisis crítico (pág. 108). Se cuestiona el “acartonamiento” de la ciencia y su desvinculación del saber social. Se afirma que la formación de la conciencia sociocultural requiere no solo saberes, sino “también valores, emociones, modelos de

<sup>107</sup> Esta reflexión se basa en un trabajo de análisis de programas, propuestas editoriales y concepciones de los docentes de historia. Aunque las autoras desarrollan su investigación en el nivel medio de enseñanza sus afirmaciones resultan sugerentes para pensar en los contenidos del nivel primario.

identificación". Criticando el positivismo, se sostiene el carácter inacabado, rebatible e históricamente condicionado del conocimiento.

En las publicaciones docentes de principios del ochenta se resalta el sentido valorativo de los estudios sociales y su utilidad para "*comprender las relaciones humanas*" (en palabras de Jorge Isaac, frecuente colaborador de la revista La Obra). En términos muy cercanos al siglo pasado, otro frecuente colaborador de la revista en esta área (J. Propato), se refiere a la importancia de la Historia para "*perpetuar nuestro modo de vida*", "*enseñar a vivir*", y fomentar la "*valoración del hoy*" y de la Instrucción Cívica para el "*fortalecimiento de los principios morales*" y el "*amor a la patria*" ("Ciencias sociales" J. Propato, La Obra 1987, N°1, pág. 36).

En otro orden, se advierte un reiterado énfasis tanto en el Diseño como en La Obra por rescatar el protagonismo de "todos". De acuerdo al curriculum, el campo de la historia es la vida humana en su totalidad, la cultura es cosa de todos, la historia es "nuestra" historia. En la Revista se sostiene que se debe conocer a todos los que forjaron la nacionalidad: políticos, militares, comerciantes, hombres de letras o maestros, ya que "*la creatividad no es solo cuestión de los genios*". Sin embargo, en las planificaciones concretas del tercer ciclo los personajes "cotidianos" aludidos en el "todos" no aparecen frecuentemente; los relatos siguen en muchos casos sucediéndose como si los hechos ordenadores fueran las hazañas de los héroes y los valores que supuestamente guiaron sus vidas.

Como en años anteriores, se afirma la necesidad de trascender los hechos político-institucionales. En el Diseño se define a "la acción con sentido" como el objeto de las ciencias sociales (de acuerdo a una posición explícitamente weberiana). Se habla de superar el anecdotismo, apuntar a la comprensión de procesos y no a la memorización de acontecimientos, establecer interrelaciones entre los hechos y no estudiarlos aisladamente, "equilibrar" los hechos relevantes con otros de la vida cotidiana, incluir situaciones de conflicto, establecer causalidades y problematizar los acontecimientos.

En La Obra las posiciones son variables. Tanto se encuentran artículos que hablan de que "*la realidad social debe ser interpretada en toda su riqueza y complejidad*" (Oscar E. Bosetti, La Obra 1985 N°9, pág. 93), de la importancia de no apuntar únicamente a lo político-institucional, sino más bien al plano social, económico

y cultural y propuestas de trabajo novedosas sobre estos temas<sup>108</sup>, como relatos tradicionales de batallas, enumeración de obras de presidentes, y narraciones donde lo social y lo cultural quedan reducidos a lo costumbrista.

Es interesante destacar que el área de ciencias sociales fue la más cuestionada por los docentes (con relación a matemática, lengua y ciencias naturales) en la consulta del anteproyecto del diseño curricular de 1986<sup>109</sup>.

Las charlas que tuve con los docentes confirman esta imagen de las ciencias sociales como el área más cuestionada. Muchos maestros opinaron que el diseño plantea temas totalmente nuevos (como el diálogo Norte-Sur, Imperialismo, Fascismo) en los que no tienen formación, y que el valor orientador del currículum es muy relativo<sup>110</sup>.

## F. Nación y cultura, identidad y diversidad

Tentativamente podría decirse que el discurso nacionalista tiene un lugar muy relativo en comparación con aquel que tenía en las propuestas de años anteriores. Los documentos hablan no obstante de que el sistema educativo debe estar "*encuadrado en un modelo de cultura nacional*" (Dirección de innovaciones educativas, Agosto de 1984) o "*respetar las bases de la identidad nacional*" ("Hacia la construcción de una

<sup>108</sup> Se propone por ejemplo al docente realizar estudios de la comunidad, entrevistas y trabajos con periódicos; en las planificaciones de historia se sugiere reiteradas veces el trabajo con documentos, la reconstrucción de los pasos del método histórico, trabajar las causas y consecuencias, considerar especialmente las opiniones e intereses de los alumnos.

<sup>109</sup> En la respuesta a la pregunta (de la encuesta mencionada) por la "coherencia entre el marco teórico y el enfoque del área", por ejemplo, el grado de insatisfacción de los docentes con la propuesta fue de 25,4 en ciencias sociales, 17,6 en lengua, 16,8 en ciencias naturales y 18,9 en matemática; proporciones similares se mantienen con relación a los otros criterios de evaluación: relaciones entre el enfoque del área y la vida cotidiana, relaciones con otras disciplinas, relaciones con el mundo del trabajo y la tecnología, valor orientador para el docente, valor para promover las diferentes competencias, vigencia de los contenidos seleccionados, adecuación de los contenidos a la realidad sociocultural. Además es en esta área donde los docentes afirman necesitar más capacitación (MCBA, 1986 - C, pág. 48 a 59).

<sup>110</sup> Al respecto puede resultar ilustrativo que los encargados de definir el diseño sostengan que la tendencia a la presentación sintética de objetivos y contenidos, y las orientaciones metodológicas generales responde a una opción: "*la de propiciar la iniciativa de la escuela para programar y desarrollar un currículum analítico*" (MCBA, 1986 - C, pág. 63)

normativa para las comunidades escolares democráticas". Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1986, pág. 9)

Es posible reconstruir el distinto posicionamiento frente al nacionalismo (en comparación con gestiones anteriores) a partir por ejemplo de la propuesta de que cada unidad educativa decida la forma de las conmemoraciones (Calendario escolar para las Comunidades Escolares Democráticas), o de las disposiciones sobre la celebración del 25 de Mayo:

*"...estos festejos tienen el carácter de un encuentro en el que son protagonistas el respeto, el amor y la solidaridad, ejes fundamentales para ejercer y disfrutar la vida en Democracia"* (Circular N° 49, MCBA, 10 de Mayo de 1985).

Prácticamente el tema de la nacionalidad no se menciona en el planteo general del Diseño Curricular de 1986; sin embargo, uno de los objetivos del diseño es *"desarrollar sentimientos de identidad nacional"*; se dice además en la presentación del área:

*"Las ciencias sociales facilitan la reconstrucción y representación de la identidad nacional porque ellas permiten apropiarse del pasado, generar una pertenencia participativa y asumir el futuro como un compromiso"* (Diseño Curricular 1986, pág. 148).

A pesar de la forma poco clara y casi esporádica en que aparece en los objetivos y propósitos, en los contenidos concretos la nacionalidad sigue siendo el referente (a veces implícito pero indudable) de los procesos históricos y cívicos.

De acuerdo con los nuevos tiempos, se procura hacer una definición histórica de las identidades, buscando que los alumnos *"Valoren la identidad nacional como resultante del proceso histórico argentino y latinoamericano"* (pág. 175). Sin embargo por ejemplo el título de uno de los contenidos sugiere el mantenimiento de ciertos sentidos tradicionales: *"El reencuentro con el origen, la nacionalidad americana"* (Diseño Curricular, 1986, pág. 177).

En la publicación docente a veces sorprende la similitud con los discursos de cien años atrás y la asociación de la nacionalidad con nociones de continuidad y ficciones de igualdad y homogeneidad:

*"Todos estamos persuadidos de que la magnitud del triunfo alcanzado por los padres de la argentinidad en el Congreso de 1816... fue la última pincelada que el patriotismo dio al cuadro de las inmortales glorias del pueblo argentino, al dejar para siempre solemne y definitivamente sancionada la libertad de la Patria... a ello debe la Nación Argentina la grandeza de sus imponderables glorias..."* (La Obra 1984 N° 3, pág. 2)

*"Nuestra historia... ha contribuido a brindarnos una identidad como Nación amante de la paz, la justicia y la libertad"* (La Obra 1988 N° 11, pág. 70)

El contenido de *"lo nuestro"* como siempre no es demasiado preciso; el pasado común, *"los principios morales base de nuestro país"* (La Obra 1984), las tradiciones, olvidadas por la aceleración de los cambios, y *"solo recordadas en el seno de la familia y la escuela"*.

*"La escuela y la familia han de ser el refugio cultural argentino, de donde puede surgir y expandirse el sentimiento y el amor por las cosas nuestras, ... solo así los recuerdos de nuestro pasado tendrán fundamentos sólidos, serán presente y tendrán futuro"* (La Obra 1985 N° 4, pág. 80-81).

*"...los docentes deben trabajar para salvaguardar tan caros valores de nuestras tradiciones...rescatando los valores de nuestra nación e imprimiendo amor a las cosas de la tierra y defensa de la cultura de nuestro pueblo"* ("La defensa de nuestro acervo nativo". La Obra, 1987 N°10, pág. 51)

Pensando en el sentido de estas frases parece especialmente pertinente la reflexión de Raúl Díaz quien, en su investigación sobre los rituales escolares, sostiene que frente al discurso globalizador, la escuela se presenta como uno de los últimos baluartes (o "refugio" en los términos de la revista) de las posiciones nacionalistas tradicionales.

A pesar de las nociones homogeneizadoras, en el curriculum también hay lugar para los conflictos. Se define la historia y el espacio nacional como realidades formadas por aspectos unas veces antagónicos, y otras veces armónicos. En los contenidos se habla de una sociedad desigual, donde la ciencia y la técnica coexisten con el hambre y el analfabetismo. Más allá de la afirmación del cooperativismo y la solidaridad, el equilibrio entre los valores individuales y sociales, el referente de las ciencias sociales (al menos en el último ciclo), ya no necesariamente es una comunidad armoniosa e integrada. En los contenidos del tercer ciclo se mencionan situaciones conflictivas que antes no figuraban en los planes escolares, como las *"luchas por el poder"* y el mejoramiento de la calidad de vida en la Argentina, *"la justicia social"* y el *"diálogo norte-sur"* (Diseño curricular 1986, pág. 177-178). Es significativo que gran cantidad de docentes afirmen (en documentos y entrevistas) no estar capacitados para tratar estos temas. También es significativo que en los documentos gremiales de "aporte" a la discusión del anteproyecto curricular se cuestione que en el mismo no se termine de hablar "de las cosas por su nombre", como

"el Estado capitalista dependiente", "las relaciones de producción", y se diluya todo lo malo en un Estado autoritario insuficientemente caracterizado (Boletín UMP, 1986, pág. 2).

Reforzando las representaciones tradicionales de lo social todos los números de 1985 de la revista La Obra se dedican al tema de la comunidad: *la comunidad y sus habitantes, su organización, los trabajadores de mi comunidad*, etc. Se define a la comunidad como "un ámbito con una esencia común a todos, pertenece a todos por igual" (La Obra 1985, N°10, pág. 16), *es un núcleo con características, objetivos y acciones comunes* (La Obra 1988).

En el tratamiento de los valores se advierte un menor énfasis en el maniqueísmo, tan característico de años pasados. En la presentación del área que se hace en el diseño se sostiene que el alumno debe juzgar con espíritu crítico, pero ubicándose en la época, que "no hay historia de buenos y malos" (Diseño Curricular 1986, pág. 155). Las menciones en general son a los valores positivos (el trabajo, el esfuerzo, la participación, la igualdad, las ideas democráticas y el cooperativismo).

En La Obra también se menciona el cooperativismo y la solidaridad, se define al "buen ciudadano" como el integrante responsable de su comunidad (La Obra, Marzo de 1985).

Las referencias a la **cultura** y la **diversidad** ocupan un lugar destacado en el Diseño Curricular de 1986.

Se comienza por definir la educación y el curriculum como "*hechos de cultura*", por afirmar la intención de "*convertir a las escuelas en centros irradiantes de cultura*" (Ministro C. Alconada Aramburú, Informe a la 39ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, 1984), se habla del necesario respeto y fortalecimiento de la identidad cultural. Uno de los objetivos de la educación es que los alumnos respeten el pluralismo ideológico, desarrollen actitudes de diálogo con diferentes culturas y descubran diferentes expresiones culturales de la comunidad humana. Cuando en 1985 se sustituyen los objetivos educativos se propicia que el alumno "*Desarrolle actitudes de diálogo con las diferentes culturas con las que interactúa*" (Circular 61, MCBA); este objetivo se reitera en el diseño curricular de 1986 (pág. 108). En una crítica a las propuestas educativas unificadoras se habla de "*no imponer*" la cultura oficial, (MCBA, 1984 - A, pág. 6), (El perfil de los aprendizajes según el nivel de logro de los objetivos curriculares, pág. 186). Sin embargo no se hacen en general mayores especificaciones

sobre quién impone, sobre quiénes y de qué forma. Se afirma también la necesidad de compatibilizar lo autóctono y lo universal, vinculado con la necesidad de diseñar una educación *"a la vez común y pluralista"*, que permita dar respuesta a *"una demanda educativa heterogénea"* (Evaluación del diseño curricular 1981, Diseño Curricular 1986, pág. 14). En términos que recogen la concepción universalista de cultura de la antropología se afirma que con relación a la misma *"todos podemos ser actores y espectadores"*. Distintos documentos asocian además la democratización de la escuela con la incorporación de la cultura popular (*"Lineamientos de la política educativa municipal"*, Dirección de Capacitación y perfeccionamiento docente, Secretaría de Educación, MCBA, 1986).

A pesar del distinto lugar para la diversidad y la cultura, se sigue poniendo el acento en *"lo compartido"*, en la necesidad de que el niño *"sienta el amparo de la cultura común, para que desde ahí pueda integrar lo diverso"*.

La importancia del tema (a pesar de las contradicciones) en los planteos generales, no tiene sin embargo un correlato significativo en los contenidos del Diseño, donde la reflexión sobre el concepto y la problemática cultural está prácticamente ausente.

Algunos documentos gremiales de principios de este periodo (especialmente de la CTERA) también se refieren al tema de la cultura, señalando la opción por la cultura popular ante la cultura dominante. Se encuentran términos como *"colonización mental"*, *"identidad popular"*, *"prejuicios"*, etc. Estas concepciones coexisten con afirmaciones de algunos documentos (por ejemplo del seminario CTERA-CMOPE) sobre la pobreza y *"déficit"* cultural de los sectores marginados.

En el boletín de opinión sobre el nuevo Diseño se afirma que el curriculum no rescata la *"cultura de la resistencia"* ni la cultura popular, de la que habla P. Freire, el modelo sigue pasando por la cultura occidental y cristiana, *"se presenta una noción de identidad cristalizada"* (pág. 4)... *no se deja espacio para la integración de expresiones culturales de los sectores marginados del poder"* (Boletín de la Unión de Maestros Primarios, Año 1 N° 1, pág. 12).

En La Obra las posiciones son variables. Tanto se hacen referencias a concepciones antropológicas y universalistas de la cultura (universalistas en el sentido clásico de que todos los hombres tienen cultura), como se sostienen visiones civilizatorias etnocéntricas y simplistas, por ejemplo, cuando se habla del ideal

civilizador del liberalismo porteño que implica el *"mexorable"* exterminio de la cultura de las montoneras y reducción de los aborígenes (O. Bosetti, 1984, otro frecuente colaborador de la revista en estos temas). En artículos que van 1984 a 1989 se afirma, en medio de frases indudablemente románticas, que lo autóctono, el folklore y *"las cosas de la tierra"*, deben tener un espacio para su difusión en la escuela, ya que lo mismo *"garantiza la perpetuación de nuestro modo de vida, valores e ideales"*.

Estas distintas concepciones en la misma revista, y a veces en los mismos autores no es una novedad. Ya se vio en el análisis de los años pasados cómo, a pesar de las aparentes contradicciones, en muchas propuestas educativas se presenta conjuntamente una visión culturalista y relativista de lo que se considera "la cultura" y evolucionista y etnocéntrica de la civilización y el progreso. Pero además de esta coexistencia contradictoria, la modalidad de aparición de la problemática cultural en funcionarios y docentes, aún en sus interpretaciones más abiertas y relativistas, suelen soslayar la cuestión de la desigualdad en la relación entre culturas, o caen en planteos legalistas abstractos sobre la obligación de respetar al "otro".

La introducción del debate por la incorporación de los derechos humanos a los contenidos educativos, tal como demandaron repetidamente los gremios (a través de cartas y presentaciones), tal vez hubiera permitido superar esta concepción legalista e introducir elementos de cuestionamiento de las modalidades más autoritarias de las relaciones sociales. Sin embargo, el tema, si bien se menciona en los objetivos generales del diseño, no se refleja en los contenidos.

### **G. En síntesis**

Si bien el discurso oficial, sobre todo en los primeros años se caracteriza por el énfasis en la democratización y la crítica al autoritarismo, debemos preguntarnos en qué medida esto se traduce en las propuestas de contenidos educativos, por ejemplo a través de la introducción de elementos de crítica al autoritarismo y la dominación.

En primer lugar, deben señalarse las limitaciones para concretar las propuestas de modificar la enseñanza de las ciencias sociales.

Se señalaron los cuestionamientos de gran cantidad de docentes a los cambios en esta área y, en particular, a la introducción de hechos de la historia reciente que se afirman incapaces de transmitir a los alumnos por desconocerlos ellos mismos.

Con relación a otros años, el tema de la nacionalidad tiene indudablemente menos centralidad en el planteo general del diseño curricular. Sin embargo, el mismo sigue siendo el eje ordenador de los contenidos.

Las visiones de nacionalidad y sociedad no son tan claramente uniformizadoras como otros años; aunque las imágenes homogeneizadoras siguen presentes, aparecen temas, conceptos y problemas que permiten pensar en la diversidad, los conflictos y las desigualdades. Se introducen problematizaciones explícitas a las definiciones estáticas de las identidades, pero ello no implica la anulación de términos y discursos tradicionales.

Se afirmó también la centralidad que adquiere el concepto de cultura y la valoración de la diversidad (en términos relativos al peso de la aparición de la cuestión en el pasado), rescatando que en los planteos generales de especialistas y funcionarios se asocie el hecho educativo con un hecho de cultura. Sin embargo, el tema prácticamente no aparece en los contenidos.

En el caso de los docentes de La Obra se advirtió la coexistencia (ya señalada en otros períodos) de interpretaciones más o menos "culturalistas" y relativistas de la cultura y el folklore, con interpretaciones etnocéntricas y discriminadoras de la civilización y el progreso. Se señaló además como en las primeras (y de esto no está exento el discurso oficial), frecuentemente se ignoran las desigualdades y conflictos que caracterizan la dinámica cultural, afirmando una ingenua tolerancia de la diversidad.

Se señalaron las contradicciones entre el discurso de la didáctica ideal de las ciencias sociales, de la necesaria reformulación en la modalidad de presentación de los conocimientos, hechos y actores y la introducción de nuevos temas (vida cotidiana, diversidad y cultura entre ellos), y la forma en que se presentan concretamente estos temas en las planificaciones del área donde, comparando con la situación de más de cien años atrás, se puede sostener que las modificaciones, sin duda existen, pero son ciertamente limitadas.

## Capítulo 2: 1989-1999, Reforma, nacionalismo y diversidad

### **A. El contexto general**

Entre los investigadores de la situación política de la década del 90 hay acuerdo en definir la situación de estos años por la pérdida de la (siempre relativa) capacidad del Estado de administrar el desarrollo nacional, la asignación casi exclusiva al mercado de la función de regular la economía y el aumento de la dependencia de la economía internacional. Esto coincide en la denominada "era menemista" con la caída del gasto social y de la calidad de los servicios públicos y con el auge de las propuestas de privatización. Las políticas sociales se restringen a la atención asistencial de los sectores más desposeídos, a paliar los efectos y no modificar las causas de la pobreza, y en todo caso, a controlar los posibles desbordes del creciente número de pobres y desocupados. Es innegable el efecto de abierta exclusión, acentuamiento del dualismo y la fragmentación que esto ha tenido en la sociedad argentina.

La democracia, de la que tanto se esperaba a principios del ochenta, deja de verse como un mecanismo de institucionalización de los conflictos sociales y un instrumento para la lucha por la igualdad social (tal como sostenían los politólogos de esos años). Más bien resultan cada vez más efectivos los proyectos de hacerla compatible con las tendencias menos inclusoras del capitalismo. Sus potencialidades cuestionadoras, con relación a un sistema social tan claramente excluyente, parecen cada vez más limitadas.

La respuesta de los actores sociales tradicionales es sin duda variable; en amplias capas de las clases medias se hace evidente la internalización del discurso de la privatización, el individualismo y la competitividad, gran parte de los sectores marginados adhieren en forma clientelística al modelo oficial, los actores tradicionalmente combativos muestran el debilitamiento de las identidades colectivas, los gremios se asimilan en parte al proyecto hegemónico, o se oponen al mismo desde posiciones de relativa capacidad de convocatoria. Los trabajadores del Estado (entre ellos los docentes), se constituyen en voces de protesta muchas veces más en defensa de derechos tradicionales que planteando propuestas alternativas. Los llamados "nuevos movimientos sociales", vinculados en muchos casos a luchas por el mejoramiento de los sistemas de educación, salud y seguridad pública, politizan espacios

tradicionalmente considerados "no políticos" y plantean nuevas problemáticas; no obstante, debe considerarse su dificultad para trascender reivindicaciones puntuales y la heterogeneidad del sentido ideológico de sus luchas.

Es necesario reparar en que, junto con la crisis del modelo de acumulación, entra en crisis el modelo de legitimación. De acuerdo al trabajo de Estela Grassi, Susana Hintze y María Rosa Neufeld (1994), los efectos sociales de los sucesivos ajustes, el desentendimiento del Estado de su función reguladora y la pérdida de los sectores populares de su capacidad de acceso a los bienes públicos constituyen una amenaza para la integración social.

En general se acuerda en calificar la década por la efectiva articulación del neoliberalismo económico con el neoconservadorismo y tradicionalismo ideológico.

El discurso político oficial es el del pragmatismo, la competencia y la eficiencia, presentado como carente de contenido ideológico. Se caracteriza por la insistencia en naturalizar la desigualdad, despolitizar la vida social y descalificar cualquier alternativa.

Considerando estos rasgos de las propuestas y discursos oficiales, ¿cómo caracterizar en forma breve (y sin demasiados esquematismos) el pensamiento de la época, la "subjetividad cotidiana" y los paradigmas vigentes en los ámbitos intelectuales?

Algunos investigadores, (Jurgen Habermas, Perry Anderson, Jean Francois Lyotard, Marshall Berman, Nicolás Casullo<sup>111</sup>) mencionan como los rasgos generales del pensamiento de fin de siglo, la falta de certezas y la inseguridad de los valores, la inmediatez y la visión fragmentada de lo social, la ausencia de proyectos globales y de mediano plazo, el desencanto y la apatía política, la falta de paradigmas generales de legitimidad.

Ciertos elementos del pensamiento actual han dado lugar a planteos con potencialidad enriquecedora. En los ámbitos académicos "la descomposición de los grandes relatos" (en términos de J.F. Lyotard, 1991), se asocia con la mayor

<sup>111</sup> Me refiero aquí a los trabajos de estos autores que aparecen en la compilación de N. Casullo "El debate modernidad-posmodernidad" (1993).

sensibilidad ante las diferencias y la crítica a los formalismos teóricos, la crisis de la ciencia, con la crítica a los usos dogmáticos y reduccionistas de la razón, el cuestionamiento de los determinismos, con la atención a la actividad creadora del hombre y las múltiples rebeliones contra la normatividad (en términos de J. Habermas, 1993).

Estos debates ponen en otro lugar la cuestión de la nacionalidad (y de las identidades en general) y de la diversidad.

Es indudable la importancia que los temas de **la diversidad y la discriminación** adquieren en el discurso social con relación a la importancia que los mismos tenían pocos años atrás. Su sentido se presenta como absolutamente variable; desde la percepción de los alcances y límites de los procesos de globalización y transnacionalización cultural, el compromiso con las minorías, la afirmación de lo étnico en interpretaciones que van de la resistencia a la homogeneización a posturas indudablemente reaccionarias y racistas, etc.

Muchos de los investigadores citados (Geertz, Hall, García Canclini) reparan en la importancia de la cuestión de la diversidad y la etnicidad en las sociedades actuales.

C. Geertz sostiene que “las cuestiones morales suscitadas por la diversidad” que antes surgían “entre” sociedades, aparecen cada vez más “dentro” de las sociedades, dando otra relevancia a cuestiones como el multiculturalismo, el etnocentrismo y el relativismo (C. Geertz, 1996).

Stuart Hall caracteriza los “nuevos tiempos” por el simultáneo debilitamiento de las viejas solidaridades colectivas, la “expansión” de las identidades disponibles y el retorno de la etnicidad con nuevos sentidos. Afirma que la etnicidad ofrece a la gente distintas posiciones y puntos de pertenencia y la posibilidad de coordinación frente a la globalización (S. Hall, 1993). Sostiene la centralidad de estos procesos, en contextos donde la vida social aparece cada vez más mediada por el mercado global, donde las identidades se desvinculan cada vez más de los tiempos y lugares tradicionales, tornándose menos fijas y produciendo una variedad de posiciones de identificación (Hall, 1999).

García Canclini define “este tiempo” por la diseminación y descentralización potencialmente democratizadora, y al mismo tiempo, el crecimiento de las formas concentradas de acumulación del poder y centralización transnacional de la cultura (García Canclini, 1990). En un trabajo reciente que ya he mencionado, M.R. Neufeld y

A. Thisted hablan de la necesidad de atender a los nuevos “usos” de la diversidad, la politización de la condición étnica y la profundización de las manifestaciones xenófobas en el contexto de fragilización y exclusión. Afirman la necesidad de considerar también las “manipulaciones subordinadas” de la diversidad, que tienden a efectivizar derechos y garantizar la supervivencia (Neufeld - Thisted, 1999).

Coexistiendo con este lugar valorado o denigrado, pero indudablemente más visible de la diversidad y con los planteos teóricos e ideológicos más o menos renovadores, **lo nacional** se mantiene hoy en día como un referente central. B. Anderson sostiene incluso que la nacionalidad es el valor “más universalmente legítimo” en la vida política de nuestro tiempo (Benedict Anderson, 1993).

En otra línea de reflexión Stuart Hall sostiene que la globalización tiene el efecto de dislocar las identidades centradas en la cultura nacional. Frente a la tendencia al hibridismo existen también fuertes tendencias a la purificación y la restauración de la cohesión. Concluye que los efectos de la globalización son por ello más variados y contradictorios de lo que se suponía (S. Hall, 1999).

García Canclini rescata que desde el posmodernismo se definen nuevas formas de pensar las identidades. Esto resulta especialmente interesante con relación a las formas de pensar “lo nacional”. Sostiene que el posmodernismo revela el carácter “construido y teatralizado” de toda tradición, permite pensar lo moderno como no opuesto a lo tradicional, muestra el “itinerario impuro” de las tradiciones y la realización “desencajada y heterodoxa de nuestra modernidad”.

## B. Situación educativa<sup>112</sup>

<sup>112</sup> En el ámbito nacional consulté documentos del Ministerio de Cultura y Educación (discursos, propuestas y evaluaciones de gobierno) y la ley Federal de Educación. Me detuve en especial en el análisis de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), en documentos para su elaboración y escritos posteriores de crítica de la iglesia y los gremios. Consulté también documentos gremiales, (fundamentalmente de la CTERA), todos los números de la revista La Obra de 1989 a 1993, la revista Novedades Educativas de 1994, 1995 y 1996, y numerosas propuestas editoriales (Kapelusz, Aique, Santillana, Stella, Estrada).

En la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires revisé documentos de las áreas de Planeamiento y de Curriculum. Atendí en particular a los trabajos denominados de “Actualización Curricular” de 1995, 1996, 1997 y 1998; en ellos se va definiendo una nueva propuesta de contenidos. Me detuve también en un trabajo de opinión de los docentes sobre los saberes escolares (“El espacio de los saberes y conocimientos en el ámbito escolar primario”,

En términos muy generales entre el modelo educativo de 1983 y el de 1990 parece haber un pasaje del énfasis en las funciones políticas a las económicas de la educación.

El lugar central de lo económico en la definición del modelo de formación tiene distintos sentidos. Los especialistas acuerdan en general en que el saber será la principal arma productiva en un mundo "posindustrial" crecientemente informatizado. Algunos funcionarios hablan expresamente de una adaptación a la "cultura tecnológica". Otros, sin dejar de afirmar la necesaria articulación entre educación y tipo de producción, mantienen la atención en la formación básica y la promoción de capacidades para la vida social (por ejemplo C. Braslavsky, 1993) y en la necesidad de compatibilizar los objetivos de competitividad y ciudadanía (J.C. Tedesco, 1993).

En la opinión de María Cristina Davini, el discurso que impulsa la reforma educativa en estos años aspira a la distribución de conocimientos actualizados por parte de la escuela, elevando la formación "dentro de los moldes del paradigma positivista de la modernidad, entendiendo que el papel instructivo de la escuela consiste en homogeneizar la diferenciación social a través del discurso del conocimiento..." pág. 147. Este discurso apela a la relación entre educación y producción restaurando muchas veces el optimismo pedagógico. Sin embargo, si se considera acertado el diagnóstico de quienes afirman la tendencia del capitalismo industrial a desestimar los "productos" de la enseñanza primaria, el nuevo discurso sobre el currículum parecería pretender una relativa autonomización del sistema económico (M.C. Davini, 1998).

Más allá de la mayor o menor compatibilidad entre educación y economía, los autores concuerdan en que la subordinación a los proyectos de los organismos internacionales tiene una manifestación transparente en la educación: la difusión del discurso de la subsidiariedad del Estado, la modalidad con que se terminó de realizar la transferencia a las provincias y municipios, los alcances de la descentralización, los argumentos con que se privilegia el gasto en los niveles inferiores que aseguren "el

---

1991). Consulté propuestas de formación y capacitación docente y algunos documentos de las entidades gremiales docentes de la ciudad de Buenos Aires.

Realicé además numerosos encuentros con docentes y observaciones de clase. La información sobre esto está fundamentalmente volcada en la última parte de la tesis y allí detallo como realicé las entrevistas y el trabajo de campo en las escuelas.

mínimo socialmente necesario", la implementación de políticas asistenciales focalizadas, y, en general, siguiendo a numerosos investigadores, la difusión del lenguaje de la producción económica (más bien empresarial), la eficiencia y el pragmatismo en la educación (A. Puiggrós, 1990 (B), N. Paviglianitti, 1991, P. Gentili, 1994, M.R. Neufeld, 1994).

La brecha entre "circuitos pedagógicos cada vez más diferenciados" parece ahondarse. La imagen que intenta imponerse por distintos medios es que el sistema público ha entrado en crisis y su calidad se distancia cada vez más de las ofertas privadas.

En comparación con el período anterior, los temas de democratización y participación pierden centralidad en el discurso oficial. En la opinión de algunos investigadores, la participación buscada se orienta más bien a la transferencia de responsabilidades a la comunidad en un contexto de retiro del Estado. Sostienen que el énfasis en el involucramiento de los padres se relaciona en parte con el principio de la educación neoconservadora que afirma que la formación es responsabilidad principal de los individuos y sus familias, argumento muchas veces funcional a los proyectos de subsidiariedad.

Resulta indudable que, a pesar de la desestructuración social y la fragmentación, los padres y docentes ejercen cierta capacidad de condicionar los proyectos oficiales (un ejemplo de ello, las movilizaciones por la Ley Federal de Educación). Tampoco hay duda, pensando en la masividad de la movilización en torno a la educación, que se manifiesta una preocupación generalizada por el tema. Amplios sectores sociales siguen dándole a la educación un valor central y procuran que sus hijos accedan al mayor nivel posible, pese al deterioro en sus condiciones de vida. E. Tenti (1993), advierte el alto valor otorgado a la educación en clases asalariadas, y su asociación al deseo de distinción en los sectores medios. También E. Grassi, M.R. Neufeld y S. Hintze, (1994) se refieren a la sensibilidad despertada en la sociedad por el tema educativo, lo que ha generado "inéditas alianzas" de padres y docentes.

Tres situaciones se presentan como especialmente significativas durante el período: la sanción de la Ley Federal de Educación y el proyecto de Reforma Educativa, la definición de los Contenidos Básicos Comunes y los avances en la transformación curricular en la ciudad de Buenos Aires.

Afirman los analistas de la Ley de Educación que en los debates originales se desdibujaba el rol indelegable del Estado, se hacía evidente la falta de garantías de financiamiento, la ambigüedad sobre la gratuidad, y se creaba un atajo para la enseñanza religiosa. Sostienen además que los proyectos fueron sucesivamente revisados en las Cámaras de senadores y diputados debido a las presiones populares, que llevaron a que, aunque con ambigüedades, se afirme la gratuidad como principio. La ley aparentemente recoge casi todas las demandas del sector privatista: la enunciación de la libertad de enseñanza como lineamiento, la inclusión de la dimensión religiosa como un aspecto de la formación, la garantía de financiamiento a los colegios privados, su autonomía pedagógica, de gestión y elección del personal. En contrapartida, el Estado se desentiende de la atención de las desigualdades, y son sumamente confusas y contradictorias las atribuciones de los organismos del gobierno educativo para la definición de contenidos. (N. Paviglianiti, 1993; MC Nosiglia - M. Marquina, 1993).

Entre los funcionarios, especialistas, docentes y padres se debate hasta nuestros días la pertinencia y viabilidad de promover la reforma de la organización y el alargamiento de la primaria en la Educación General Básica (EGB). Las críticas se dirigen a la real posibilidad de extender la obligatoriedad y realizar la reforma sin la debida inversión presupuestaria, capacitación docente y apoyo social.

En cuanto a la definición de los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC)<sup>113</sup>, los debates empiezan por la misma definición de lo que significan y por si le corresponde definirlos a una institución "vacuada" de escuelas como el Ministerio de Cultura y Educación. Desde el discurso oficial se enfatiza la idea de que son básicos y no mínimos, que representan "*lo que todo alumno debe saber*", "*el conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país*" (CBC, pág. 21). Sin embargo, según los especialistas, no termina de ser claro si los mismos son considerados en las distintas jurisdicciones un referente básico o un currículum nacional único.

<sup>113</sup> Mi mirada sobre los contenidos posiblemente esté condicionada por mi involucramiento en las primeras etapas de su definición. Con un grupo de antropólogos trabajé durante 1994 en la elaboración de una propuesta para incluir temas de antropología en los CBC.

La definición de los Contenidos Básicos Comunes se realizó desde el Ministerio de Cultura y Educación, pero fue aprobada por el Consejo Federal de Educación luego de numerosos encuentros con responsables provinciales y la circulación de borradores y documentos con criterios y pautas de elaboración entre funcionarios, especialistas y docentes. Los funcionarios nacionales sostienen que los contenidos se consensuaron entre actores representativos de todo el país, sostienen además la relevancia de encuestas a familias e instituciones en las que se preguntaba la opinión sobre los contenidos que imparte el sistema y sugerencias para las nuevas propuestas<sup>114</sup>. C. Braslavsky, una de las responsables de la elaboración de los CBC, afirma que el punto de partida de los contenidos fue el movimiento de transformación curricular e innovación de distintas provincias e instituciones. (Novedades Educativas N° 47, pág. 8). Sin embargo, los docentes vinculados a la actividad gremial observan su falta de participación en los debates; Cardelli (director de la escuela de capacitación docente de la CTERA) sostiene que los CBC tienen una fuerte legitimidad técnica, incorporan conceptos científicos modernos, pero no incluyeron participación por fuera de lo técnico y son difíciles de leer por un docente común (Novedades Educativas N° 55, pág. 15).

Los contenidos fueron publicados en una versión preliminar a fines de 1994. Inmediatamente se produjeron profundas críticas de la jerarquía eclesiástica a la versión original<sup>115</sup>. Las críticas se dirigían al “enfoque sociocrítico de los contenidos”, “el relativismo moral” y “la forma constructiva en que se presenta el conocimiento”. Desde la Conferencia Episcopal el cardenal A. Quarrachino sostuvo que los contenidos dejaban de lado a Dios, la cultura cristiana del pueblo argentino, el orden natural y la función de la familia (Rev. Novedades Educativas, Abril de 1995). Como resultado de estas críticas los contenidos fueron modificados y se elaboró una segunda versión en 1995 donde se alteraron especialmente el área de Ciencias Sociales y Formación Ética

<sup>114</sup> Según la información oficial se procesaron aproximadamente 29500 respuestas (La familia opina, Dirección de Investigación y Desarrollo, MeyE, 1994).

<sup>115</sup> Muchas de estas críticas están volcadas en el documento “Informe sobre los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Argentina, Universidad Católica de La Plata, 1995.

y Ciudadana. Especialistas, docentes e incluso algunos responsables de la elaboración de los contenidos criticaron estas modificaciones por su contenido y forma<sup>116</sup>.

Pasando de la situación nacional a la de la ciudad de Buenos Aires, los especialistas y funcionarios precisan dos problemas básicos del sistema: el vaciamiento de contenidos socialmente significativos y la segmentación de las escuelas en circuitos de calidad. Se afirma además que el Diseño de 1986 fue importante para generar otro clima en la escuela, pero que es necesaria una propuesta que provea "más estrategias didácticas". Se considera que los docentes no consultan generalmente al Diseño, y que el supuesto valor orientador del mismo es a veces reemplazado por manuales, revistas, enciclopedias y el diseño curricular de 1981 (MCBA, 1991- A, pág. 35, 36)

Los proyectos de cambio curricular comienzan en 1989. Se elaboran documentos de actualización curricular, que supuestamente complementan al Diseño de 1986, y sirven como antecedentes de un nuevo diseño, aunque se afirma la vigencia de ciertos aspectos de la propuesta de 1986: los ideales de la educación, la concepción de la función social de la escuela y el enfoque global de la enseñanza, etc. Los proyectos de reformulación aún continúan<sup>117</sup>.

Pocos años antes de la definición de los CBC y de la elaboración de los documentos de actualización curricular H. Lanza, S. Finocchio (1993) y C. Braslavsky (1993) hablan del "vacío" de propuestas oficiales sobre contenidos concretos. Acuerdan en que este vacío ha tendido a llenarse con propuestas de las editoriales, en general de muy baja calidad.

Es posible dudar de que este vacío se haya "llenado" posteriormente con los CBC o con los documentos de la ciudad de Buenos Aires que, en principio, parecían ser escasamente conocidos por la mayoría de los docentes que entrevisté.

Más allá de su "uso" y "desuso", en los siguientes puntos veremos los alcances y limitaciones con que las nuevas propuestas curriculares intentan avanzar en este sentido.

<sup>116</sup> En el texto cuando hablo de CBC hago referencia a la última versión de 1995 que incluye estas modificaciones. Cuando me refiero a la versión de 1994 lo especifico.

<sup>117</sup> También tuve participación en este proceso, ya que fui consultada durante 1998 sobre el contenido de algunos de estos documentos.

### C. Situación de los docentes

La reforma y en general el discurso oficial, en opinión de C. Davini (1998), apuntaron a incrementar la regulación de la enseñanza y de la práctica docente, la estratificación y diferenciación del campo educativo y la competitividad.

Los documentos de la Reforma Educativa reconocen dos cuestiones que atañen directamente a los docentes: la admisión de la importancia de que los maestros se apropien de las propuestas que se elaboran, y que estén capacitados para llevarlas a la práctica. En la ciudad de Buenos Aires se sostiene la necesidad de que cualquier propuesta educativa sea orientadora de las prácticas, se contraste con el trabajo cotidiano de los maestros y con las condiciones reales de implementación de las escuelas. Sin embargo, la relación de estas propuestas con las acciones concretas es relativa.

Ya mencioné la escasa participación docente en la definición de los CBC. En la ciudad de Buenos Aires la situación no parece muy distinta en este sentido. Sin duda esto condiciona la forma y el alcance con que los docentes se apropian de las propuestas.

En cuanto a la capacitación, tampoco en este período llegaron a plasmarse las distintas propuestas de transformación general de la formación docente. Los CBC mantienen un enfoque generalista para la formación del magisterio. En la opinión de numerosos maestros entrevistados y de los especialistas en el tema, los reiterados discursos sobre la necesaria actualización de los docentes de acuerdo a los nuevos contenidos, se concretaron en un "reciclaje" sumamente desprolijo en las jurisdicciones donde la aplicación de la Reforma avanzó más (especialmente en la provincia de Buenos Aires).

Deben destacarse en estos años los avances en la creación de espacios de reflexión, investigación educativa y formación docente dentro de los gremios.

En este período la relación del gobierno nacional con los gremios docentes es sin duda conflictiva, son pocos los espacios de diálogo, y la pertenencia de la CTERA a una agrupación de entidades opositora al gobierno (CTA) trasluce la situación. Esta conflictividad se hizo evidente con el ayuno docente y la instalación de la Carpa

Blanca. La adhesión social a esta medida no parece tener precedentes en la historia de las luchas docentes.

#### **D. Debates pedagógicos**

Distintos especialistas (Germán Rama, Gimeno Sacristán, Juan Carlos Tedesco, Emilio Tenti, Cecilia Braslavsky, Daniel Filmus) afirman en sus trabajos de los últimos años, la necesidad de que la escuela se centre en preparar a los niños dándoles elementos para el dominio del lenguaje y de los códigos matemáticos, y muy especialmente para que desarrollen la capacidad de analizar y criticar la información.

Sostienen además que la oferta de conocimiento debe ser diversificada pedagógica y metodológicamente, considerando la diversidad de situaciones de la que parten los alumnos, y como medio de considerar las cambiantes y “flexibles” situaciones a las que tendrán que adaptarse en su inserción ocupacional<sup>118</sup>.

La diversificación de la oferta puede tener un sentido democratizador, en tanto implique un cuestionamiento al modelo homogeneizador y la sensibilización frente a situaciones socioculturales distintas. Sin embargo, en los últimos tiempos es indudable la funcionalidad que el discurso de la diversificación de la oferta ha tenido con relación a los procesos de creciente fragmentación, atomización y desigualdad educativa.

Se dice intentar eludir esta relación entre diversificación y desigualdad garantizando que los alumnos alcancen “los mínimos comunes necesarios” para desenvolverse en la sociedad e insertarse productivamente en ella. Mencionamos sin embargo, en la discusión por los CBC, que es por lo menos discutible la definición de esos “mínimos” y dudosa la implementación de propuestas para su apropiación.

Como ya vimos en los años pasados si bien entre los funcionarios se afirma la principalidad de la función de transmisión y construcción de conocimientos de la escuela, los docentes siguen valorando y en muchos casos priorizando la socialización y

<sup>118</sup> Esto se vincula a cierto “énfasis en lo local” y en “la escuela” de parte de funcionarios y también de especialistas.

la asistencialidad. Estas posiciones parecen mantenerse hasta la actualidad<sup>119</sup>. El discurso sobre las funciones ideales no impide la profundización de las tareas asistenciales que los funcionarios delegan en la escuela, que posiblemente complican las tareas pedagógicas y recargan las presiones sobre los docentes.

Otro eje de los debates en estos años se vincula a la tradicional oposición entre transmisión y construcción de conocimientos. Diversos investigadores (entre ellos los españoles ampliamente consultados en los organismos oficiales: Carretero, Pozo, Ascencio(1989) se refieren a la necesidad de no oponerlos y a la ineludible etapa de información para la formación de conceptos en los alumnos. Puntualizan además el riesgo de que la preocupación quede centrada en cómo enseñar y se minimice el papel de los contenidos.

Muchos especialistas afirman que la perspectiva constructivista, en tanto lleva a atender a la dimensión social del proceso cognoscitivo, tiene la potencialidad de asociarse a una noción no reificadora del conocimiento (José A. Castorina, 1989). Se afirma también que en su vertiente psicogenética supone un lugar activo de los sujetos que conocen y una relación compleja entre los contenidos y las formas de pensamiento.

La atención al modo como se produce el saber se relaciona con la inclusión de reflexiones y propuestas de trabajo en torno a los procedimientos de conocimiento tanto en la propuesta de contenidos nacional como municipal. Siguiendo al español Cesar Coll, en los organismos oficiales se considera que los procedimientos y actitudes, los valores y normas son contenidos que deben considerarse al mismo nivel que los hechos y conceptos.

A pesar de la antigüedad de los debates en torno a la construcción de conocimientos, en documentos de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que incluyen la realización de entrevistas y observaciones de los maestros, se concluye que, si bien los docentes critican la enseñanza memorística y valoran el protagonismo de los alumnos, la importancia de sus conocimientos previos, y del aprendizaje significativo, esto no se corresponde con las prácticas concretas. Se observa que los maestros limitan lo conceptual al predominio de los datos, lo procedimental a

<sup>119</sup>Por ejemplo en un trabajo municipal (1991- A), se concluye que los docentes, en correspondencia con el énfasis en la socialización, priorizan los aspectos actitudinales sobre los logros en el aprendizaje.

procedimientos mecánicos y lo actitudinal a las adaptaciones del alumno, y que en definitiva, siguen concibiendo el aprendizaje como proceso de acumulación lineal de conocimiento (MCBA, 1991 – A, pág. 67, 70; MCBA, 1996 –C, pág. 35).

La proliferación de los debates en torno al constructivismo, en el contexto de crisis generalizada del sistema, hace que algunos autores señalen críticamente el desequilibrio entre las grandes preocupaciones por el cómo enseñar y la aparente despreocupación por el para qué hacerlo (Mariano Narodowsky, *Novedades Educativas* N° 62).

Entre especialistas y funcionarios hay un concepto que en los últimos años ocupa un lugar central en los debates pedagógicos: el de “competencias”. C. Braslavsky define las competencias como “capacidades agregadas y complejas” que implican “saber hacer con saber y con conciencia”. (*Novedades Educativas* N° 47, Pág. 8, Nueva Escuela, 1996, pág. 18)<sup>120</sup>. El concepto se caracteriza por el énfasis en el aprendizaje de procedimientos metodológicos más que datos, de capacidades “adaptables y flexibles”. Muchos autores señalan la clara relación entre la noción de competencias y las demandas del sistema productivo; según Silvia Duschatzky entre los funcionarios se habla de la formación de “trabajadores competentes”, que puedan optimizar la capacidad de gestión, de aprendizaje y de trabajo en grupo (S. Duschatzky, 1993). Otros investigadores critican la tendencia a concebirlas como aisladas de los contenidos, reduciendo la enseñanza a habilidades de pensamiento y separando la enseñanza de conceptos, procedimientos y valores (Edith Litwin, 1997).

Se explicita además (en especial en los documentos de la ciudad de Buenos Aires) la preocupación por el origen de los conocimientos escolares, poniendo énfasis en su necesaria relación con los conocimientos disciplinares y las representaciones de los alumnos. Se sostiene que para la definición del conocimiento educativo, las aproximaciones de las disciplinas científicas deben estar al servicio del proceso de construcción del conocimiento y los contenidos de enseñanza deben verse como una

<sup>120</sup>Sostiene además que son expresión de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales; se materializan en esquemas que posibilitan al sujeto intervenir y operar sobre un conjunto cada vez más amplio y complejo de situaciones, resolver problemas, “reflexionar en la acción”. En los documentos oficiales se definen como “capacidades que se manifiestan en modos de operar sobre la realidad” (Recomendación 26/92 Comisión de Asuntos Pedagógicos, McyE)

elaboración didáctica sobre los conocimientos disciplinarios, *"ya que el fin no es formar científicos, sino actitudes científicas en los alumnos"* (MCBA, 1995 - D).

### E. Las ciencias sociales

En los últimos años se ha hecho más explícita y reiterada la crítica de diversos historiadores y pedagogos al **fin pragmático** de la enseñanza de las ciencias sociales y especialmente de la historia, a su asociación directa y explícita con la conformación de la conciencia nacional y la creación de una identidad compartida. En documentos oficiales se cuestiona la idea de la historia *"como maestra de la vida"* (MCBA, 1992 – E, pág. 10), se sostiene que la vinculación entre ciencias sociales y construcción de un pasado y un presente *común* provoca necesariamente distorsiones, omisiones y ocultamientos. Se procura que esto no derive en posturas "objetivistas" que se afirman carentes de valores y desconocen las intencionalidades y condicionamientos del conocimiento científico.

Explicitados estos peligros a nivel de los especialistas y algunos funcionarios, se intenta superar la histórica dicotomía entre la objetividad positivista y la historia moralizadora, integrando aspectos cognitivos y valorativos en los planes escolares. Lo mismo corresponde además con la idea de que cuando se habla de contenidos educativos se hace alusión a contenidos conceptuales y actitudinales (además de los procedimentales).

Entre los valores y propósitos más reiterados (tanto en los documentos nacionales como municipales) figura el **respeto a la diversidad**, junto con el desarrollo de actitudes de identificación con la democracia y las referencias ya tradicionales a la justicia, libertad, verdad y solidaridad.

Los documentos oficiales de 1992 y 1993 que preceden la definición de los CBC, afirman la necesidad de fomentar en los alumnos actitudes de reconocimiento de lo propio y de valorización de lo diferente.

En la ciudad de Buenos Aires se afirma:

*"Es probable que otro aspecto contribuyente a la crisis de la escuela haya sido que el mandato inicial apuntaba a disolver las diferencias para construir la identidad colectiva. El nuevo contrato con la sociedad debería contemplar el respeto de la heterogeneidad dentro de la identidad común –no diluyendo la diversidad, sino*

*enriqueciendo nuestra identidad con la articulación de lo diverso...*” (MCBA, 1996 – E, pág. 15)

En los últimos documentos de la ciudad de Buenos Aires<sup>121</sup>, dos de los propósitos centrales son “*el conocimiento de la vida en democracia*” y “*el conocimiento de la diversidad*”. Sin embargo, cuando se desarrollan estos puntos, el término conocimiento prácticamente se reemplaza por “valoración”, “comprensión”, “aceptación”; el “respeto” se antepone a la explicación y se habla reiteradamente del estímulo a “*las prácticas democráticas y tolerantes*” (MCBA-G, pág. 7 y 8).

Esta **no diferenciación de lo conceptual y lo actitudinal**, de la comprensión, el conocimiento y la valoración, debe ser objeto de detenida reflexión. No estoy afirmando ni la posibilidad ni la conveniencia de prescindir de la relación entre conocimientos y actitudes. Lo que sí afirmo es que estos dos procesos deberían explicitarse y diferenciarse y que el “objetivo formativo” debería ser objeto de constante replanteamiento.

Sostengo la hipótesis de que en la indiferenciación de lo conceptual y lo actitudinal no se termina de advertir hasta donde la superación de la anterior finalidad pragmática de las ciencias sociales está siendo reemplazada por otra, que puede tener similares peligros y provocar distorsiones no menos encubridoras (si bien con otro sentido y contenido que el asociado al fortalecimiento de la identidad nacional).

En otras partes del trabajo, considerando los desarrollos de la pedagogía crítica y los cuestionamientos antropológicos al relativismo ingenuo, advierto sobre los límites del discurso actual del respeto y la tolerancia. Estos límites y riesgos parecen especialmente aplicables para pensar el sentido de los contenidos educativos sobre todo teniendo en cuenta la forma en que se definen las propuestas educativas actuales, en especial en las escuelas. En el resto de este capítulo y los siguientes intentaré hacer precisiones que fundamenten este supuesto.

<sup>121</sup> Me refiero al Documento de trabajo N° 5 (MCBA, 1998 – G), que es un borrador de consulta para definir los contenidos del segundo ciclo. Al momento de realizar este escrito aún no fue aprobada la versión final, sino un prediseño que se aplicó en una muestra de escuelas; las referencias son a este borrador original. Para el análisis de este documento tomo elementos de un trabajo que elaboré conjuntamente con Douglas Cairns en 1998, a partir del pedido de especialistas de la Municipalidad de que opináramos sobre la propuesta.

Más allá de los debates por los fines últimos de la enseñanza de las ciencias sociales, los actuales especialistas en la didáctica del área (Carretero, Pozo, Ascencio, entre otros), afirman que a través de los estudios sociales los alumnos deben desarrollar la capacidad de formular y comprobar hipótesis, diferenciar datos y juicios, ser capaces de entender que un hecho puede tener distintas interpretaciones, encontrar relaciones elementales de causalidad, adquirir habilidad para el manejo de fuentes. Sostienen que para ello es necesario modificar los contenidos y los métodos y dar menos temas con mayor profundidad (Carretero, Pozo, Ascencio, 1989) <sup>122</sup>.

Los especialistas argentinos que analizan los programas y libros de texto actuales (H. Lanza, S. Finocchio 1993, L.A. Romero 1992) concluyen que, a pesar de las intenciones, sigue vigente en los textos y discursos educativos (del nivel medio) la idea de la inmutabilidad de la historia, las visiones estereotipadas y simplificadas.

En un documento educativo oficial de 1991 que ya he mencionado (MCBA, 1991 - A) a partir de encuestas a los docentes se afirma que las ciencias sociales son, junto con las ciencias naturales, el área a la que los docentes prestan menos atención y también, el área con menor nivel de aprendizaje de los alumnos. Tomando la caracterización de las distintas formas de conocimiento que realiza Verónica Edwards (1990) se concluye que en la enseñanza de las mismas los maestros responden a un modelo de aprendizaje de tipo "tópico" (V. Edwards describe al conocimiento "tópico" por presentarse como cerrado e incuestionable y mostrar datos y términos, más que conceptos) <sup>123</sup>.

Haré algunas referencias al planteo de las ciencias sociales de los CBC y los documentos de actualización curricular de la ciudad de Buenos Aires, para lo cual parto

<sup>122</sup> Los autores se refieren especialmente a estudiantes de niveles educativos más altos, pero muchas de sus afirmaciones son aplicables para los alumnos de sexto y séptimo grado.

<sup>123</sup> Resulta interesante reproducir lo que maestros y alumnos encuestados en este trabajo piensan que enseñan las ciencias sociales: los primeros se refieren a la causalidad e interrelación de los hechos, la ubicación en el espacio geográfico y el tiempo histórico, la interpretación de textos y de los acontecimientos, etc. Los alumnos hablan en cambio de fechas históricas, leyes, personajes, indígenas, etc. (MCBA, 1991 - A).

de trabajos anteriores<sup>124</sup>. Estas referencias serán profundizadas y ejemplificadas en el siguiente punto.

En los CBC, en la presentación general de las ciencias sociales, se habla del conocimiento de fenómenos conflictivos, de comprender los elementos de continuidad y cambio, la variedad de causas que intervienen en un hecho social, el condicionamiento que sufren los actores sociales, el reconocimiento de las relaciones entre las distintas dimensiones de la realidad social y la valoración de las diferentes culturas<sup>125</sup>. Se afirman como principios explicativos relevantes los de globalidad, cambio y continuidad, multicausalidad e intencionalidad. El énfasis en "lo procedimental" marca la preocupación por que los alumnos accedan a "*la forma en que se produce el saber*". En la presentación de los actores, los héroes no son mencionados. Se afirma la intención de que los conjuntos sociales o en todo caso, "*los sujetos condicionados por sus circunstancias*" ocupen un lugar central. También se advierte la intención de ampliar la forma de presentación de los hechos, la propuesta de construir una visión globalizadora y procesual que supere los relatos anecdóticos y fragmentados (CBC, Ciencias Sociales, Introducción, pág. 167, 168, 176, 177).

Sin embargo, el relato de la historia a través de grandes modelos (la antigüedad, el feudalismo, la argentina indígena, colonial, criolla, aluvional y contemporánea) y el énfasis en lo organizativo, institucional y legal en el bloque de actividades humanas y organización social, dejan poco lugar a los sujetos, la reflexión sobre sus acciones y representaciones y el análisis de procesos más o menos complejos.

Los "avances" coexisten con lineamientos tradicionales. El sentido final de los cambios propuestos parece una pregunta abierta. Con relación a la misma, tal como vimos en un punto anterior, las modificaciones de Junio de 1995, a partir de las críticas de sectores reaccionarios de la iglesia al enfoque de los CBC sin duda refuerzan las interpretaciones tradicionales.

<sup>124</sup> Me refiero a los trabajos "Contenidos Básicos Comunes. Una mirada desde la antropología", realizado juntamente con Aristóbulo Bortón (revista Propuesta Educativa, 1997), y al trabajo de análisis sobre el documento N°5 elaborado juntamente con Douglas Cairns en 1998.

<sup>125</sup> A pesar del aparente énfasis en lo cultural y la diversidad, para definir CBC se convocó una serie de especialistas entre los que no se incluyó antropólogos. Además, en la formación de maestros no se sugirió incluir nuevas disciplinas, sino solo "elementos" de ellas.

Con respecto a la situación en la ciudad de Buenos Aires, se explicita la preocupación por reflexionar sobre la forma en que los alumnos se acercan al conocimiento social, se sostiene que el pensamiento del niño es “conservador” y presenta dificultades para razonar sobre hipótesis y entender mundos nuevos y diferentes. (MCBA, 1996 - C). Tomando reflexiones del español Juan Delval se afirma que los niños privilegian acciones intencionales personales y explicaciones finalistas, suelen tener una visión armónica de la sociedad y analizan los conflictos en función de esquemas morales, conciben causas lineales, centradas en la voluntad de las personas y tienen dificultad para centrarse en contextos lejanos (MCBA, 1998- G, pág. 8 a 10, MCBA-H, pág. 8, 9).

En las propuestas de Ciencias Sociales se habla de la causalidad múltiple, la reconstrucción de las intenciones de las personas y grupos, de los cambios y las continuidades, el manejo crítico de la información, del desarrollo en los alumnos de una actitud inquisitiva y crítica. Se afirma la necesidad de superar la enseñanza de la historia como una cronología de hechos políticos y militares, sugiriendo enmarcar los acontecimientos en procesos más globales y trabajar con conceptos que den significado a los datos (MCBA, 1998 - G, pág. 8). Se propone un acercamiento a la realidad social a partir de la reconstrucción de la vida cotidiana de los hombres en sociedad (más que de los “grandes hombres”), afirmando la importancia de no banalizar las nociones de “modo de vida” y “vida cotidiana” (MCBA, 1995 - B, pág. 37). Se sostiene la necesidad de incorporar otras disciplinas además de la historia y la geografía (MCBA, 1995 - D).

Es posible advertir sin embargo una desvinculación entre los propósitos y los contenidos concretos. En estos últimos no parece clara la recuperación del aporte de otras disciplinas, ya que se mantiene la centralidad de la historia y la geografía. No se enfatiza la perspectiva comparativa ni se introducen demasiados elementos conceptuales que hagan posible el conocimiento y reflexión sobre la sociedad y la cultura, (me refiero en particular a la versión preliminar para el segundo ciclo). Por ejemplo, el concepto de *vida cotidiana*, con el que se intenta trascender el relato exclusivo de los aspectos políticos e institucionales, no aparece problematizado ni definido con demasiada precisión, posibilitando caer una vez más en lo que se quiere evitar: su reducción a lo pintoresco y lo costumbrista y el énfasis en lo particular desvinculado de los procesos generales. Algo similar ocurre con la introducción de

temas de actualidad. La forma en que aparecen los “*Temas de la sociedad actual*” es sumamente imprecisa y desarticulada de las otras. Parece quedar en el nivel periodístico que se dice querer superar, se limita a un listado de temas a seleccionar (aludidos como “temas relevantes de la agenda contemporánea”): “*Multiculturalidad en Buenos Aires y en otros lugares*”, “*Sociedad mediática y gente*”, “*Rock y cultura joven*”, “*La publicidad*”, “*Mujeres y gobierno de la ciudad*”, etc. (MCBA, 1998 - G, pág. 48,49).

Las inconsistencias en las propuestas oficiales, tienen su correlato en las inconsistencias del material editorial actual. Lo social, la vida cotidiana de los hombres comunes, tiene sin duda un lugar más relevante que en los años pasados, pero sigue habiendo extensas referencias a presidencias, instituciones y obras de gobierno; se incluyen capítulos introductorios sobre la población, las relaciones sociales, la familia, las comunicaciones y la opinión pública. Sin embargo, frecuentemente los temas de actualidad se mencionan como apéndices o casos y en forma de ejemplificación, pero no son objeto de reflexiones sistemáticas.

#### **F. Nación, cultura y diversidad**

La modalidad con que se presentan la diversidad y la nacionalidad en los propósitos de enseñanza de las ciencias sociales, tal como vimos en el punto anterior, coexiste con determinadas nociones sobre los sujetos y la integración social. Si hasta hace algunos años se consideraba que la promoción de sentimientos de nacionalidad era una condición para la legitimación del sistema social, hoy en día, la globalización, la exacerbación de los nacionalismos desde proyectos difícilmente articulables al sistema hegemónico y la “explosión” del discurso de la diversidad, hacen que, entre otras cosas, el respeto a la norma y la tolerancia de la diferencia aparezcan como las condiciones de la integración que la escuela debe promover.

La difusión de estas nuevas propuestas y del discurso de la diversidad no impiden que se continúe hablando de que la escuela debe despertar sentimientos de “*amor y pertenencia*” hacia “*lo nuestro*”, de la relación entre la competencia social y el fortalecimiento de las identidades (C. Braslavsky, 1993), de la contribución de la educación a la unidad nacional, a la formación de una “conciencia de participación en

un mismo imaginario compartido” (C. Braslavsky, *Novedades Educativas* N° 47, pág. 8). Al menos ahora se lo denomina “imaginario”, y esto no es un detalle menor.

En la Ley Federal de Educación se dice que la educación debe promover el afianzamiento de la soberanía de la Nación y el fortalecimiento de la identidad nacional, aunque se reitera la necesidad de “atender” a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.

En la introducción al Área de Ciencias Sociales de los CBC el énfasis parece puesto más bien en lo universal y en la diversidad. Pero a pesar de los títulos - *Las sociedades a través del tiempo, las actividades humanas*- cuando se detallan los contenidos, lo universal se reduce prácticamente en el primer ciclo a lo familiar y lo local, en el segundo ciclo a lo nacional y en el tercero, a la “Cultura Occidental”. La aparición de “lo argentino” no se fundamenta, se presenta de este modo naturalizado como referente de los procesos sociales.

Resulta significativo que la jerarquía eclesiástica haya observado a la primer versión de los CBC:

*“En las expectativas de logros debería aparecer la idea valor de Patria, que es muy distinto de hablar de “comunidades nacionales”, lo que parecería dar pie a pensar que no hay una identidad nacional”* (Informe sobre los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Argentina, Universidad Católica de La Plata, pág. 31).

Esta propuesta (a diferencia de otras) no se considera en la reformulación de los CBC de 1995.

En los objetivos educativos de la ciudad de Buenos Aires lo nacional también aparece muy esporádicamente. Los documentos hacen referencias a la necesidad de afianzar la identidad y el “*sentimiento de pertenencia a la sociedad argentina*” (MCBA, 1996 – I, pág. 5), pero lo mismo no se retoma en los objetivos de formación que se definen en documentos posteriores<sup>126</sup>. Sin embargo, lo nacional es el referente, tampoco en este caso fundamentado, de la propuesta de contenidos para el segundo ciclo. Se muestra como punto de partida sin problematizar, y su complejidad no se

<sup>126</sup> La referencia a lo nacional en los objetivos educativos parece bastante sujeta a la contingencia. Por ejemplo, en uno de los programas de ciencias sociales de los profesados de enseñanza primaria de la ciudad de Buenos Aires, el objetivo es asignar a los estudios sociales un valor fundamental para la comprensión de los valores de la nacionalidad y la integración del alumno a ellos; pero en otros programas de los profesados el tema de la nacionalidad no se menciona.

aborda desde conceptualizaciones anteriores. Esto ciertamente parece incompatible con las intenciones oficiales de *"que los alumnos comprendan que el mundo social es una construcción humana"* (MCBA, 1996 - H).

A pesar de estas reapariciones lo nacional, no se presenta en todos los casos con el mismo énfasis **homogeneizador** que en los años pasados. En los trabajos de la Dirección de Curriculum y en las propuestas de capacitación docente la historia nacional se relata, sobre todo en las versiones para los maestros, muchas veces partiendo del supuesto de la centralidad de los conflictos. En las propuestas de perfeccionamiento docente se habla por ejemplo de la imposición de *"pactos de dominación"* de parte de un sector de la sociedad a fines del siglo pasado, aunque se agrega, reintroduciendo el legalismo, que este pacto estaba *"por encima de los intereses locales, particulares y de los grupos"* (MCBA, 1996 - C, pág. 14). Las contradicciones en este sentido continúan. En este mismo documento, citando a Waldo Ansaldi y a Oscar Oszlak, se relatan las dificultades de las elites criollas para lograr consenso, las oposiciones de la iglesia al liberalismo, los distintos intereses económicos entre unitarios y federales, las luchas por el control social e ideológico, pero a continuación, se afirma como incuestionable la necesidad de lograr la unidad, la pacificación y reforzar el aparato institucional.

En la propuesta editorial se insinúa en algunos textos la idea de la Nación como una entidad compleja, construida históricamente.

En el punto *"La integración de la nación"* se afirma por ejemplo:

*"Las medidas tendientes a construir el Estado contribuían a la integración de la nación. Sin embargo no eran suficientes para lograr ese objetivo (...). Había que crear una identidad colectiva"* (Manual Santillana sexto grado, 1997, pág. 65).

*"La integración dependía (...) de la capacidad del Estado de crear una conciencia de unidad que identificara a todos los habitantes del territorio y un pasado común..."* (Manual Kapelusz séptimo grado, 1996, pág. 79).

Por otra parte, las situaciones de conflicto ocupan numerosas páginas de algunos textos. A los enfrentamientos históricos entre el interior y Buenos Aires, se agregan referencias a situaciones de desigualdad y dominación y a las luchas sociales y políticas de fines del siglo pasado y comienzos del actual. Sin embargo, y en concordancia con las contradicciones en la propuesta oficial, los conflictos y desigualdades desaparecen cuando se hacen referencias al orden legal: la constitución nacional es definida como *"un proyecto para todos"*, se habla de *"la búsqueda de una fórmula que contemple el interés común"*

("Aula Nueva" séptimo, Kapelusz, 1996, pág. 77, 78); los mismos títulos refuerzan esta imagen: *"La Unión Nacional: organización definitiva"* (Aula Nueva 6, Manual Kapelusz 1995, pág. 142).

*"... sin reglas de juego que todos los ciudadanos se comprometan a respetar no hay paz posible. Así que cuando se impuso la constitución llegó por fin el orden"* (Manual Aique séptimo grado, 1997, pág. 121)

En el manual Kapelusz incluso se relativiza la importancia actual de la nacionalidad; en una carta de presentación de la autora se afirma que los hombres comienzan a considerarse *"ciudadanos del mundo"* independientemente del país donde nacieron, en las primeras páginas se habla de una *"identidad global, que trasciende las fronteras nacionales"* ("Aula Nueva", Kapelusz séptimo grado, 1996, pág. 15).

En general, en la propuesta editorial no se encuentra la atribución tan clara de atributos esenciales a lo nacional, ni su asociación con lo tradicional, o la invocación de los orígenes, tan característicos de años pasados.

En referencia a la situación actual, se sostiene en otro texto:

*"... si una persona nos pidiera que le contáramos en pocas palabras cómo es la Argentina nos costaría mucho trabajo hacerlo porque no es sencillo resumir las características de un país con situaciones tan diversas."* (Manual Aique séptimo grado, 1997, pág. 11).

¿Qué pasa con la **diversidad**, ese referente que parecería desplazar la centralidad de lo nacional en las intenciones y propósitos?

En un trabajo de análisis sobre los CBC señalamos que si bien aparecen constantes menciones a la diversidad y se le reconoce el status de "contenido curricular", no queda claro el fin didáctico con que se la introduce, ni tampoco su contenido concreto. Las propuestas se mantienen en un nivel descriptivo. En el mejor de los casos se menciona la existencia de sociedades o grupos diversos, pero no se introducen elementos conceptuales para explicarlos ni analizarlos<sup>127</sup>. Por otra parte, junto con el

<sup>127</sup> El acompañamiento del tratamiento descriptivo con la aproximación conceptual a un tema se vincula a la necesidad de complementar el conocimiento de los hechos, con el establecimiento de relaciones significativas entre ellos y la posibilidad de interpretarlos y organizarlos. Estos momentos (descripción e interpretación) evidentemente se dan conjuntamente en el aprendizaje. Lo que aquí se señala es la tendencia de las propuestas de enseñanza a detenerse y priorizar el primero.

discurso del respeto a la diversidad se mantienen contenidos que representan la continuidad con planteos etnocéntricos tradicionales<sup>128</sup>.

Los CBC de Ciencias Sociales comienzan proponiendo ubicar los problemas del presente en un contexto más amplio: las experiencias sociales del pasado y "*de grupos y personas de otros ámbitos*". Los problemas centrales de la contemporaneidad se definen por la simultánea globalización de la economía, fragmentación de los grupos sociales, "*exacerbación de las diferencias*" y "*las amenazas de los particularismos*" (CBC, pág. 167). Se propone el estudio de diferentes sociedades, diferentes formas de organización social y cultural con el argumento de que:

*"...el conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, en modos de vida, creencias... permite asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros."* (CBC pág. 167-168).

Sin embargo, esto no se retoma en los contenidos concretos que se proponen.

El área se divide en un bloque geográfico, uno histórico y uno social.

En el bloque histórico la Cultura Occidental ocupa un lugar central y casi único, con su "matriz" en la democracia y la industria, sobre las que parece haber una implícita noción de desarrollo y progreso unilineal. La sociedad occidental pareciera presentada como "el modelo" a partir del cual se define lo diverso. Lo mismo se intensifica por el relativo lugar de los procesos generales de la historia universal; luego de algunas menciones a "*El origen de la humanidad*", "*La Antigüedad clásica*" y "*La sociedad feudal*", se culmina en "*La era del capitalismo*". Cuando se trata la historia nacional se reproduce la periodización en los ya clásicos modelos de "*La argentina indígena, colonial y criolla*" (CBC, pág. 197).

El bloque social incluye referencias a las "*Relaciones sociales y organización social*", "*Organización económica*", "*Lo político y las formas de la política*" y "*Cultura*". En el segundo y tercer ciclo los elementos de análisis económico y político se dirigen en especial a la "Sociedad Occidental"; lo económico prácticamente se restringe al funcionamiento del mercado (*trabajo, capital, salarios, dinero, tecnología*) y lo político, al análisis institucional del Estado-Nación (mencionando *autoridades, instituciones, gobierno, leyes, partidos políticos*). En el punto sobre relaciones sociales

<sup>128</sup> En este punto me baso en el trabajo ya citado realizado conjuntamente con A. Borton (Borton-Novaro, 1997).

el referente son “*los grupos*” y en el de cultura, las *reglas y normas, creencias y costumbres* (CBC, pág. 197).

Se observa en definitiva que, a pesar del énfasis de los enunciados generales en la cuestión de la diversidad, en concreto, la misma solo se incorpora en el primer ciclo con relación a “lo cercano” o más bien, a “lo inmediato” (sugiriendo hablar de las diferencias en *distintos grupos, familias, comunidades*), y que ello no se retoma en los siguientes ciclos.

De la misma manera, aunque en el planteo general se habla de conflictos, resistencias y transformaciones de distintas sociedades, se sostiene la necesidad de avanzar en la explicación de temas como “*prejuicios, discriminación y negación del otro*”, en los contenidos concretos, no termina de definirse estas situaciones, ni de ubicarlas en un contexto mayor que las explique; estos procesos merecen menciones más o menos descontextualizadas, pero no se incluyen como componentes centrales del relato histórico (más allá de las menciones al holocausto y los genocidios cuando se habla de “*Los regímenes totalitarios*”) (CBC, pág. 167).

Ciertos conceptos, como el de “*encuentro cultural*” resultan sin duda encubridores y se unen a algunas ausencias, como la noción de etnocidio<sup>129</sup>.

En el área de Formación Ética y Ciudadana el tema de la diversidad también merece reiteradas menciones. Resulta especialmente interesante que se afirme la necesidad de distinguir entre “*las necesidades humanas básicas y los intereses sociales diversos*” y se introduzca una tímida problematización de “*lo universal*” (CBC, pág. 339).

Como mencioné en la descripción de la “situación educativa”, una de las críticas centrales de la iglesia a la versión preeliminar de los CBC (de 1994) fue a la idea de diversidad y lo que la jerarquía eclesiástica calificó como “relativismo moral” en los contenidos. Estas críticas provocaron la modificación en especial del área de Formación Ética y Ciudadana. En la versión de 1995 se suprimió la mención a “*distintas formas de trascendencia*”, “*distintas concepciones sobre la persona y los*

---

<sup>129</sup> En el capítulo 2 de la siguiente parte profundizo en el sentido de estos conceptos y ausencias en el tratamiento de la conquista de América.

valores”, “distintos tipos de familia”<sup>130</sup>. Con las modificaciones introducidas se advierten elementos de naturalización de lo social y lo humano, que dejan poco espacio para la variedad: la familia es un “grupo natural”, está en la naturaleza humana la búsqueda de “la verdad, el bien y la belleza”, se habla de “una naturaleza psíquica y espiritual” de la persona (CBC, pág. 334, 339).

*“En general los valores responden a la necesidad de verdad, de bien y de belleza que tiene el hombre en su naturaleza posibilitándole buscar su perfección individual y social”* (CBC, pág. 339).

En la ciudad de Buenos Aires, la cuestión de la diversidad parece especialmente considerada en las propuestas curriculares. En todos los documentos su conocimiento y respeto se afirma como uno de los objetivos de las ciencias sociales. Sin embargo, solo esporádicamente se fundamenta esto, por ejemplo en el desarrollo de capacidades de comparación, la comprensión de distintos sentidos e intereses, la necesidad de “*asumir la diversidad como valor social*”, cuestionar los estereotipos sociales, etc.

Criticando las visiones homogeneizadoras, se sostiene la necesidad de definir nuestra identidad como “*articulación de lo diverso*”; se afirma el peligro de que la comparación con otros tiempos y lugares genere en los alumnos la sensación de que “*si otros se organizan de forma diferente, todos nosotros lo hacemos por igual*” (MCBA, 1996 – F, pág. 16).

No obstante, en los contenidos concretos el reflejo de esto es relativo. En el primer ciclo se habla de las semejanzas y diferencias de las familias, el respeto por las costumbres, la comparación de la educación en diferentes culturas (MCBA, 1996 – H, pág. 11, 13, 25, 28). Pero en el segundo ciclo, el objetivo de conocer sociedades y compararlas no se traduce en los contenidos (más allá del tratamiento de los aborígenes que veremos en un capítulo próximo).

El tema de la diversidad también aparece reiteradamente en la propuesta de capacitación docente de los últimos años en cursos como “*La escuela y la diversidad, una propuesta para la integración*”, “*una propuesta para la no discriminación*”, “*La escuela y la heterogeneidad cotidiana*”, “*culturas en plural*”, “*atención a la*

<sup>130</sup> Obsérvese que estas modificaciones se realizaron luego de la publicación del documento de la iglesia que sostiene que en los CBC “se cae en una posición relativista sociocultural, pues nada aparece vinculado con la naturaleza, o con el fin esencial, y esto es peligroso cuando se mencionan las instituciones sociales...” (Informe sobre los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Argentina, Universidad Católica de La Plata, pág. 11).

*diversidad*”, “enseñanza y diversidad”, “nuevas miradas de la heterogeneidad social” (cursos de la escuela de Capacitación docente de la Ciudad de Buenos Aires). A través de distintas actividades se trabaja con los docentes los conceptos de cultura, identidad, diversidad, heterogeneidad, desigualdad, exclusión, o se piensan propuestas para que la enseñanza atienda la heterogeneidad y la singularidad de los alumnos. A pesar de que las referencias a estos temas abundan en los cursos referidos a relaciones escolares, no parecen tener la misma centralidad en los cursos de didáctica del área<sup>131</sup>.

Las manuales introducen de distinta forma la reflexión sobre la diversidad. Por ejemplo el manual Santillana incluye capítulos sobre la diversidad y el contacto entre culturas, en el manual de Aique de 1997 los dos primeros capítulos incluyen los títulos “Argentina: diversidad y contrastes” y “América Latina: diversidad y contrastes”; el tercer capítulo habla de las relaciones sociales y comienza haciendo referencias a “Las enseñanzas de otros pueblos”. Pero cuando estos manuales hablan de la actualidad, en general suelen enfatizar la imagen de un mundo “integrado” y relativamente uniforme a partir de la urbanización, los movimientos de población, las relaciones económicas y la globalización de las comunicaciones. El tratamiento de temas como *el desarrollo y el subdesarrollo* o las particularidades de los *países ricos y pobres* en general se sostiene en la enumeración de atributos asociados a unos y otros y en algunos textos en comparaciones hechas desde parámetros etnocéntricos que ignoran la interdependencia de estos procesos.

A pesar de los límites en las reformulaciones, la aparente centralidad con que se plantea la cuestión de la diversidad tiene relación con la forma en que aparece el concepto de **cultura**. El tema adquiere importancia en términos relativos a como se planteaba la cuestión en las propuestas curriculares anteriores.

En los CBC, se desarrollan diversas definiciones del concepto de cultura. Algunas de ellas recuerdan los planteos de la antropología clásica, “*estrategias para mejorar la calidad de vida*”; la cultura “*muestra cierta lógica en la variedad de experiencias sociales*”, “*todos los seres humanos tienen cultura*”, la misma “*da*

<sup>131</sup> En cuanto a la importancia de modificar la formación y capacitación docente Raúl Díaz, en un trabajo reciente, afirma que no se trata tanto de introducir nuevos términos en los contenidos, sino más bien de revisar la matrices homogeneizantes con que se forman y trabajan los maestros. De lo contrario se puede caer en la revalorización formal de la alteridad dejando intacto el trasfondo cultural (Raúl Díaz, 2001).

*cuenta de la capacidad creadora del hombre*", todas las culturas tienen "cierto grado de coherencia" (CBC, pág. 182, 183).

Se realizan también definiciones más específicas de la cultura, en tanto se la entiende como las reglas, principios y modos de comprender el mundo que confieren significación a la conducta de los hombres que los comparten, junto con la forma en que se expresan y comunican dichas concepciones (CBC, pág. 182).

Sin embargo por momentos el énfasis parecería estar puesto en la cultura como algo "dado", como "bagaje" de objetos y símbolos, y no en el proceso de su construcción; en este sentido en los contenidos las referencias son a las reglas y normas, las creencias, valores, tradiciones y costumbres, los modos de comportamiento y pensamiento y recién en el último ciclo se habla de las formas de elaboración y difusión.

En la presentación de los fenómenos culturales se advierte además cierto énfasis homogeneizador, el acento en "lo compartido":

*"La pertenencia a una determinada cultura y, por lo mismo, el hecho de compartir con otros valores, normas, tradiciones, costumbres, creencias, prácticas religiosas, constituye un campo mayor de experiencia social"* (CBC, pág. 336).

Se define a la identidad como

*"... la capacidad de reconocer y estimar su pertenencia a una colectividad con la que comparte historia, valores y proyectos comunes..."* (CBC 1995, pág. 336). *"Todas las sociedades (tienen)... su fisonomía social y cultural específica"* y *"... el conjunto de sus miembros (de las distintas comunidades) participa del sentimiento de integrar un todo mayor"* (CBC, pág. 182).

Desde la antropología se ha cuestionado reiteradamente la asociación una sociedad - una cultura, a la que llevaría esta concepción uniformizante, y la misma noción de "comunidad" por su connotación generalmente asociada a la integración y la armonía. No obstante, algunos antropólogos que ya he mencionado, desde diversas corrientes teóricas (Gellner, Geertz, Auge, etc.), también ponen el acento en "lo compartido" al hablar de la cultura.

El asunto da lugar a innumerables debates. Aquí más bien la preocupación está puesta en cómo pueden ser interpretados estos énfasis por los docentes y cómo se traducen estas interpretaciones a los alumnos, ya que en los discursos escolares se observa cierta continuidad entre la homogeneización de las características culturales de

un grupo y la naturalización de las identidades<sup>132</sup>. Tal vez esto podría evitarse introduciendo la problemática y los debates, al menos para los docentes, más que afirmando la homogeneidad como inherente a la definición de cultura.

Entre las producciones escritas de los docentes se lee por ejemplo: *"Un pueblo adquiere identidad cultural en la medida en que reconoce lo que es propio, lo valora, lo atesora y lo transmite para su conservación"*, (sostiene una maestra en un informe al distrito escolar). En distintas escuelas observé o me relataron actividades donde los maestros preguntaban a los alumnos *"qué es la identidad"*, *"cómo podemos protegerla"*, *"qué significa amar lo propio"*, *"qué es la patria"*, *"que sentís cuando escuchas el himno"*, *"qué asocias con el ser nacional"*, etc. Cuando en las entrevistas "aparecía" el tema de la cultura, los maestros solían explicitar nociones teñidas de contenidos culturalistas tradicionales: los alumnos *"adquieren"* la cultura de su grupo, de su familia, la cultura *"se transmite"* y *"se asimila"*. La cultura es lo común, lo compartido, *"las costumbres heredadas"*<sup>133</sup>.

Volviendo a la política oficial, pero en este caso, a la propuesta educativa de la ciudad de Buenos Aires, se reafirma la vinculación de la educación y la cultura que ya vimos explícita en el diseño de 1986:

*"El primer postulado (de la política educativa municipal) alude a la necesidad de jerarquizar el papel de la escuela como mediadora entre las jóvenes generaciones y el patrimonio de la cultura, entendiendo por esta el resultado de la acumulación histórica de elaboraciones colectivas"* (MCBA, 1991 - A, pág. 1).

En los nuevos documentos se critica la idea de las culturas como *"inventarios"*, las concepciones estáticas y aisladas. Se califica a las culturas como fenómenos que les suceden a las personas, cotidianamente, y que las personas realizan. En las propuestas de capacitación se dan algunos elementos para problematizar las concepciones naturalizadoras y homogéneas. Se habla de *"La configuración incesante de la cultura por la historia"*, de la heterogeneidad de *"todo grupo cultural"*. (MCBA, 1996 - E)

<sup>132</sup> Las representaciones de los docentes sobre la cultura y la diversidad han sido extensamente analizadas en los últimos años por otros integrantes del programa de Antropología y Educación del Instituto de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras. En los siguientes capítulos me detengo en mayor profundidad en este punto.

<sup>133</sup> Estas concepciones suelen utilizarse además para justificar las limitaciones en el trabajo con los temas. Así, el poco *"bagaje cultural"* de los alumnos, en opinión de algunos docentes, hace imposible que lean textos largos, o se interesen por determinados temas.

Con respecto a la propuesta editorial, los manuales más utilizados mantienen una definición muy restringida de "cultura" y el énfasis en lo compartido, "*... un grupo cultural se define por el hecho de compartir lengua, costumbres, creencias, ciertas pautas sobre lo que está bien y lo que está mal*" (Manual Santillana, 1997, pág. 169). Cuando se habla de cultura generalmente se hace referencia a los libros, las fiestas, la publicidad, los medios de comunicación etc. El tema se aborda también cuando se desarrollan las unidades sobre "los aborígenes", definiendo "la cultura" como la forma de construir viviendas, cultivar, comunicarse, adorar sus dioses, etc. (Manual Kapelusz quinto grado, 1995, pág. 70)

En la forma en que se presenta "**lo social**" y "**lo humano**" encontramos problemas semejantes a los que se puntualizaron en referencia a la presentación de la cultura y la diversidad.

La homogeneización se refuerza por la continuidad de los planteos dualistas tradicionales sobre el bien y el mal:

*"Los valores son cualidades asignadas a las acciones humanas identificándolas como buenas o malas y, por lo mismo, como dignas o no de ser realizadas... La escuela tiene la responsabilidad fundamental de promover aquellos valores que son reconocidos universalmente, porque están basados en la dignidad de la persona"* (CBC, versión 1994, pág. 290).

En este sentido resulta también significativa la definición de "persona" que se hace en el área de Formación Ética y Ciudadana de los CBC:

*"La categoría de persona hace referencia a lo más propio y distintivo de los hombres y mujeres: su singularidad, su naturaleza racional y libre... su singularidad proviene de ser individuo de una naturaleza física, psíquica y espiritual. Esto hace a la persona racional y consecuentemente consciente, libre y moralmente responsable... (capaz de trascender y por ende relacionarse con Dios)"* (CBC, pág. 334).

Dentro de las propuestas de esta área, se introduce la discusión sobre la universalidad de los valores, sobre la necesidad de hacer frente tanto a los dogmatismos e intolerancias, como al relativismo moral "*que cuestiona los valores universalmente aceptados por la sociedad argentina*" (CBC 1994, pág. 337). Se afirma que la escuela tiene la responsabilidad fundamental de promover aquellos valores que son reconocidos universalmente. La pregunta por supuesto es cuáles son esos valores "*universalmente aceptados*" y si en nuestra sociedad es posible definirlos como aquellos que "*aportan a construir una sociedad más ética y justa*".

En la versión de los CBC de 1995 (luego de las presiones que la iglesia ejerció para modificar los contenidos), fortaleciendo el maniqueísmo se habla de la necesidad de reconocer la verdad, el bien y la belleza “*porque están basados en la dignidad de la persona y en la naturaleza humana*” (CBC, pág. 339).

Reflexiones similares se advierten en la propuesta editorial

Por ejemplo, en el texto de Stella se dice sobre “Las personas”

“...somos seres pensantes, capaces de actuar con libertad, eligiendo nuestro propio destino, teniendo como único límite leyes morales que nosotros mismos hemos establecido” (Manual Stella séptimo grado, 1998, pág. 233)

Con referencia a las instituciones se sostiene por ejemplo que la familia actual:

“...surgió en el siglo XVIII con ciertos cambios sociales en el mundo occidental. Se mantiene la familia nuclear y solo la doctrina socialista cuestiona la familia como institución” (Manual Stella, séptimo grado, 1998, pág. 83)

o se caracteriza las distintas familias en términos muy particulares, que agregan a la naturalización de la familia como institución, la afirmación de concepciones etnocéntricas:

“Los niños de familias más pequeñas están mejor alimentados, son más sanos y capaces de obtener mejores resultados en la escuela” (Manual Stella séptimo grado, 1998, pág. 81).

En el manual de Aique (que en otras cuestiones tiene una posición más cuidada y “reflexiva”) se afirma que es posible que los comportamientos que se repiten en todos los grupos “*sean propios de los seres humanos*”. Naturalizando la familia nuclear se sostiene “*Una característica común a todos los humanos es que los chicos nacen de una pareja formada por un varón y una mujer que cooperan para criarlos*”, universalizando la organización familiar y ciertas actitudes se afirma: “*En cualquier circunstancia los hombres suelen favorecer a sus familiares*” (naturalización reafirmada por el término “cualquier circunstancia” e inmediatamente relativizada por el “suelen”). Incluso la solidaridad aparece como una característica naturalizada “*un tercer atributo humano es la solidaridad, la necesidad de ayudarse mutuamente*” (Manual Aique séptimo grado, 1997, pág. 34).

En cuanto a la forma de presentación de lo social, en los CBC, si bien se habla del conocimiento de fenómenos conflictivos y se incorporan conceptos como poder y autoridad, se los incluye casi exclusivamente como atributo de los sistemas

burocráticos, se hace una apreciación excesivamente institucional y legalista de lo político y permanentes referencias a categorías como gobierno, Estado y norma. Lo político se define como *"conjunto de relaciones a través de las cuales los miembros de una sociedad organizan sus esfuerzos en forma compartida para alcanzar determinados objetivos"* (CBC, pág. 182).

Se pierde así la posibilidad de reconocer el poder y la dominación como aspectos de las relaciones entre grupos sociales. Al igual que en la propuesta de la ciudad de Buenos Aires, se sostiene que las relaciones entre los diferentes grupos a veces se expresan mediante acuerdos y a veces mediante conflictos, pero no se introducen reflexiones sobre las causas de esos acuerdos y conflictos.

Las mismas observaciones podrían extenderse al área de Formación Ética y Ciudadana donde (confundiendo la definición ideal de las leyes y normas con su sentido real) se afirma que:

*(las normas) "se refieren a la convivencia social en tanto organizada en torno a un sistema de principios y leyes cuyo propósito debe ser garantizar el respeto social a la dignidad de las personas y propiciar la construcción del bien común"* (CBC, pág. 341).

En este aspecto la propuesta de la ciudad de Buenos Aires no parece ofrecer grandes variaciones. Por un lado, se introduce el conflicto como un aspecto de las relaciones sociales, se lo asocia a las distintas posiciones, intereses y necesidades sociales. (MCBA, 1996 - H) (MCBA, 1995, 1996 - J); sin embargo, (en una caracterización que recuerda los planteos de la antropología clásica) se define a las normas como patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social (MCBA, 1996 - C) y se supone el consenso en torno a los valores democráticos, la solidaridad y el respeto al pluralismo.

En la propuesta editorial se narran frecuentemente situaciones de conflicto. Ya mencioné la forma en que esto se refleja en la historia argentina. También lo hace en el análisis del presente. En todos los textos consultados se nombra reiteradamente la diferencia y desigualdad entre los países ricos y los pobres, la situación de las poblaciones marginadas y los chicos de la calle, las situaciones de violencia e intolerancia. Sin embargo, no se profundiza (a veces ni se menciona) la causa de estas situaciones; cuando se lo hace, podemos encontrar frases como las siguientes:

*"La causa principal de la persistencia de la pobreza es la ausencia de voluntad y el desentendimiento de los gobiernos frente a estos problemas"* (Manual Stella séptimo grado, 1998, pág. 82)

*“Cuando (los países pobres) lograron su independencia política, continuaron con una dependencia económica, financiera y técnica porque eran incapaces de mantenerse solos”* (Manual Stella séptimo grado, 1998, pág. 104)

Las referencias a los distintos intereses y desiguales situaciones desaparecen cuando se habla del sistema político formal: democracia significa que *“el poder político está en manos del pueblo”* y que *“cada miembro de la comunidad tiene el derecho a participar en las decisiones que atañen a todos”*. El objetivo del Estado es *“organizar y regular las relaciones entre las personas para asegurar la paz interna”*. La democracia y la división de poderes controlan que el gobierno *“no utilice el poder del Estado en beneficio de un grupo particular”* (Manual Santillana 1997, pág. 122). Un gobierno organizado sobre la división de poderes y la participación democrática *“tiene como propósito alcanzar el bienestar general”*. *“La constitución expresa la forma en que la mayoría de la gente quiere vivir”* (Manual Aique séptimo grado, 1997, pág. 55).

*“¿Pensaste alguna vez que términos políticos como Nación, Democracia o Constitución Nacional, de lo que tratan, en el fondo, es acerca de cómo convivir mejor siendo parecidos y diferentes a la vez?”* (Manual Multiciencias Aique 1996, pág. 117)

*“La política es el modo en que las personas, que tienen intereses diferentes, se ponen de acuerdo para alcanzar el interés de la mayor parte de ellas”* (Manual Multiciencias Aique 1996, pág. 119)

## **G. En síntesis**

En estos años llama la atención el mantenimiento de lo nacional como referente de los contenidos de Ciencias Sociales. Esta opción no se fundamenta en los propósitos, no se vincula con los objetivos, no concuerda claramente con el discurso social dominante. Sin embargo se mantiene.

La forma en que aparece lo nacional, como referente no problematizado y de alguna manera naturalizado, se contradice con la intención de que los alumnos entiendan las identidades como construidas socialmente.

Ya he mencionado investigaciones que afirman que la escuela se “abroquelada” en valores tradicionales frente al discurso modernizador. Esto puede implicar un sentido de resistencia, pero al mismo tiempo, puede convertirse en un mecanismo que acentúe

la diferenciación al desactualizar la propuesta pedagógica y restar significatividad al discurso escolar. A mi entender habría que manejar esta segunda posibilidad, considerando que lo nacional en gran medida sigue apareciendo en forma mítica y encubridora.

Resulta sumamente significativo que, al tiempo que en la presentación de las propuestas (aunque no en los contenidos concretos) pierde relativa centralidad la finalidad de desarrollar la conciencia nacional en los alumnos, se afirme otro fin: el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia de la diversidad, de la democracia, etc.

A pesar de las diferencias, la forma en que aparecen lo nacional y la diversidad posiblemente sean coherentes con el objetivo de que la escuela forme para la integración social. Esto se advierte por ejemplo en el énfasis uniformizador con que se suelen definir los conceptos de Nación y cultura.

Ambos términos comparten otro rasgo común: la falta de contenido concreto. Ya vimos en la sección anterior como "la Nación" se afirma en general como un referente vacío. Algo similar parece ocurrir con "la diversidad", tan incansablemente repetida como poco definida en los contenidos.

En el tratamiento de "la diversidad" sigue siendo claro su desconocimiento tanto a nivel de los contenidos nacionales como municipales; las "otras culturas" se mencionan en forma aislada y desarticulada, no se introducen elementos comparativos. Es notable el escaso desarrollo de conceptos y situaciones que propicien el conocimiento de la diversidad. Si el esquema sigue fundado en el pasaje de lo cercano a lo lejano, el sentido de "lo lejano" es indudablemente reducido, y "lo cercano", continúa en general (aunque no siempre) caracterizándose como una unidad integrada y no contradictoria.

En los CBC se sigue suponiendo la centralidad de la "Cultura Occidental", proponiéndola como modelo de identificación con relación a la cual "lo diverso" se define como "lo otro". No se advierte la intención de profundizar en su caracterización, con lo cual la prédica del respeto no se basa ni siquiera en el conocimiento de qué es lo que se respeta.

Esto es claramente así en el caso de los elementos de análisis económico y político que se proponen, definidos a partir de las características predominantes que tienen en la sociedad capitalista actual. Coexiste la afirmación de definiciones universalistas de la cultura y el discurso de la tolerancia, con visiones etnocéntricas centradas en la "Cultura Occidental", que no dan lugar al análisis de su diversidad

interna y externa, ni a la conflictiva y desigual articulación cultural, de la que "Occidente" resulta un ejemplo concreto.

Se introducen algunas referencias a conflictos, contradicciones y desigualdades, pero lo mismo queda en un nivel puramente descriptivo y casi siempre aludiendo a situaciones individuales. No aparecen elementos conceptuales para pensar estos procesos. Incluso, es significativo el mantenimiento de concepciones legalistas del orden social, tanto en la propuesta oficial como en la editorial. El ordenamiento institucional-legal se define por un lado como resultado de la voluntad general, el consenso en torno al mismo es indudable, pero además, se describen las relaciones sociales como efectivamente sujetas a ese orden. De ahí que parezca más importante el conocimiento de los derechos y normas, que la reflexión sobre las situaciones concretas donde en general los mismos no se cumplen.

Llama la atención, además, que la introducción de algunos elementos de relativización y análisis del orden social en los contenidos nacionales fue objeto de eficaces críticas de parte de los sectores reaccionarios en 1995 y esto provocó modificaciones en la propuesta original, con la aparente falta de oposición de los sectores más progresistas.

Por último, podría concluirse que, si bien las renovaciones en la producción social e histórica y en especial los avances en la forma de concebir el conocimiento se reflejan relativamente en los contenidos escolares y se introducen propuestas y términos nuevos, los mismos coexisten con relatos que solo ofrecen relativas variaciones a los de muchos años atrás.

**PARTE 4**  
**DISCRIMINACIÓN, "INDIOS" Y MIGRACIONES EN LA PROPUESTA**  
**OFICIAL Y ESCOLAR**

## INTRODUCCIÓN

A continuación se presentan los últimos capítulos de esta investigación, en los que profundizo en la forma en que son abordados tres temas en los contenidos escolares: “la discriminación”, “los indios” y “las migraciones”.

Estos temas permiten hablar de cuestiones vinculadas con la identidad, la diversidad cultural y el contacto entre grupos. En los tres casos además es posible establecer relaciones con las concepciones sobre la nacionalidad.

Los contenidos correspondientes son abordados en la escuela desde la Historia (los aborígenes), la Historia y la Geografía (las migraciones) y la Formación Cívica o Formación Ética y Ciudadana (la discriminación)<sup>134</sup>.

A partir del seguimiento histórico de la forma en que se tratan estos temas en los contenidos educativos es posible afirmar que (en particular con el tema de los aborígenes) no se introducen demasiados elementos de análisis social, ni se priorizan las variables culturales, tampoco se atiende al aspecto relacional de las situaciones vinculadas a la diversidad sociocultural. Las nociones excluyentes de la nacionalidad y de Occidente, transforman el conocimiento de “lo otro” en un relato descriptivo de situaciones que se contrastan con las supuestas características de “lo propio”. Esto no impide la existencia de planteos que complementan esta visión con imágenes valorizadoras y positivas de los aborígenes y destacan su resistencia frente a la sociedad blanca. Las propuestas contrastantes, de todas formas no suelen implicar un replanteo conceptual profundo en el tratamiento del tema.

Lejos de los abordajes tradicionales de la historia y la geografía y del nacionalismo escolar, parti de suponer (como ya antes explicito) que una visión compleja de la diversidad en los contenidos educativos, podría propiciar en los alumnos competencias de comparación y análisis a partir del conocimiento de situaciones de contacto cultural, el cuestionamiento de la universalidad de su cultura, la reflexión sobre las condiciones

---

<sup>134</sup> En la parte 2 hago explícitas referencias a como se presentan en distintos años los aborígenes y las migraciones en los contenidos educativos; la cuestión de la discriminación no se aborda en un punto específico, ya que no corresponde a un tema puntual de los programas; las concepciones sobre la misma deben reconstruirse a partir de la forma en que se habla de la diversidad y las relaciones entre grupos socioculturales diversos.

desiguales de la diversidad, y el carácter flexible y relacional de las identidades socioculturales<sup>135</sup>.

Sin embargo, como fundamento en los capítulos anteriores, y sigo desarrollando en los siguientes, me encontré con que la cuestión de la diversidad suele tener otros “usos” en los contenidos escolares.

En esta parte la exposición se ordena a partir de distintos ejes problemáticos. Algunos de ellos son comunes a los tres temas y otros específicos de cada uno. En general estos ejes se relacionan con situaciones que impiden construir una visión compleja de la diversidad. Esto es, las representaciones de los documentos oficiales, de docentes y alumnos son mucho más ricas y contradictorias de lo que se señala aquí, ya que en estos señalamientos he atendido especialmente a los elementos obstaculizadores para **construir en las aulas una visión compleja de la diversidad**.

Si bien en lo temático esta parte guarda continuidad con las anteriores, la forma de exposición es diferente. En cada uno de los siguientes capítulos comienzo haciendo referencias a cómo se abordan los temas en la propuesta oficial y editorial (utilizando los mismos documentos y manuales señalados en la parte anterior), para luego reflexionar sobre las características con que aparecen en las escuelas; en este nivel realizo el análisis de acuerdo a las cuestiones significativas que generalmente “cruzan” las experiencias de distintas escuelas y que permiten pensar relaciones con la propuesta oficial.

### La investigación en las escuelas

Para ubicar comentarios que en los capítulos pueden presentarse

---

<sup>135</sup> Hablo de “propiciar” considerando que, según distintos especialistas en didáctica, la necesidad de “simplificación” de estos conocimientos es una condición para que los mismos sean comprendidos por los alumnos pequeños, e indudablemente no es simple construir la idea de identidades flexibles y relacionales. Este “podría propiciar” no debe leerse como un postulado normativo-prescriptivo, tan criticado en el debate con la didáctica tradicional, sino como el resultado de una reflexión, desde la disciplina a la que pertenezco, sobre las potencialidades del desarrollo escolar de temáticas antropológicas.

descontextualizados, son útiles algunas precisiones previas sobre cómo realicé el trabajo, las características de las escuelas y las propuestas de los maestros.

En las escuelas la atención estuvo puesta en el tratamiento de cuestiones curriculares en el espacio del aula. Como menciono en los primeros capítulos, me propuse usar distintos aportes de la etnografía para describir los contenidos que se enseñan. En esta descripción atendí en especial a la posición de los maestros, la forma en que presentan los temas, las actividades que proponen desarrollar, sus respuestas ante los interrogantes de los niños, etc. Esto implica haber dejado de lado las prácticas, acciones y relaciones “más espontáneas” que se viven en la escuela<sup>136</sup>.

Realicé las observaciones y entrevistas en cuatro escuelas, entre abril de 1997 y septiembre de 1998. Presencié más de 60 horas de clase (12 sobre discriminación, 20 sobre los aborígenes y 30 sobre migraciones) y además concurrí numerosas veces para conversar con directivos y docentes. En los cuatro casos trabajé con docentes de sexto y séptimo grado que afirmaron estar interesados en desarrollar estos temas en sus clases y mantuve numerosos encuentros con ellos con anterioridad a realizar las observaciones.

Desarrollé el trabajo en mayor profundidad en la **escuela I**<sup>137</sup>. Llegué a ella luego de sucesivos encuentros con el Supervisor del Distrito, al que a su vez accedí a través de contactos personales. Durante 1997, luego de mantener numerosas conversaciones con la directora y la maestra, asistí a clases de dos secciones de 6º grado y durante 1998 a clases en dos secciones de 7º grado con la misma maestra y los mismos alumnos. La docente dictaba ciencias sociales y matemática; desde el principio manifestó interés en mi presencia y con ella mantuve numerosos intercambios sobre su práctica y los avances de mi investigación. La directora me la presentó como “un

<sup>136</sup> En algunos puntos considero oportuno hacer referencias a la relación entre los contenidos curriculares y las relaciones entre docentes y alumnos; tengo en cuenta para ello producciones de otros integrantes del proyecto conjunto que han atendido especialmente a esto último.

<sup>137</sup> La misma es una escuela ubicada en un barrio de “clase media” de la Ciudad de Buenos Aires, pero a ella asisten muchos alumnos de la provincia de Buenos Aires (de la que está relativamente cerca), por la doble jornada y la existencia del comedor. Es definida por la directora y las docentes como una escuela de “clase media y media baja”. Las clases a la que asistí estaban compuestas por 24 y 25 alumnos. La docente tenía aproximadamente 35 años, y tres años de antigüedad en la escuela.

modelo" de docente.

En la **escuela 2** venían realizando trabajo de campo otros integrantes del UBACYT que mantenían una muy buena relación con la dirección<sup>138</sup>. Trabajé con dos docentes que dictaban lengua y ciencias sociales en sexto y séptimo grado. Asistí a clases de Ciencias Sociales entre abril y agosto de 1998.

En el caso de las **escuelas 3 y 4**, la presencia se limitó a algunos encuentros en clases de sexto grado durante los meses de septiembre y octubre de 1997 en la primera, y de mayo y junio de 1998 en la segunda<sup>139</sup>. El trabajo fue mucho más breve y tuvo la finalidad de comparar las características de las clases con aquellas observadas en las otras dos escuelas.

En los capítulos siguientes incluyo también algunos comentarios de maestros a los que entrevisté buscando precisar la forma en que definen y abordan los contenidos de interés, aunque no observé sus clases.

Resulta imposible dar cuenta de la variedad de situaciones vividas en las escuelas. Sin embargo, quisiera hacer una breve reflexión sobre algunos aspectos: "la entrada", la relación con las docentes y con los alumnos.

El modo de "entrar" a las escuelas parece una cuestión determinante. Llegar por intermedio de la supervisión o por la dirección sin duda condicionó la forma en que fui mirada por los docentes. Esto sin embargo no impidió (por ejemplo en el caso de la escuela 1), la consolidación de un muy buen vínculo con la maestra.

La relación con las docentes apareció fuertemente teñida por la necesidad que estas tenían de encontrar una "figura" más o menos tradicional, que les permitiera explicarse y explicar

<sup>138</sup> Liliana Sinisi (1999) sostiene que a esta escuela concurren gran cantidad de niños que habitan hoteles y casas tomadas y que contiene un porcentaje relativamente alto de alumnos extranjeros; registra asimismo que los diagnósticos de la escuela hablan de familias "monoparentales" y violencia familiar. La directora y las maestras sostuvieron que a la escuela concurren sectores "carenciados". A diferencia de las otras tres, esta escuela tiene problemas para completar su matrícula. En esta escuela las clases de séptimo estaban compuestas por diecisiete alumnos y las de sexto por dieciocho y veinte alumnos. La maestra de séptimo (con la que trabajé más tiempo) tenía un año de antigüedad en la escuela y quince en el sistema.

<sup>139</sup> En ambos casos se trata de establecimientos a los que, según directores y docentes concurren alumnos de clase media "del barrio". Las docentes eran más jóvenes (alrededor de 30 años) y con menos antigüedad en el sistema (cinco y tres años).

a los alumnos mi presencia en el aula. Figuras como la "pareja pedagógica", el auxiliar docente, evaluadores y practicantes conviven con la del investigador. En este aspecto la relación desbordó constantemente la de un maestro con un observador externo de sus clases. Mi relación con las maestras también apareció teñida por el hecho de que me consideraron "especialista en el tema", lo que las llevó a plantearme demandas (por ejemplo de precisión de algunos temas o datos) que no siempre quise o pude responder<sup>140</sup>.

Las docentes me comentaban permanentemente sus pesares laborales y personales, los problemas familiares de sus alumnos, las situaciones que no las dejaban avanzar en lo pedagógico, sus condiciones de trabajo, sus conflictos de relación con los padres, con otros docentes o con la dirección<sup>141</sup>. Me encontré también con la imposibilidad de acceder a cierta información. Si pedía un cuaderno o una prueba las docentes llamaban a la mejor alumna, si insistía con otra clase de cuadernos, sin negarlo abiertamente, las maestras dilataban la situación, posiblemente esperando que olvide mi pedido y por supuesto yo no insistía. Siempre me preguntaban que me habían parecido las clases, y ante esta pregunta era difícil contestar sin evaluar. Algunas situaciones me señalaron la necesidad de estar especialmente atenta a mis respuestas, ya que era evidente que perdía el control sobre los efectos de mis comentarios.

En la relación con los alumnos se cruzaron cuestiones semejantes. La necesidad de saber qué hacía yo ahí, las preguntas personales, actitudes que iban desde el desinterés total a la competencia por mi atención y la solicitud de que conteste sus interrogantes. En algunas situaciones, me encontré como testigo de acontecimientos injustos o violentos, sintiendo que no podía intervenir, en especial cuando los docentes estaban implicados.

---

<sup>140</sup> En las escuelas 1 y 2, en numerosas ocasiones, las maestras (para asistir a reuniones o buscar materiales), me pidieron que me hiciera cargo de las clases. En ambas escuelas además, una vez terminado el desarrollo de los temas planificados por las docentes, acordé con ellas dar una charla para los chicos sobre algún aspecto vinculado a los temas que había observado. Esta práctica y el complejo lugar de "especialista" en que me pusieron (y tal vez yo misma me puse), si bien por un lado "legitimaron" mi situación en las escuelas y las aulas, por otro, es posible que hayan condicionado la forma en que se abordaron los contenidos siguientes.

<sup>141</sup> En las dos escuelas (especialmente en la segunda), a medida que mi presencia se hacía más "cotidiana", me vi "envuelta" en conflictos personales y profesionales entre supervisores, directivos y docentes de los que por momentos me resultó difícil distanciarme.

### Definición de temas, concepciones sobre el conocimiento y prácticas del aula

Gran cantidad de docentes con los que conversé a lo largo de la investigación desconocían o no tenían demasiado en cuenta las nuevas propuestas de la Secretaría de Educación. Muchos seguían planificando con el diseño curricular anterior, algunos opinaban que los CBC plantean temas novedosos e interesantes, pero admitieron no saber como abordarlos. En este punto la conversación derivaba casi siempre hacia la imposibilidad de implementación, y de ahí a las condiciones de trabajo y las dificultades de los alumnos en el aprendizaje. En este último aspecto los comentarios en la escuela 1, 2 y 4 fueron notablemente coincidentes: falta de interés, falta de compromiso de las familias, ausencia de estrategias ante esta situación.

Los docentes admitían y en muchos casos se inquietaban por las limitaciones de su formación y capacitación en Ciencias Sociales.

Observé además la poca valorización de las materias del área. Las disciplinas priorizadas casi siempre eran matemática o lengua (ya que *"la comprensión lectora es la base"* como diría una docente).

Otra situación llamativa se presentó con relación a la definición de los temas. Los maestros sostenían que se vuelve sobre cuestiones ya vistas *"porque llegan a sexto sin saber nada"*. En muchos casos además, la guía para seleccionar los temas era el manual. Incluso más de un docente dijo haber tratado temas como La Edad Media *"porque está en el manual, para no hacer que los alumnos lo compren y después no usarlo"*.

Los docentes se quejaban permanentemente de falta de tiempo para profundizar los temas, siempre decían estar atrasados. Sin embargo, una gran parte de las clases de Ciencias Sociales se dedicaba a cortar, pegar, subrayar y sobre todo, preparar actos.

En las escuelas atendí en especial a la forma de relación con el conocimiento, en tanto la misma indudablemente condiciona el sentido de los contenidos. Me refiero con esto (tal como aclaro en la primera parte de la tesis) al orden en que los docentes presentan los contenidos, las alusiones a los conocimientos de los alumnos, la integración de referencias personales, la relación con situaciones concretas, el grado de

formalización, las actividades sugeridas, el tipo de respuestas demandadas, la actitud de los alumnos.

En tres de las escuelas los docentes trabajaban con un manual, pero además utilizaban fotocopias de otros textos, leían partes de enciclopedias y libros, proyectaban películas, etc. Era frecuente que dieran a los alumnos cuestionarios elaborados por ellos para el trabajo con partes de los manuales o con copias previamente entregadas. Las clases muchas veces eran la respuesta conjunta a esos cuestionarios siguiendo textualmente (a lo sumo sintetizando) los relatos de los manuales.

La consideración del manual como fuente indiscutible de verdad posiblemente tenga relación con la forma en que se concibe “el saber” y la desatención por su origen. Cuando los alumnos consultaban textos distintos al manual, casi nunca reconstruían el origen de la fuente. Lo mismo no era generalmente observado por los docentes, y en muchos casos, ellos mismos trabajaban con material sin explicitar su origen.

El trabajo se organizaba frecuentemente en grupos. No observé clases “magistrales”. Más bien los temas se desarrollaban a partir de la exposición de los alumnos o de la respuesta a las preguntas previamente formuladas<sup>142</sup>. Se esperaba (con distinto énfasis) que los chicos también hicieran preguntas y comentarios, pero a veces, no se daba tiempo para ello. Cuando las preguntas de estos últimos se distanciaban mucho de lo esperado, los maestros solían silenciarlas.

Las memorizaciones e inquietudes de los alumnos generalmente se dirigían a un nivel informativo, a la precisión de datos (vestimentas, armas, costumbres). Sin embargo, algunos introducían otro tipo de interrogantes (qué grupo aborigen era más evolucionado, porqué los inmigrantes vinieron a la Argentina). En muchos casos los docentes desaprovechaban estas intervenciones en toda su potencialidad. En una escuela incluso, las dificultades con los conceptos y términos desconocidos terminaban (y parecían querer cerrarse) con la lectura del diccionario.

Esto coincide con lo que observé en el capítulo anterior, acerca de las

---

<sup>142</sup> La observación reiterada de este tipo de dinámica en las escuelas no indica que la misma se implemente indefectiblemente, ni que las clases expositivas no sean frecuentes, si bien muchos docentes afirmaron priorizar el trabajo en grupos en ciencias sociales. Es posible que los maestros hayan aceptado más fácilmente mi presencia en las clases estilo “debate grupal”, y evitaran mi presencia en aquellas más “expositivas”, por sentirse más fácilmente observados y evaluados en estas últimas.

dificultades para complejizar y problematizar conceptos en la enseñanza. Al respecto resulta significativo el comentario de tres maestros con los que conversé, aunque no observé sus clases:

*"Los docentes tienen que dar las explicaciones, los conceptos básicos, y los alumnos tienen que rellenar con información"*

*"Yo doy las explicaciones"*

*"Yo fijo los conceptos".*

Si la norma es que el alumno reproduzca datos y el docente los relacione y los problematice, cabe preguntarse hasta donde se ha superado realmente la tendencia a la transmisión, tan criticada desde años atrás.

## Capítulo 1: La discriminación en los contenidos educativos<sup>143</sup>

### **A. Introducción**

En capítulos anteriores mencioné que distintos investigadores señalan el progresivo distanciamiento entre el paradigma tradicional de solidaridad e igualdad que sigue vigente en las escuelas y el auge en el discurso hegemónico de propuestas y valores de privatismo y competitividad, de discursos y prácticas que implican distintas formas de legitimación de la discriminación, la exclusión y la desigualdad. La proliferación de referencias al respeto y la tolerancia en el discurso escolar actual puede pensarse como una manifestación de este quiebre. Sin embargo, la aparente contradicción entre estos discursos se relativiza cuando comenzamos a analizar con más detenimiento sus contenidos concretos.

En la escuela el tema de “la discriminación” es abordado desde las áreas de Ciencias Sociales y de Formación Ética y Ciudadana. Esta última retoma el lugar que históricamente tuvo la enseñanza de la Moral y el Civismo. En la parte histórica de esta investigación se muestra como este lugar nunca fue demasiado claro. Con frecuencia, desapareció de las propuestas de enseñanza, los curriculums fueron objeto de constantes redefiniciones, alternativa y a veces conjuntamente se llenaron de contenidos religiosos o se limitaron a la tediosa enumeración de vicios y virtudes, de deberes y derechos constitucionales. Pero además, estos contenidos estuvieron estrechamente sujetos a los históricos desacuerdos que estructuraron el sistema educativo argentino. Me refiero a los debates entre el espiritualismo y el positivismo, entre formación e instrucción, entre el modelo de la escuela moralista o la escuela instructora, la afirmación y reciente crítica a la dimensión prescriptiva, identificatoria y ejemplificadora de las ciencias sociales y las discusiones por la pertinencia de la enseñanza de valores.

---

<sup>143</sup> Una versión anterior de este trabajo (“Conocimiento social y formación moral. El tratamiento de la discriminación en la escuela”) fue publicada en los Cuadernos de Antropología Social, Instituto de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Abril de 2000.

La relación de la escuela con la formación de valores ha sido una de las cuestiones más largamente discutida en el sistema educativo. En la parte 2 de esta tesis muestro cómo las actitudes que se buscaron afianzar hasta hace pocos años estaban ligadas a la identificación con los valores nacionales. En la parte 3, en cambio, advierto que en el discurso educativo actual se produce el desplazamiento de ese objetivo de formación por otro, donde más bien se plantea el desarrollo de actitudes democráticas y tolerantes con la diversidad.

Es necesario considerar también que, más allá de las propuestas, los contenidos concretos de las ciencias sociales se han sostenido en una visión funcionalista de lo social y una posición dualista y maniquea de los valores, que se basaba (y en alguna medida sigue basándose) en la enumeración de vicios y virtudes de héroes y enemigos, y que ciertamente, parece incompatible con el respeto y valoración de la diversidad.

La reciente inclusión de contenidos ("transversales") de Formación Ética y Ciudadana en los CBC vinculados a la diversidad y la crítica a la discriminación, los cuestionamientos de los que fueron objeto de parte de la jerarquía eclesiástica y las posteriores modificaciones de los contenidos muestran la conflictividad de estos temas en la actualidad.

El auge del discurso dirigido a cambiar las actitudes de los alumnos, se corresponde con la generalización de la idea de que con contenidos educativos se alude tanto a contenidos actitudinales como conceptuales, y que los ejes de la formación deben ser tanto el científico tecnológico como el ético y socio-político. Luego del análisis es posible concluir que esto no ha estado acompañado por la necesaria reflexión sobre la articulación de los distintos tipos de contenidos y ejes de formación. La "tolerancia" es tratada como un contenido actitudinal, pero (como hemos visto en el capítulo anterior) en los contenidos conceptuales, prácticamente no se introdujeron nuevos elementos de conocimiento de la diversidad y de la relación entre las distintas sociedades. Esta introducción parece una condición imprescindible para que la actitud de respeto se sostenga en el conocimiento efectivo de lo que se debería respetar y el análisis reflexivo y crítico de las situaciones de intolerancia.

Por otra parte, también en este tema se advierte la falta de especificidad y rigor

en el uso de los términos. Cuando se habla de los propósitos de formación, la discriminación aparece como la condensación de todo lo malo, pero en general, no se la define ni precisa. En las escuelas el término hace referencia a un espectro muy amplio de conductas, y no se diferencia de otros (agresión, indisciplina).

Cuando se aborda este tema es también necesario tener en cuenta las críticas formuladas tanto desde la antropología como desde la pedagogía crítica a los discursos “de tono moral” (en términos de C. Geertz) que predicán la tolerancia y un universalismo ingenuo y, (en términos de Mc Laren y Giroux), encubren las situaciones de intolerancia y las situaciones de dominación que caracterizan las relaciones sociales entre distintos grupos. En opinión de Neufeld y Thisted (1999), en nuestro país estos “encubrimientos” se profundizan por el fuerte arraigo de la idea de que la Argentina se construyó sobre una “cultura de la tolerancia”. Estos autores cuestionan el mismo uso del concepto, en tanto “tolerar” coloca al que tolera en una posición de superioridad respecto al “tolerado”.

Teniendo en cuenta este contexto y estos debates, y en algún punto a pesar de ellos, realicé el análisis suponiendo que la presentación del tema de la discriminación en educación tiene potencialidades críticas, en tanto puede implicar el conocimiento de situaciones de intolerancia y el cuestionamiento o al menos la discusión en torno a presupuestos discriminatorios. A medida que avanzaba en el trabajo me encontré con diversas situaciones que impiden o limitan el desarrollo de estos sentidos críticos y en ellas centré el análisis.

## **B. La propuesta oficial y editorial**

La investigación permitió precisar dos situaciones que obstaculizan el desarrollo de sentidos críticos en la presentación del tema:

- A. La centralidad de las menciones a la discriminación en los propósitos de formación asociada a un listado de preceptos y juicios y su relativa ausencia en los contenidos concretos.
- B. Las concepciones sobre lo social y las relaciones sociales a partir de los cuales se

aborda la discriminación en los contenidos.

**A. La centralidad de las menciones a la discriminación en los propósitos de formación asociada a un listado de preceptos y juicios y su relativa ausencia en los contenidos concretos.**

Desde la defensa de la "Educación Ética y Ciudadana", distintos especialistas (V. Camps, 1994; Guillermo Obiols, 1995) proponen que el trabajo del área debe servir para el desarrollo de la autonomía personal y el uso de la razón y el diálogo, la adopción de principios generales de valor, el desarrollo de capacidades de pensamiento lógico, el autoconocimiento y la empatía, etc. G. Obiols, (participante en la definición de los CBC y la propuesta curricular de la ciudad de Buenos Aires) sostiene que la formación ética, superando la visión moralizante tradicional, debe entenderse como una educación fundamentalmente cognitiva que, lejos de proyectar la introyección acrítica de valores o pautas de conducta, ayude a que los alumnos alcancen habilidades para analizar conceptos morales, formular juicios de valor fundamentados y aceptar o no convenciones sociales en base a razones (Obiols, *Novedades Educativas*, Noviembre de 1995).

En la Ley Federal de Educación se afirma como obligatorio enseñar el rechazo a todo tipo de discriminación... el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa. Se afirma la intención de promover que los alumnos "... se realicen como personas... guiados por los valores de ... solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia..." (Ley Federal de Educación, pág. 9).

Las autoridades educativas sostienen que en la encuesta realizada para la definición de los Contenidos Básicos Comunes, un alto porcentaje de los entrevistados propone incluir en primer lugar valores éticos y morales y la enseñanza de los derechos humanos. Según afirma C. Braslavsky, esa fue la razón de que se incluyeran cuestiones éticas en los contenidos (transversales) de Formación Ética y Ciudadana (*Novedades Educativas* N47, pág. 8).

En los CBC se habla de "*asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los*

*demás*", de superar los estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales, religiosos u otros. Se propone además incluir cuestiones como la presencia de modos de pensar y actuar contrastantes, los prejuicios y las políticas discriminatorias, los conflictos sociales relacionados con *"la negación de lo otro y de los otros"* (CBC, pág. 168).

En el diseño curricular de 1986 se afirma la necesidad de ayudar a que el alumno respete el pluralismo ideológico y promueva los derechos humanos.

En los documentos posteriores de apoyo a la reformulación curricular de la ciudad de Buenos Aires se sostiene la necesidad de *"asumir la diversidad como valor social"*, promover su aceptación y convertirla en tema escolar para cuestionar los estereotipos sociales. Sin diferenciar objetivos conceptuales y actitudinales, se habla de que *"La enseñanza debe contribuir al conocimiento, la comprensión, la aceptación y el respeto de diferentes formas de vida"* (MCBA 1998 – G, pág. 10).

A pesar del énfasis y la reiteración, la correspondencia de este tipo de objetivos con los contenidos concretos es relativa.

En el capítulo anterior sostengo que en el tratamiento de los procesos generales, especialmente en la propuesta nacional, las referencias a las situaciones de dominación y opresión son bastante puntuales; afirmo también que la desigualdad aparece subsumida en la relación entre diversidades que deben tolerarse. Por otra parte, describo las referencias a la diversidad y la discriminación en las propuestas de capacitación docente dirigidas a reflexionar sobre el contexto y las relaciones escolares, pero advierto que estos temas no parecen estar igualmente presentes en los cursos de didáctica del área. En los manuales en general el tema o está ausente o no merece mayores comentarios, más allá de algunas frases sobre la "necesidad" de tolerar al otro. Se hacen menciones a la discriminación hacia los aborígenes que analizaremos en el próximo capítulo. Sólo en un caso (Manual Santillana, 1997) se introduce un capítulo sobre "Los encuentros de culturas", donde se habla específicamente de la discriminación y la intolerancia.

## **B. Las concepciones sobre lo social y las relaciones sociales a partir de los cuales**

### se aborda la discriminación en los contenidos.

Como hemos visto, los especialistas afirman la necesidad de que la educación no se limite, e incluso evite, la transmisión acrítica de valores. La superación de este abordaje "moralizante" no pasa simplemente porque temas como la discriminación se aborden desde los contenidos conceptuales. Los mismos han transmitido históricamente una visión armónica e integrada de lo social y en este sentido las propuestas actuales no resultan totalmente superadoras. La introducción de referencias a la discriminación podría implicar el cuestionamiento a estas visiones pero, a lo largo del análisis fui visualizando como, más bien, parece ajustarse a ellas e incluso reforzarlas a través de los ejes que se analizan a continuación.

#### b.1. El énfasis legalista y normativo

Tal como vimos en el capítulo anterior, la visión legalista con que se presenta lo social, se manifiesta especialmente en el tratamiento de la discriminación. Las referencias a los distintos intereses y desiguales situaciones desaparecen cuando se habla del sistema político formal y el orden legal. El ordenamiento institucional-legal se define por un lado como resultado de la voluntad general, el consenso en torno al mismo es indudable, pero además, se describen las relaciones sociales como efectivamente sujetas a ese orden. De ahí que parezca más importante el conocimiento de los derechos y normas, que la reflexión sobre las situaciones concretas donde en general los mismos no se cumplen<sup>144</sup>.

En todas las propuestas se repite la importancia del conocimiento de la Constitución y de la Declaración Universal de Derechos Humanos, e incluso, se define la discriminación como "violación de los derechos".

Si el presupuesto en general es que la sociedad funciona en armonía y de acuerdo a lo que dicen sus leyes, se entiende que la discriminación se piense como un hecho asocial que rompe esa tendencia natural. Si los conflictos de este tipo no son inherentes al funcionamiento social, o al menos a la conformación de cierta clase de sociedades, más

<sup>144</sup> En este sentido resulta novedoso que en la propuesta actual de la ciudad de Buenos Aires se hable de la necesidad de reflexionar sobre la distancia entre las normas democráticas y lo que ocurre en la realidad.

que explicarse, se juzgan como hechos patológicos.

## **b.2. La referencia a actitudes individuales y el “salto” a lo lejano**

Cuando se mencionan casos concretos de discriminación, se advierte la falta de reflexión sobre procesos generales; el énfasis parece más bien puesto en actitudes individuales.

Los CBC hablan concretamente de modificar actitudes en los alumnos, del desarrollo del juicio moral, la responsabilidad ciudadana y la conciencia de sus derechos. Se afirma incluso:

*“Las dificultades para la construcción de la identidad personal incluyen procesos de marginación y discriminación... La comprensión de estas cuestiones puede contribuir fuertemente a la valorización de cada uno y de los demás... haciendo un valor de las diferencias no discriminatorias” (CBC, pág. 336-337).*

Se propone promover actitudes de autonomía y responsabilidad en el comportamiento social, de flexibilidad y respeto por lo diferente.

Las propuestas de contenidos (nacionales y de la ciudad de Buenos Aires) pasan de lo cercano inmediato a lo lejano, de la referencia a la situación personal del alumno (su familia, su casa, su barrio) en el primer ciclo, al relato tradicional de la historia nacional y universal en el segundo y tercero. Los temas de actualidad (como vimos en el capítulo anterior) se abordan en general desde una perspectiva que, a pesar de las intenciones, no parece superar el nivel periodístico. El tratamiento de la discriminación no es una excepción en este sentido. En concordancia con ello, en la escuela se alterna entre la reflexión sobre las propias actitudes y las referencias a la comunidad negra de los Estados Unidos, la Alemania nazi o Sudáfrica.

El legalismo y la atención a las manifestaciones individuales de la discriminación no parecen un problema en sí. Sin duda puede ser positivo que los alumnos conozcan los derechos que promueven el respeto y reflexionen sobre sus actitudes prejuiciosas. El problema es cuando las acciones de los individuos se conceptualizan como manifestaciones subjetivas que se ajustan o atentan contra el orden legal y además, se descuidan las situaciones estructurales en las que estos

procesos se insertan y adquieren sentido.

### **b.3. El ocultamiento de los conflictos**

En correspondencia con el legalismo y el centramiento en actitudes individuales, muchas veces se cae en una simplificación de las causas y encubrimiento de los conflictos. Se descuida la reflexión sobre el origen y las características de las categorías sociales prejuiciosas. Muchos de los llamados a la no discriminación se sustentan en la idea de **igualdad**, evitando las referencias al poder cuando se habla de las relaciones discriminatorias que se dan entre grupos o sujetos. La idea de igualdad se refuerza por la visión legalista: Todos somos iguales ante la ley, todos tenemos los mismos derechos.

En los CBC por ejemplo se afirma que, en el contexto de educación para los derechos humanos, es importante trabajar los derechos del niño, de la mujer, de los grupos étnicos, de los discapacitados, de los enfermos y el respeto a la diversidad de creencias; pero no se menciona como factores de discriminación la nacionalidad o la clase. En la propuesta de la ciudad de Buenos Aires en cambio al menos se mencionan *“las actitudes discriminatorias con respecto a la condición social”* (MCBA, 1998 - G, pág. 10)

## **C. En la escuela**

### **c.1. La presentación del tema**

Observé clases sobre *la discriminación* en la escuela 1 y en la 2.

En los dos casos las docentes afirmaron que el tema de la discriminación (o temas cercanos) “baja” de los distritos. Los supervisores “deciden” fomentar proyectos sobre “Crecer sin violencia” o “vivir en democracia”.

En el distrito correspondiente a la escuela 1 el supervisor me mostró una carpeta, con textos, fotos y gráficos. Incluía reflexiones y artículos de periódicos sobre la violencia en la escuela y en la calle. Uno de los títulos hablaba de la *"detección de alumnos violentos"*. En las conclusiones se sostenía que en las instituciones que implementaron el proyecto *"descendieron los índices de violencia"*. El supervisor me obsequió revistas de distintas escuelas del distrito escolar que hacían referencia a los avances del proyecto.

En la escuela 1 presencié ocho clases en dos secciones de sexto grado a fines de 1997. La maestra sostuvo que no planificaba los contenidos de Formación Ética y Ciudadana. Elaboró una carpeta que circulaba entre la Dirección y el Distrito con frases de los chicos, comentarios de ella y muchos gráficos sobre la discriminación y la violencia. En el cuaderno los alumnos tenían referencias a algunas fechas (el día de la mujer, el día del trabajo) y a las instituciones que luchan contra el racismo. Las clases que presencié se organizaron a partir de respuestas a cuestionarios (en cuya elaboración la maestra me pidió apoyo), comentarios de textos y exposiciones grupales. Trabajaron básicamente artículos de periódicos, un capítulo del Manual Santillana sobre *"Encuentros entre culturas"* y un texto de Amnesty Internacional *"Todos y cada uno"* (que yo misma recomendé a la maestra). En las clases sobre el tema la maestra hacía permanente mención, sin personalizar, a los problemas en las relaciones cotidianas; en nuestras conversaciones me comentó su preocupación por las relaciones que observaba entre los alumnos, las cargadas, golpes, la marginación de un chico que vivía en un Hogar de Niños. Al año siguiente incorporó un manual sobre el tema, y el otro, se propuso trabajar en detalle las democracias y dictaduras y la guerra en Yugoslavia.

En la escuela 2 asistí a cuatro clases de dos secciones de séptimo a mediados de 1998. La directora impulsaba la implementación de un proyecto sobre *"La diversidad en la escuela"*. Estaba especialmente interesada en que se desarrollaran estos temas articulándolos con los contenidos de las áreas. En una charla me comentó preocupada:

*"los docentes no pueden integrar los temas especiales con los contenidos. Se sienten abarrotados, así no sirve, los maestros les siguen presentando a los chicos las cosas desarticuladas"*.

En esta escuela la maestra de séptimo se propuso dar “algo” del tema a través de la realización de cuestionarios a los alumnos sobre qué entendían por discriminación y sobre las situaciones de discriminación que vivieron y también propuso la lectura de cuentos y la realización de actividades sugeridas en publicaciones del Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente del Ministerio de Cultura y Educación. Se refería a estas clases como “talleres” y, a pesar de la propuesta de la directora, las diferenciaba permanentemente de las horas en que desarrollaba los contenidos curriculares. En las clases sobre discriminación la docente constantemente hacía referencias personalizadas a las relaciones de agresión entre los chicos.

El trabajo con este tema se realizó con mayor intervención de mi parte que en las clases sobre “los indios” y “los inmigrantes” (recomendé textos a los maestros, colaboré en la realización de cuestionarios, etc.). Lo mismo sin duda interfirió en el desarrollo de las clases. Sin embargo, advertí la implementación de propuestas parecidas a las observadas en escuelas donde me limité a conversar con los maestros.

### **c. 2 El tratamiento de la discriminación**

En la escuela se advierte el acentuamiento de muchos de los rasgos con que he caracterizado la propuesta oficial: el énfasis en actitudes individuales, la limitación a un tratamiento legal-formal, etc.

En las situaciones cotidianas la “moral de la tolerancia” se traduce en la prédica del respeto en la interacción entre los distintos actores escolares, especialmente entre los alumnos. Se presenta como un discurso deshistorizado y, como en la propuesta oficial, sin suficiente sostén y relación con los contenidos conceptuales que se desarrollan.

En las clases lo más frecuente parece ser la referencia a la discriminación “el día de...”: de la mujer, el día mundial contra la discriminación, etc. El tema en general no se integra en una secuencia de contenidos y, aunque esto último no es garantía de su significatividad y relevancia, es posible que sea una condición para la misma. La cuestión aparece (en las dos escuelas donde trabajé y según el comentario de muchos docentes) en el desarrollo de “temas especiales”, en talleres, y actividades

extracurriculares, en los proyectos sobre *"Vivir en democracia"*, *"Festejar los 50 años de derechos humanos"*, etc.

Entonces la escuela se tapiza con afiches contra la discriminación. Durante una semana los alumnos hacen cuidados dibujos, escriben frases impactantes, con consejos para vivir mejor y ser más buenos.

El tema se trata además suponiendo que todos somos **conscientes** de la discriminación, y que la misma se presenta en forma **evidente**. Entonces tiene sentido preguntar, o hacer preguntar a los alumnos a sus parientes y vecinos *¿qué es el prejuicio?*, *¿De qué forma se discrimina?* *¿Porqué se discrimina?*, *¿Alguna vez se sintió discriminado?*, *¿presenció alguna situación de discriminación?*, *¿Cuál es para usted el mayor motivo de discriminación?*, *¿Qué piensa que puede hacerse para evitar la discriminación?*. Los chicos, en relatos de distinto grado de dramatismo, cuentan sus experiencias, se confiesan, señalan culpables o hacen un mea culpa colectivo. Observé este tipo de actividades en la escuela 2; pero además, muchos docentes con los que conversé me comentó que realizaban propuestas similares y me mostraron material con preguntas muy semejantes.

El tipo de propuestas sugiere que los docentes no consideran o desconocen que no se es necesariamente consciente de la discriminación sufrida o producida, y que la misma se manifiesta tanto en conductas y expresiones evidentes, como más sutiles y larvadas.

Es válido recordar aquí la reflexión de Tzvetan Todorov (1988) cuando afirma justamente que, mientras los comportamientos racistas pululan, nadie (o casi nadie podríamos agregar) se declara de ideología racista.

Hay también una cuestión **valorativa** muy clara. Más que analizarse, en la escuela la discriminación se juzga: es mala. Los alumnos hacen grafitis calificando y prescribiendo *"Discriminar es negativo. Seamos positivos"*, *"Discriminar no es convivir"*, *"Discriminando rompes un corazón"*, *"Si usas la violencia, saldrás perjudicado o lastimarás a otro"*.

En las clases las referencias son muchas veces a las situaciones extremas, los genocidios, los maltratos físicos, las matanzas. En algunas ocasiones los docentes dicen frases tipo: *"lo de los campos de concentración les encanta"*. He observado

clases que por momentos se transformaban en un relato morboso de **horrores**. Lo que aparece como más problemático en estos casos no es el relato de los horrores con más o menos detalle, sino el desinterés por encontrar las causas de los mismos.

En las situaciones observadas y el comentario de los docentes entrevistados se hace evidente que el tema, o bien se trata en relación a la **situación inmediata**, la agresión y las cargadas entre los alumnos, o se hacen referencias a **situaciones lejanas**; entonces los alumnos ven la película de Gandhi, hablan de la quema de las iglesias, leen La Cabaña del tío Tom, trabajan el tema del Apartheid o la maestra hace comentarios sobre la situación en Bosnia.

Esta continuidad entre “lo inmediato” y “lo lejano” se advierte en la respuesta de una maestra a mi pregunta sobre cómo trata el tema:

*“Trabajo con artículos sobre Sudáfrica, hicimos referencias por los cincuenta años de los derechos humanos, y después está lo de la convivencia cuando los chicos tienen un desborde emocional”*

En el tratamiento de las situaciones “lejanas” muchas veces las reflexiones no van más allá de la **descripción de ejemplares o aberrantes conductas personales**. El mundo parece girar en torno a la bondad de Gandhi o Martin Luther King, o la maldad de Hitler. El centramiento en figuras ejemplares (o censurables) no es exclusiva de este tema. Ello corresponde con el modelo de la historia ejemplificadora que como vimos, resalta permanentemente la figura de los héroes y descalifica el lugar de “los enemigos”.

La alternancia entre las referencias a situaciones extremas lejanas y a conductas personales cotidianas, a actitudes ejemplares o condenables se realiza con una constante: la omisión total o relativa de las condiciones sociales en que se manifiestan los hechos de discriminación.

**Esta omisión de procesos y conflictos** se manifiesta también en los criterios para seleccionar los temas que se abordan.

Los docentes hablan de discriminación sexual, racial, del antisemitismo, de los prejuicios hacia las minorías, los indígenas y los extranjeros. Como en la propuesta oficial, no se menciona la discriminación por nivel socioeconómico. Incluso una maestra, cuando le pregunté si incluía el tema me contestó:

*“Lo de los pobres y cabecitas negras no, porque en el otro 7º hay un chico de la villa y se puede sentir mal” (escuela 2)*

El desarrollo de actividades sobre la discriminación suele terminar en un enorme listado de consejos para buenos ciudadanos. En este punto se advierte el peso de la **“pedagogía de los efectos inmediatos”**, y también su **inoperancia**. Los docentes parecen esperar que estos discursos se traduzcan automáticamente en acciones y muestran su enojo o su dolor (de acuerdo a la personalidad de cada uno) cuando esto no es así, cuando los chicos no son más buenos luego de escuchar que deben serlo.

Los abundantes y prolijos afiches de los alumnos nos recomiendan:

*Podemos evitar la discriminación sin sentirnos superiores a los demás, sin fijarnos en el color de la piel de cada persona, aceptando que todos tenemos los mismos derechos, dando trabajo a las personas discapacitadas, ayudando a la gente pobre. No discrimines a los discapacitados, nos necesitan. Las diferencias hay que valorarlas y respetarlas. Las peleas no conducen a nada. Hay que desarrollar la tolerancia, vencer prejuicios y miedos. Digamos sí a la amistad, ayuda, convivencia, comprensión, diálogo, compañerismo y no a la violencia, egoísmo, separación, maltrato, discriminación. No discrimines, estás lastimando.*

El tema, como vemos, lejos de los objetivos de especialistas suele terminar en algo muy semejante a un pedido de piedad y misericordia, a un listado de máximas que no parecen el resultado de un diálogo previo, ni del trabajo de fundamentar las propias convicciones, que no incluyen la reflexión sobre los condicionamientos de los preceptos y la posibilidad de la ambigüedad en torno a los mismos.

En este punto también se advierte el peso de lo normativo. Si lo social se explica por las normas, basta enunciarlas, en grandes afiches, para que los alumnos las sigan; las relaciones se explican e incluso se intenta “producirlas” a partir de un listado de “buenas maneras”<sup>145</sup>. Al respecto vale la aclaración de Dolores Juliano (1994) cuando habla de la falacia y la hipocresía de los razonamientos que confunden la enunciación de un discurso con la existencia real de los valores de los que se habla.

Resulta significativo que muchos de los llamados a la no discriminación se

<sup>145</sup> Es evidente que en este punto se impone una reflexión sobre las estrategias pedagógicas que supera los alcances e intenciones de este trabajo. En principio parece posible afirmar que, más que un trabajo sobre las representaciones discriminatorias y la creación de “conflictos” entre representaciones, actitudes y prácticas, las propuestas se sostienen en la creación de modelos, la reiteración y el supuesto de la tendencia del alumno a imitar y repetir.

sustenten en la idea de **igualdad**. En ocasiones, la misma se acerca a la prédica de la **homogeneidad**.

En un afiche están dibujados un blanco y un negro y el primero dice:

*"No discriminemos a nuestros semejantes". "El color del corazón es el mismo". En otro se lee: "Todos tenemos el mismo corazón, los mismos sentimientos" (escuela 1).*

Si en el fondo nuestro corazón y nuestros sentimientos son iguales se sugiere que la diversidad es solo apariencia. La idea implícita, más que el respeto a la diferencia, podría ser: respetemos lo igual a mí que hay en el otro, los sentimientos que no varían, respetemos la semejanza y la uniformidad.

La maestra de la escuela 1 escribe en un informe:

*"Cada grupo humano tiene mucho que aportar a los demás. El secreto de la convivencia está en ver a otro como semejante y no como enemigo".*

La idea de igualdad se refuerza por la visión legalista: Todos somos iguales ante la ley, todos tenemos los mismos derechos.

Como en la propuesta oficial, se advierte la **falta de especificidad** en el manejo de los términos. En los proyectos escolares y de los Distritos el término discriminación aparece a veces como sinónimo de violencia, que tampoco se define. En los innumerables cuestionarios que hacen los docentes preguntan a sus alumnos ¿qué es la discriminación?. Estos alternan definiciones amplias con otras muy específicas. Por ejemplo en un "debate" organizado en la escuela 2, los alumnos responden la pregunta diciendo que la discriminación es *diferenciar, distinguir, pero también "no aceptar a una persona por sus diferencias, dejar de lado, cuando te cargan o cargás, separar por religión, por el color de la piel, por nivel socioeconómico, maltratar a una persona que no sea igual a uno, rechazar por defectos, hacer a un lado*. La maestra anota las definiciones pero no reflexiona sobre ellas.

Una maestra dice a sus alumnos en un contexto de exposición y trabajo grupal:

*"Estoy observando que a ustedes les gusta que los escuchen cuando su grupo pasa al frente, pero que cuando terminan hablan y no escuchan a los otros. Esa también es una forma de discriminación, como que discrimino, los que están adelante y los que están atrás. (escuela 1)*

Otra ordena y juzga:

Por último, es necesario señalar el grado de vigencia de discursos y prácticas cercanas a la discriminación en la **vida cotidiana escolar**. Esto por momentos transformaba al seguimiento del desarrollo de estos contenidos en un proceso aparentemente absurdo. Como dije, mi intención no era atender a la vida escolar en toda su complejidad, sino a la propuesta de enseñanza. Sin embargo, no puedo dejar de señalar el efecto desconcertante que me producía la prédica contra la discriminación y a favor del respeto en adultos que en ocasiones hablaban descalificadamente de la *"población marginal"* con la que debían trabajar y el *"mulo bagaje cultural"* de sus alumnos. Los maestros en muchos casos mostraban verdadera preocupación por las situaciones apremiantes y el sufrimiento de los chicos, registraban sus actitudes, sus segregaciones, sus crueldades con los gordos, con los lentos, con los chinos, con los negros, pero parecían no escucharse a sí mismos reproduciendo e incluso a veces promoviendo las situaciones que decían querer modificar.

#### **D. En síntesis**

La coexistencia de una visión tradicional en lo conceptual, con el discurso moral del respeto, lleva a preguntar cuál es el efecto de la repetida frase *"hay que ser tolerante... hay que ser solidario"*, cuando esto no es lo que los alumnos en general ven en sus interacciones cotidianas. Las observaciones muestran que frecuentemente se confunde el análisis de estas situaciones con el enunciado de conductas deseables. De esta forma, la reflexión teórica y la búsqueda de razones es obstaculizada por la afirmación de juicios morales que parecen invalidar el interés por encontrar explicaciones que superen la asociación de prácticas descalificadas con sujetos desvalorizados. Es posible que más que postular el respeto como una obligación y asimilarlo a la contradictoria noción de tolerancia, se trate de problematizar (más o además de juzgar) situaciones de no respeto.

No dudo del valor transformador de algunos conocimientos. Sé también del peligro de criticar la enseñanza de valores desde el cientificismo. Considero que los valores, en este caso, de respeto a la diversidad y crítica a la discriminación deben permanecer como objetivos; lo que sí parece cuestionable es que sea viable y coherente mantenerlos como

propósitos sin correlato en los temas que se desarrollan. Es también evidente que no se trata simplemente de buscar reemplazar la moral discriminatoria de los alumnos por la moral de la tolerancia como si esto fuera un proceso simple y mecánico.

En las escuelas, más que un saber sobre la diversidad se trata justamente de la afirmación de un deber presentado en forma semejante a una idea redentora que pareciera aguardar que las cosas cambien mecánicamente hablando de ellas. La tendencia en general parece ser, más que reflexionar sobre el respeto (y el no respeto), promulgarlo.

En otra parte del trabajo mencioné las críticas de diversos antropólogos y educadores a los discursos de las "tolerancias vacuas" que no se comprometen con nada (Geertz, 1996). En un sentido semejante Todorov (1986) habla del efecto "paralizante" de los discursos "triviales" que afirman los "buenos sentimientos" y la opción por el "bien". M. Auge (1996) sostiene que las expresiones del relativismo ordinario huelen a apartheid y representan todo lo contrario al ideal de la tolerancia, convierten en algo sustancial las nociones y suelen conducir a una visión segregacionista del mundo y proporcionar la coartada de las pedagogías del ghetto y la exclusión.

Recientemente pedagogos como MC Laren y Giroux desarrollan ácidas críticas a lo que denominan el "humanismo cívico-cortes", el "pluralismo integrativo" y las formas conservadoras y liberales del multiculturalismo, que parten de un concepto abstracto de derechos, afirman las diferencias *"dentro de una política de consenso, que borra a la cultura como terreno de lucha o conflicto"* y desconocen el origen sociopolítico de la discriminación.

He observado que tanto en la propuesta oficial como escolar, la reflexión sobre las situaciones de intolerancia se presenta frecuentemente naturalizando las actitudes intolerantes, limitándose a observar su manifestación individual o haciendo referencias a situaciones lejanas. También señalo la poca rigurosidad y especificidad en el manejo de los conceptos, indudablemente vinculado al tratamiento del tema en un nivel descriptivo y la falta de reflexión sobre los procesos y las causas en que se enmarcan los hechos que se describen. Resalto el énfasis en lo legal normativo, la noción de que las situaciones de discriminación e intolerancia rompen una supuesta tendencia natural de la sociedad a funcionar armónicamente, desconociendo las situaciones de desigualdad estructural en

que se suelen dar las relaciones entre grupos. Es evidente que estos discursos de tono moral, al menos en la forma en que se presentan en los contenidos y actividades escolares, suelen presuponer la igualdad e ignorar las relaciones de poder que condicionan las relaciones interculturales.

En definitiva, la cuestión de “la discriminación” se presenta de forma tal que en su sentido general parece resultar funcional a objetivos de integración y armonía social.

Estas características hacen que la discriminación aparezca generalmente como una patología individual, pero no se desarrollen argumentos que desautoricen sus fundamentos, con lo que, en aras de su superación, sólo queda a los maestros enunciar consejos de buena convivencia.

Todo esto nos pone ante la paradoja de que la introducción de un tema novedoso y potencialmente crítico en las propuestas de enseñanza, más que cuestionar parece en muchos sentidos terminar afirmando el modelo de sociedad que presenta el saber escolar tradicional.

## Capítulo 2: “Los aborígenes” en los contenidos educativos<sup>146</sup>

### **A. Introducción**

La presentación de la historia de los “aborígenes”<sup>147</sup> americanos permite profundizar la problemática de las identidades sociales, analizar su carácter histórico y relacional, reflexionar sobre procesos de dominación, control y resistencia.

No obstante, en la recorrida histórica por los contenidos educativos, se advierte que hasta hace pocos años permanecen vigentes concepciones evolucionistas muy simples acerca de “los indios”, de acuerdo con las que se los presenta como ejemplo de sociedades exóticas y primitivas que se comparan con el “extraordinario” desarrollo que las sociedades europeas habían alcanzado al momento del “descubrimiento”, no se cuestiona la conquista y el exterminio, ni se hace referencia a las poblaciones indígenas actuales; el objetivo de la introducción del tema parece limitarse al conocimiento del “origen”.

Actualmente nos encontramos con la difusión en los espacios escolares de concepciones cercanas al culturalismo y el relativismo. El resultado es la coexistencia de ideas contradictorias sobre el tema. Es posible que en estas contradicciones puedan encontrarse cuestionamientos al evolucionismo y al etnocentrismo. Esto significa que, a pesar de que las reconsideraciones que se hacen en la enseñanza de estos contenidos sean limitadas, no debe dejar de verse las críticas que ellas implican en relación al tratamiento tradicional del tema.

### **B. “Los aborígenes” en la propuesta oficial y editorial**

---

<sup>146</sup> Una versión anterior de este trabajo (“Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos”) fue publicada en los “Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano” N° 18 Noviembre de 1999.

<sup>147</sup> Utilizo el entrecomillado ya que en torno al término hay innumerables discusiones entre las organizaciones indígenas y los especialistas. En algunos casos hablo de “indios”, a pesar de ser un concepto cuestionado, ya que es la forma en que muchos alumnos y docentes aluden al tema.

En este apartado caracterizo la forma en que se aborda el tema a partir de algunos ejes, que corresponden con los distintos puntos con que se lo enfoca desde los contenidos curriculares:

1. La ausencia de contenido de lo diverso o la diversidad naturalizada: "Las sociedades aborígenes"
2. Palabras y silencios sobre las desiguales condiciones de la diversidad y el carácter complejo de las relaciones socioculturales: "España en América. El encuentro"
3. Las idas y vueltas del etnocentrismo: "La Conquista del Desierto"
4. La moral de la tolerancia: "Los indios en la actualidad"

#### **b.1. La ausencia de contenido de lo diverso o la diversidad naturalizada: "las sociedades aborígenes"**

En los CBC correspondientes al segundo ciclo el tema de "los aborígenes" se presenta en el segundo ciclo bajo los títulos "*La Argentina indígena*" y "*La Argentina colonial*". En el primer caso, se sigue la tradicional enumeración: localización, aspectos económicos, culturales, sociales, políticos y formas de vida (CBC, pág. 197). En el tercer ciclo las referencias a los indígenas americanos aparecen, significativamente, en el punto "*El origen de la humanidad*". (CBC, pág. 197)

En el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires uno de los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales es que los alumnos asuman "*el legado de las culturas aborígenes*" (pág. 161) Los indios aparecen en los contenidos del segundo ciclo en el punto "*Primitivas comunidades indígenas del actual territorio argentino*"(pág. 171). En los contenidos del tercer ciclo, el tema se trata con el sugestivo título: "*El espacio americano, los aportes que perduraron*" (pág. 176) (Diseño curricular 1986). No está contemplado en los propósitos que los alumnos desarrollen una perspectiva comparativa a partir del conocimiento de las sociedades indígenas.

En la propuesta posterior de la ciudad de Buenos Aires (MCBA, 1998 - G),

fundamentando la importancia del tema, se afirma que puede aportar a la construcción de la idea de sociedad y el respeto por la diversidad. También se espera que sirva para superar las asociaciones que hacen los chicos entre los indios y el atraso, la ignorancia y la pobreza. Para el segundo ciclo (cuarto, quinto y sexto grado) el título que presenta el tema es *"Vida de los primeros habitantes: nómades y sedentarios"*.

En esta propuesta no se hacen referencias al poblamiento americano, con lo que puede fijarse la noción de que los indios estuvieron "siempre aquí", fomentando la atemporalidad que se dice querer superar. Aunque uno de los objetivos de la introducción del tema es *"la reflexión sobre lo social"*, no se introducen elementos conceptuales de análisis de las distintas dimensiones. Por otra parte, el mantenimiento de los criterios de nomadismo y sedentarismo tradicionalmente han derivado en el sistema escolar en interpretaciones duales, y en asociaciones de los nómades con sociedades siempre atrasadas, y los sedentarios, con más evolucionadas.

"Los aborígenes" desaparecen a medida que se avanza en el desarrollo histórico: en *"La vida en tiempos del descubrimiento y la conquista"* se menciona el impacto de la conquista en la vida de los indígenas, hay algunas referencias al tema en el siguiente punto *"La vida en la sociedad colonial"* y prácticamente desaparece en los próximos períodos (*"La vida en la sociedad criolla"*, *"Tiempos de organización del país"* y *"Tiempos de modernización"*) (MCBA, 1998 – G).

En los manuales y en la revista La Obra<sup>148</sup> se considera la antigüedad del poblamiento americano, se atiende a la complejidad y diversidad de culturas y se enumeran detalladamente las características de los pueblos aborígenes con anterioridad a la llegada de los españoles. Sin embargo, también en este caso advertí el escaso lugar dado a las sociedades indígenas luego de la conquista. El tema reaparece con sentidos muy particulares cuando se habla de la Campaña al Desierto; no se presentan elementos para reconstruir el proceso de arrinconamiento, e incluso se introducen argumentos que lo justifican, cuando ello fue necesario *"para el crecimiento del país"*. Para terminar, se critica la situación actual de las comunidades indígenas desde un discurso moral descontextualizado, que hace énfasis en las perversiones de "la discriminación", cuando

<sup>148</sup> Aunque la revista no puede considerarse estrictamente parte de las producciones editoriales, en este capítulo me limito a sus sugerencias para el desarrollo de un tema específico en el aula, y por eso la menciono junto con los manuales.

páginas atrás se la justificaba. Sobre esto volveré en puntos siguientes, pero quisiera introducir aquí la posible asociación entre esta aparición y desaparición del tema y la noción homogeneizadora y excluyente de la Nación, con relación a la cual los indígenas se presentan como poblaciones exóticas cuya sola existencia amenaza la integridad y uniformidad, como un "otro" cada vez más marginal y externo.

Las detalladas caracterizaciones de las sociedades indígenas previas al contacto con Occidente, la falta de conceptualización, el énfasis descriptivo y ahistórico de las mismas y los silencios sobre los procesos posteriores, corresponden con la tendencia a la naturalización, a la presentación de las diferencias culturales como características irreductibles y estáticas, a la eternización de los rasgos.

Veamos el siguiente texto de un manual que ilustra esta tendencia:

*"Todos nuestros pueblos aborígenes presentan un alto grado de aculturación. Sin embargo todo en ellos habla de su particular cultura e identidad: tienen una forma especial de interpretar la sociedad y la economía, mantienen antiguas creencias, hablan sus propias lenguas y respetan normas de vida y costumbres propias"* (Manual Santillana, sexto grado, 1994, pág. 173).

La cultura y la identidad son sus "formas especiales" a pesar de la historia, lo que puede ser una forma de decir que la historia no forma parte de la cultura, o que los indígenas "son" el pasado.

En las producciones históricas y antropológicas de unos años a esta parte se critican las posturas para las cuales el contacto con Occidente se presenta como fundamento de la historicidad y la civilización, como una propiedad de ciertos pueblos que deciden (o no) pasarla a otros (Perrot y Preiswerk, 1979). Son también tradicionales las disputas con las posiciones que oponen la cultura (como el objeto de la antropología) con los procesos (como el objeto de la historia).

## **b.2. Palabras y silencios sobre las desiguales condiciones de la diversidad y el carácter complejo de las relaciones socioculturales: "España en América: el encuentro"**

En el análisis de los contenidos de ciencias sociales, he planteado que la regla es generalmente la omisión de referencias a las situaciones de dominación de unas culturas por otras. Parece haber una tendencia a subsumir la cuestión de la desigualdad a la relación

entre diversidades que deben tolerarse.

En el diseño curricular se habla de la necesidad de referirse al "*encuentro de dos mundos*" (pág. 176) más que al "descubrimiento", término criticado por representar el punto de vista europeo. La cuestión es qué punto de vista representa la idea del "*encuentro*". El término puede implicar el encubrimiento de situaciones de dominación y etnocidio. Los especialistas y las asociaciones indígenas más bien optan hoy en día por los términos "invasión", "choque", "conquista" y "desencuentro" o, en todo caso, "encontronazo" (Adolfo Colombres, comp. 1991).

En el Diseño Curricular de 1986 se sostiene también que "*en la época colonial la población amerindia fue sometida o asimilada*", (pág. 152), recreando la imagen de la conquista como imposición total. Sin embargo, se hacen referencias a "*La respuesta del amerindio al conquistador*", se propone analizar los procesos de transculturación, aculturación y servidumbre de las sociedades indígenas a la llegada de los europeos (Diseño Curricular 1986, pág. 176).

En las propuestas curriculares actuales se hace énfasis en las situaciones de abuso y desigualdad, la imposición cultural sobre la sociedad indígena, el poder, el sometimiento y la resistencia<sup>149</sup>.

En los CBC, en el punto "*la Argentina colonial*" se incluyen referencias a "*La situación del indígena*". Es llamativo que en la versión original de 1994 se hablara de conquista y colonización. En la de 1995, a partir de presiones de la iglesia, se agregan referencias a "*la evangelización*" (CBC, pág. 197).

En los discursos educativos, tradicionalmente con "evangelización" se alude al aspecto "positivo" de la conquista. En opinión de A. Colombres y de muchos militantes indígenas actuales, por el contrario, la evangelización muestra el carácter más completo de la dominación española, el agregado del desmantelamiento cultural y social al saqueo económico. La evangelización además se presenta como condición para la incorporación de los indios a la vida nacional.

En la propuesta editorial, a pesar de las variaciones, lo general como recién señalé,

<sup>149</sup> Por ejemplo, a partir de la sugerencia de centrarse en la descripción de como se relacionaban los distintos actores en la ciudad minera de Potosí o de atender a cómo la sociedad colonial se diferenciaba por origen étnico (Documentos de trabajo N° 4 y N° 5, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires).

parece ser la valoración de “los indios” como “poblaciones americanas originarias” y el tratamiento contradictorio de la conquista española.

La historia de la conquista se cuenta generalmente desde España, se piensa en sus propósitos y se habla desde sus intenciones:

*“...se dieron cuenta de que debían conquistarlas (las tierras) es decir, dominar a los aborígenes que vivían en ellas”* (Manual Kapelusz, quinto grado, 1995, pág. 87).

En la opinión de algunos colaboradores de La Obra, a pesar de todas las pasiones puestas en el debate entre indigenismo e hispanismo, *es indiscutible* que con el descubrimiento de Colón se inaugura un *“periodo de positiva grandeza en la historia de nuestro continente”* (“¿indigenismo?-¿Hispanismo?” M. Arias de Villanueva, La Obra, 1990, N°9, pág. 20).

Al posicionamiento desde la sociedad europea en el siguiente párrafo se agrega la asociación de los indígenas con “cosas” que se trasladan:

*“Los conquistadores trajeron indígenas, oro, plata, especies y animales”* (La Obra, Agosto de 1983, pág. 24)

No obstante, se habla también de la violencia, de las situaciones de resistencia, rebeliones, de la desestructuración cultural de los indígenas, la crisis demográfica, las epidemias, el hambre, los trabajos forzados, contraponiéndolo al enriquecimiento de los españoles (Kapelusz, Aique). Abundan los comentarios donde se afirma la necesaria revisión del concepto de descubrimiento, y se habla de los *“aberrantes abusos”* (revista La Obra).

En muchos casos, más que poner el acento en la dominación, se habla de las relaciones de españoles e indios en términos de *“contactos”, “intercambio”, “influencia mutua”, “superposición”* y *“fusión”*. (Manual Kapelusz séptimo grado, 1996, pág. 44).

Estos términos tienen la virtud de suponer un lugar activo de las sociedades indígenas en la relación, pero pueden también llevar a encubrir la asimetría y violencia de las relaciones, en términos de Guillermo Bonfil Batalla, a construir el mito del mestizaje entendido como *“fusión armónica”*. Veamos algunos ejemplos:

*“Algunos vecinos recibían como recompensa por los servicios prestados al rey una encomienda de indios. Los indígenas debían trabajar para su encomendero, quien, a cambio, se ocupaba de su evangelización”* (Manual Estrada, 1994, Pág. 266).

El contenido de estos intercambios no es azaroso. En un número de La Obra de 1990 se hace un cuadro con los “aportes” de los europeos y los indígenas a la civilización. Entre los primeros figuran la lengua, la religión, el ganado, las técnicas, y entre los segundos, los vegetales, el oro y la plata, animales y frutos, o sea, los “aportes” podrían dividirse en culturales y naturales respectivamente.

En un breve párrafo de un manual se concluye en estos términos:

*“Cuando América y Europa se conocieron, las grandes civilizaciones urbanas - aztecas e incas- sucumbieron. La cultura europea derrotó a la americana, que perdió su identidad. Esta fue la verdadera conquista”* (Manual Aique séptimo grado, 1997, P101).

Si las sociedades indígenas sencillamente sucumbieron o en el mejor de los casos, se “fusionaron”, se justifica la forma posterior de tratamiento o más bien la desaparición del tema. Las culturas indígenas adquieren el sentido de una reliquia. En los relatos referidos a las guerras de independencia los indios desaparecen (con algunas excepciones) y están ausentes en las luchas civiles. Reaparecerán recién en 1880, ya no como exóticos pueblos autóctonos o víctimas del avance blanco, sino como frenos al desarrollo del país. La tendencia al estudio de la diversidad proclamada (por ejemplo en los CBC) se pierde, al sintetizar la estructura social argentina del S XIX y principios del XX en una sumatoria de sociedad criolla y grupos de inmigrantes.

### **b.3. Las idas y vueltas del etnocentrismo: “La conquista del desierto”**

En los capítulos anteriores señalé cómo, junto con el discurso que predica la valoración de la diversidad, se mantienen en los contenidos propuestas que representan la continuidad con planteos etnocéntricos tradicionales. También preciso que desde hace muchos años coexiste en los discursos educativos un contenido etnocéntrico en la noción de civilización y un discurso relativista, tolerante y hasta sobrevalorativo de la diversidad con relación a lo que se entiende por cultura.

Un claro ejemplo de estos “quebres” se encuentra en el tratamiento de los indios: mientras cuando se habla de estas culturas antes del 1500, en general suele destacarse su grado de “desarrollo”, y se critica la relación que la sociedad blanca española estableció

con ellos; cuando los indios reaparecen al hablar de la Campaña al Desierto, las referencias son al *"gran territorio que ocupaban"*, los *"ataques"* que hacían a las poblaciones blancas: *"Por eso varios gobernadores planearon realizar campañas militares para evitar que los malones atacaran poblados, robaran el ganado y se llevaran mujeres cautivas"* (Manual Aique sexto grado, 1992).

Aquí es necesario recordar ciertas características de las concepciones sobre la Nación. Siguiendo las conclusiones del equipo dirigido por Luis Alberto Romero, es posible pensar que la importancia otorgada al territorio como elemento en el que se constituye la Nación, hace que su ocupación por poblaciones cuya pertenencia a esta misma Nación sea por lo menos problemática, se transforme en un elemento conflictivo (Romero, comp. 1998).

Debe también señalarse la existencia de otras propuestas, donde se introducen referencias al saqueo, la dominación, la expropiación de tierras y la aculturación que sufrieron los aborígenes durante las guerras de la independencia y la organización nacional. Estos hechos no obstante son en general presentados como inevitables y subsumidos en procesos más generales de crecimiento y desarrollo del país.

En la revista *La Obra* por ejemplo, algunos comentarios hablan del *"exterminio"* de la Conquista del Desierto, de los engaños y maltratos, se reproducen deliberaciones de las tribus previas a los enfrentamientos que advierten sobre la amenaza de expropiaciones, acorralamientos y trabajos forzados (*La Obra* 1986, N°7). Sin embargo, por lo general los artículos se refieren a lo *"inevitable"* de la reducción de los indios para dar paso al progreso, a la necesidad de atraer inmigración y *"eliminar drásticamente el problema del indio y los malones"*, (O. Bosetti, *La Obra* 1984 N° 5), a la inconveniencia de su presencia *"para que la población se extendiera"* y al *"obstáculo de la lengua que ha impedido el acceso de los indios a la civilización plena"* (J. Propato, *La Obra* 1985 N° 1), a que *"solo los más pacíficos y dispuestos se integraron a la vida nacional"*; en la misma línea se reproducen relatos de escritores históricos que hablan de su *"ferocidad"* (*La Obra* 1986 N°7). La legitimación de la expansión blanca se realiza también a través de estrategias más indirectas. Por ejemplo en un ejercicio se pide a los alumnos que comparen dos fotos, una de una *"pulcra"* vivienda galesa del sur, y otra, de un *"miserable toldo indígena de la Patagonia"* con la consigna de *"establecer diferencias referidas a la calidad de vida de sus moradores"* (*La Obra*,

1990).

En los manuales es frecuente la referencia a la Conquista del Desierto en estos términos:

*"En 1879 Roca logró incorporar al territorio nacional unas 15000 leguas cuadradas de tierras aptas para la agricultura y la ganadería"* (Manual Kapelusz, 1996 pág. 94)

*"La Campaña al Desierto aumentó la superficie de tierras disponible para la agricultura y la ganadería. También estimuló la instalación de ferrocarriles"*(Aique, 1992, pág. 138).

Estas frases están presentes en manuales que, como estos y tal como se vio en el punto anterior, mantienen una posición crítica acerca de la conquista española y la actual situación de marginación de las comunidades indígenas.

Veamos un extenso ejemplo que me interesa reproducir, ya que corresponde al manual Santillana, uno de los más utilizados en las escuelas municipales:

*"La llamada Conquista del Desierto" incorporó al Estado argentino una gran extensión de tierras (necesarias para la producción agropecuaria) hasta entonces dominadas por los indígenas"... Los gobiernos de fines de la década de 1860... estaban muy preocupados por el problema de las fronteras interiores... La Patagonia y el Chaco permanecían inexplorados bajo el dominio de los nativos... la presencia de los indios y sus malones - es decir, los ataques a poblados y estancias con el fin de robar ganado- creaban dificultades a la actividad ganadera, precisamente en momentos en que el ganado era un producto requerido por otros países. Como agravante, el ganado robado era vendido en el sur de Chile... Los gobernantes decidieron entonces enfrentar a los indígenas"* (Manual Santillana sexto grado, 1997, pág. 63).

Este texto se acompaña con una reproducción de un cuadro con imágenes de indios llevando una cautiva.

A continuación el manual, refiriéndose a algunos "costos" de la incorporación de tierras, introduce contradicciones con el planteo justificador:

*"Claro que el desierto no era tal: el territorio sobre el que las fuerzas del ejército avanzaron estaba poblado por indios. Roca planteó el objetivo de la campaña con claridad. Se trataba de ir directamente a buscar al indio a su guarida, para someterlo o expulsarlo... La campaña significó el dominio efectivo de una enorme extensión del territorio y el sometimiento de más de 14000 indígenas"* (Manual Santillana , sexto grado 1997, pág. 67).

Para continuar con las contradicciones, se sugiere preguntar a los alumnos

*"¿qué valor tenían las vidas de los indios, (según la expresión "Conquista del Desierto") y qué significa respetar una cultura distinta, qué los miembros de una cultura decidan su*

*modo de vida o que incorporen el modo de vida de la mayoría?"* (Manual Santillana sexto grado, 1997, pág. 70).

Esta última visión es profundizada en otro texto (Aique), donde, luego de hablar de la resistencia de los indios a los españoles, se afirma sobre la campaña de Roca:

*"Muchos de ellos (indígenas) fueron aniquilados, pero eso no les importaba mucho a los blancos de entonces, que solo veían a los indígenas como enemigos. Tanto que la expedición de Roca fue llamada Campaña del Desierto, como si en estas tierras no viviera nadie"* (Manual Aique séptimo grado, 1997, pág. 123).

Es difícil sacar alguna conclusión a partir de estas contradicciones. Sin embargo la imagen general parece ser que la campaña fue necesaria y útil: "eliminó" un problema, permitió "la incorporación" de territorios, en definitiva, fue un paso "necesario" para el progreso y la afirmación de la Nación. En todo caso, el problema fueron algunos excesos; excesos de representaciones (la pampa como desierto) y prácticas (sometimiento y exterminio). No se discute el proceso, sino la modalidad (mecanismo que en la Argentina parece usarse frecuente y tristemente para juzgar algunos hechos históricos que no pueden dejar de calificarse como aberrantes). Los "intereses superiores de la Nación", el progreso y la organización, tal como los definieron los sectores dominantes del siglo pasado se asumen como incuestionablemente positivos y beneficiosos para el conjunto, y esto justifica la desaparición (o al menos el arrinconamiento) de todo lo que se opone.

En palabras de Bonfil Batalla, "la diversidad cultural y, de manera específica, la presencia múltiple de la civilización mesoamericana (e indígena en general podríamos pensar), ha sido entendida siempre, necesariamente dentro de ese esquema (el de la civilización occidental), como un obstáculo que impide caminar por el único sendero cierto hacia la única meta válida... los proyectos de unificación cultural nunca han propuesto la unidad a partir de la creación de una nueva civilización que sea síntesis de las anteriores, sino a partir de la eliminación de una de las existentes (...) y la generalización de la otra" (Bonfil Batalla, 1991, pág. 76).

**b.4. La moral de la tolerancia: "Las sociedades indígenas en la actualidad"; la diversidad como "detalle".**

Las contradicciones que se han venido señalando y la vigencia de concepciones etnocéntricas cuando se habla del pasado, se articulan con la desvinculación de la cuestión de la diversidad con la cuestión de la desigualdad, sobre todo cuando se habla del presente.

La omisión de la cuestión de la desigualdad, la ausencia de contenido de lo diverso y su coexistencia con sentidos claramente etnocéntricos se presenta en las propuestas educativas conjuntamente con la difusión de un discurso que, tomando los términos del capítulo anterior, podría denominarse "La moral de la tolerancia": *"hay que ser tolerante, hay que respetar al diferente"*.

En el tema de "los indios", las contradicciones son evidentes, y también lo son las limitaciones de los discursos que predicán la tolerancia. Como recién vimos, en el relato de las formas de vida de las comunidades con anterioridad a la llegada de los españoles, la posición valorativa parece estar bastante difundida. En el contacto con España la situación es ambigua, pero se insinúa lo que se hace evidente en la valoración de la Conquista del Desierto "el problema fueron los abusos"; la Campaña al Desierto se caracteriza como necesaria y casi imprescindible para el desarrollo del país, aunque se repara en que podrían haberlos tratado un poco mejor. Cuando se llega a hablar de la situación en la actualidad, los manuales se refieren a la mala calidad de las tierras en las que viven los indios y enumeran las leyes que los protegen. En La Obra por ejemplo se dedican varios números del año 1986 al comentario de la situación actual de los aborígenes. En ellos se habla del maltrato y la discriminación que sufren las comunidades aborígenes *"inextricablemente unidas a la formación de la identidad nacional argentina"*, idea con la que se busca oponerse a la imagen *"del hombre americano como aquel que bajó de los barcos en un aparente espacio yermo y desértico"* (La Obra 1986, N°7, pág. 48), se describe su vida cotidiana, su situación en medio de *"un sistema económico impiadoso que los diezmó y relegó a la infame condición de marginados"*, se reproducen relatos de los aborígenes sobre su situación en los ingenios y discursos que defienden el derecho a mantener su cultura (E. Bosetti "Comunidades aborígenes argentinas", La Obra 86 N° 3, pág. 4 a 16). En el manual Santillana, vimos como, luego de justificar (contradictoriamente) la campaña, se hace un largo alegato por el respeto.

Un ejemplo de la coexistencia de estas explicitaciones y silencios lo

encontramos en el diseño municipal de 1986. Mientras en la explicitación del enfoque didáctico de las ciencias sociales, cuando se habla de los grupos de poder en nuestra historia se menciona que *“el elemento indígena se mantiene pero marginado y utilizado como mano de obra”* (pág. 152), en los contenidos concretos esto no se retoma.

Sin desconocer que la introducción de referencias a la crítica situación actual avanza sobre la tradicional negación de este aspecto, es necesario advertir que los valores de respeto y valoración y en muchos casos solo de tolerancia y la misericordia se aplican a *“los indios que quedan”* en la actualidad. La Nación está constituida y los indios no amenazan su perduración. Más bien se transforman en un detalle pintoresco. Después del exterminio, el arrinconamiento y la desposesión, en parte justificados en los mismos contenidos escolares, la consigna es integrarlos y respetarlos, precisamente cuando el respeto parece que ya *“no cuesta nada”*.

Esto no es exclusivo del discurso escolar. Cardoso de Oliveira hace ya muchos años sostuvo que la *“paradoja”* de la *“ideología igualitaria”* consiste en que se promulga la igualdad étnica en contextos donde el indio está ausente o casi ausente (Cardoso de Oliveira, 1977).

Por otra parte, la forma en que se presentan asociadas las ideas de integración y respeto las transforma en parte de un discurso por lo menos contradictorio. Considerando las relaciones concretas de la sociedad blanca con *“los indios”*, su integración a la sociedad nacional siempre se planteó como el renunciamiento a las propias formas culturales, y su disolución en una entidad ya definida.

## **C. En la escuela**

### **c.1. La presentación del tema**

Observé clases sobre *“los indios”* en las escuelas 1, 2 y 3.

En la escuela 1 asistí a doce horas de clase repartidas entre dos secciones de sexto grado a mediados de 1997. La maestra desarrollaba el tema dentro de la

planificación de contenidos y en relación al proyecto del Distrito Escolar "Nuestras Raíces". El mismo incluía también actividades sobre el tango y el folklore.

La docente había indicado a los chicos que "investigaran" sobre el tema hacia algunas semanas. Los alumnos, divididos en grupos, se habían "repartido" los distintos pueblos. La maestra les había prestado un texto<sup>150</sup>, artículos de diarios y algunas fotocopias. Les pidió a los alumnos que fueran a la biblioteca y buscaran material.

La primera clase comenzó mostrando un mapa y haciendo un comentario sobre el poblamiento por el estrecho de Behring. Luego cada grupo hizo su exposición (guaraníes, tobas, tehuelches, diaguitas, yamanas, onas, pampas, querandíes). Ella los interrumpía para aclarar algunos términos, hacer preguntas por las causas de algunos hechos (tipo de vivienda y alimentación), y preguntar por la fuente que habían consultado. A medida que se desarrollaban las exposiciones constantemente pedía u ordenaba a sus alumnos que se escucharan.

En la escuela 2 asistí a seis horas de clase en dos secciones de sexto grado a mediados de 1998.

También en este caso los alumnos se dividieron los distintos pueblos por grupos y las clases se organizaron a partir de las exposiciones grupales. La docente no realizó ninguna introducción. Los alumnos pasaban al frente, colgaban láminas, realizaban su exposición y luego hacían preguntas a la clase para "comprobar" (según la maestra) si los habían escuchado. Las preguntas generalmente aludían a datos puntuales (ubicación, vivienda, alimentos).

Las intervenciones de la maestra se dirigían a precisar datos sobre la localización, "la forma de vida nómada o sedentaria", el tipo de armas. Intervenia también promoviendo que los alumnos hicieran preguntas y fundamentalmente intentando poner orden en la clase.

En la escuela 3 presencié solo dos horas de clase pero conversé numerosas veces con la directora y la docente de sexto grado entre principios y mediados de 1997. Observé además la charla que dio "un grupo de indios" en la escuela. La directora me comentó que un tiempo atrás los alumnos habían hecho artesanías "con indios" que fueron a la escuela. En este caso, todos los alumnos habían "investigado" sobre "todos"

<sup>150</sup> C. Martínez Sarasola "Nuestros paisanos los indios", Ed. Emece, Buenos Aires, 1992.

los pueblos. En los cuadernos tenían copiado un cuadro sobre la "localización, vivienda, armas, vestido y religión" de cada grupo.

En las entrevistas las maestras frecuentemente me comentaron que "los indios" son el tema principal de ciencias sociales en quinto y sexto grado.

## c.2. Concepciones sobre el conocimiento social y estrategias para la enseñanza de la diversidad o ¿qué queda de la diversidad después de las estrategias?

La forma más frecuente de abordar el tema (de acuerdo a las clases observadas y los comentarios de los maestros) consiste en que los alumnos, divididos en grupos, expongan las características de todos los grupos indígenas argentinos. En estas exposiciones, y estando siempre atenta a las intervenciones de los docentes, la fantasía parecería seguir siendo la de la posibilidad de conocimiento de la **totalidad**; de la totalidad de los pueblos indios, de la totalidad de sus pautas de organización social, política y económica, de la totalidad de "los otros". En esta obsesión, lo más importante parece olvidarse, o al menos claramente **no jerarquizarse**. El contacto con España no es objeto de un prolongado desarrollo y en algunos casos solo merece la explicitación de alguna frase condenatoria de los abusos. Después, los indios desaparecen, tal como desaparecen en los manuales. Reaparecen convertidos en un obstáculo para el progreso de la Nación a fines del siglo XIX, para volver a desaparecer, reemplazados por la "laboriosa" inmigración. A veces hay espacio para que algún docente o alumno inquieto comente que en nuestros días un grupo de indios se opone al avance del gobierno, a la construcción de algún camino o gasoducto. Cómo llegaron a ser pocos es algo que en general ni se pregunta ni se explica.

Noté también la **desconexión** en la exposición del tema, presentado en una forma que podría denominarse **zapping temático**. Esto es, una sucesión desconectada de información, sin señalar elementos de comparación y relación. Los famosos cuadros sinópticos que los alumnos deben llenar con "*pueblo, vivienda, armas, cultura*", dan cuenta de las enumeraciones desconectadas<sup>151</sup>.

<sup>151</sup> En relación con esta fantasía de totalidad y esta desconexión, resulta pertinente la crítica que en el documento 5 de la ciudad de Buenos Aires se hace a "los inventarios", y la propuesta de trabajar solo con tres sociedades indígenas.

Veamos un ejemplo de esta desconexión. Una alumna expone sobre los Omaguacas:

*"Vilipoco era el cacique, defendió a los indios de la conquista de los españoles, y ellos vestían ropa de lana"*

Un alumno pregunta: *¿quién, los españoles?*

*No, los indios, las casas eran cuadradas,* continua la alumna.

La maestra no interrumpe para hacer ninguna aclaración (escuela 2)

Frente a esta modalidad, la permanente pregunta de los alumnos por *"quienes eran más y menos avanzados"* da indicios, (más allá de sus concepciones evolucionistas), de la necesidad de encontrar criterios de comparación que les permitan sistematizar la información.

La cuestión de la evolución ha dado lugar a innumerables discusiones en las ciencias sociales y especialmente en la antropología. No creo que el concepto de "evolución" sea cuestionable en si mismo, tal vez incluso permita ir conformando criterios de análisis y clasificación útiles para los alumnos. Lo que en todo caso llama la atención es la forma poco problematizada y en general asociada a versiones simplistas como aparece en la escuela.

Los docentes dicen, *"vamos a relacionar las cosas"* y entonces, hablan por ejemplo del relieve de la zona que habita cada sociedad, logrando, en su opinión, *"la integración entre historia y geografía"* (escuela 2).

La despreocupación por lo que pasó con estas sociedades con posterioridad, tan detalladamente conocidas en sus manifestaciones "originales y puras", ayudan a que los alumnos confundan el pasado con el presente. En ello también se advierte el desconocimiento o desinterés por que los alumnos profundicen la noción de proceso. La **atemporalidad** con que se hacen las enumeraciones refuerza la idea de las identidades estáticas.

En un caso (escuela 1) la docente se mostraba frecuentemente preocupada por que sus alumnos encontraran elementos explicativos de la diversidad, intentando distanciarse de la asociación entre diversidad y salvajismo y de las propuestas que simplemente despliegan la infinita variedad de pueblos y sus características, sin buscar elementos comparativos ni relaciones.

Sin embargo, advertí también que esa búsqueda generalmente terminaba pronto: cuando creía encontrar "**la causa**". Estas causas solían además traslucir **un determinismo simplista** que reforzaba las concepciones homogeneizadoras:

*"Los de la montaña pensaron más y fueron más desarrollados porque el medio los llevo a eso... tuvieron que pensar más, usar el ingenio" "si el medio cambia van a cambiar, se van a adaptar". "Estos tres grupos (pampas, tehuelches y querandies) ¿eran muy similares porqué? (pregunta la maestra) "Porque habitaban una zona parecida", (es la respuesta esperada y producida en los alumnos (escuela 1).*

Una de las estrategias que los docentes utilizan para despertar el interés de los alumnos por "temas lejanos" es realizar **comparaciones** de otras sociedades con la nuestra. Los sentidos de estas comparaciones son sumamente heterogéneos. Van desde exaltar que entre algunos pueblos indios los viejos fueran una figura importante y que "*no mandaban a los viejos al geriátrico como nosotros*", o que los jefes tenían que hacer lo que los indios querían, "*no como nuestros políticos*", a comparaciones que, por ejemplo, asocian el contacto entre indios y blancos con los matrimonios cuando tienen distintas costumbres, "*uno se impone*".

Presencé una situación muy significativa, cuando una maestra, dando indicios de la vigencia de las interpretaciones culturalistas y esencialistas en la escuela, comparó la costumbre de los diaguitas de hacer las casas en pozos con chicos actuales que viven en pozos (a propósito de una noticia de la provincia de Jujuy que tomó estado público a mediados de 1997): "*como que es algo ancestral, esto de hacer las casav en un pozo*" (escuela 1).

Veamos este otro ejemplo de uso de la comparación: un alumno habla de los buenos y los malos espíritus entre los yámanas, la maestra agrega y concluye: "*Nosotros también lo tenemos en nuestra religión, como que todas las religiones lo tienen*" (escuela 1). La conclusión parece ser: si ellos y nosotros lo tenemos, todos lo tienen. Este es un razonamiento que, lejos de cuestionar la universalización de lo propio a partir de la comparación, lleva a construir generalizaciones arbitrarias y simplistas.

En otra de las escuelas una alumna habla de los Wichis. Un alumno le pregunta a la que expone, *¿qué significa Wichis?*. Toma la palabra la maestra para contestar la "absurda" pregunta del alumno: "*Nada, como vos que te llamás Martinelli, que significa Martinelli, nada*" (escuela 2).

En las situaciones descritas, estas comparaciones de "los otros" con "nosotros" parten y tienden a reforzar la idea de un nosotros homogéneo, con una identidad estática.

Otro ejemplo: cuando un alumno dice que comerse el corazón de los animales "*no les daba más fuerza*", la maestra comenta "*yo lo compararía con vuestras creencias, ir a la iglesia, la cademita que yo tengo colgada*" (escuela 1). El razonamiento podría ser aquí que no es cuestionable la racionalidad de una práctica de "otros" que tiene algo en común con "lo nuestro". La pregunta del alumno por la efectividad de ciertas creencias queda sin responder.

En estas referencias a lo cercano, algunas veces ciertas prácticas culturales pierden el sentido que debieron tener en la sociedad indígena. Cuando una alumna comenta que los indios hacían collares, la maestra señala infantilizando a los indios: "*como ustedes cuando eran chiquitos con los fideos*" (escuela 1).

En pocos casos se advierte la preocupación de los docentes por que en estas comparaciones y referencias no se pierdan los sentidos particulares: "*El uso de la coca entre los diaguitas, ¿quiere decir que los diaguitas fueron los primeros drogadictos del continente?*", pregunta la maestra, para después aclarar las diferencias (sin dejar de hacer alguna referencia, también generalizada y simplista, sobre la capacidad destructiva de la droga en nuestra sociedad) (escuela 1).

Una mención especial merece la **reacción de algún maestro cuando los alumnos explicitan concepciones** (a veces sacadas de libros que encuentran en la biblioteca) **claramente discriminatorias y etnocéntricas** del tipo: "*estos indios tenían facciones desagradables*", "*eran muy atrasados*". La maestra entonces dice "*¿de donde sacaste eso?*". La lección que aprende el alumno seguramente no es que eso no era así, o a pensar desde dónde se dice, sino simplemente, que "no debe decirse".

Es por lo menos dudoso que tal prohibición lleve a los chicos a replantearse esquemas fuertemente internalizados en su sentido común. Los especialistas en didáctica afirman que en la escuela no se explicitan ni problematizan suficientemente estos supuestos, y que las maestras silencian o no atienden a los comentarios de los alumnos cuando salen demasiado de lo que esperan.

Veamos otro ejemplo de la escuela 1:

*Maestra: "Los diaguitas tenían metales, es una diferencia con los guaraníes que quiere decir?"*

Alumno: *que necesitaban armas más fuertes para matar a los animales.*

M: *habla de un pueblo que está más avanzado.*

A: *entre los indios están más avanzados, para nosotros no están más avanzados.*

M: *si nos comparamos con el hombre del año 3000 nos va a ver como si estuviéramos en taparrubos.*

En este y otros ejemplos los alumnos explicitan concepciones etnocéntricas y autorreferentes; esto no es una novedad. Lo novedoso es la forma, no demasiado efectiva, con que el maestro procura superar esas visiones<sup>152</sup>.

Por último, se advierte que la contextualización de las fuentes de las que obtienen la información no es objeto de mayores comentarios. Esto, y la falta de explicitación de que las comparaciones se realizan desde una perspectiva particular, refuerzan la **naturalización** y el carácter irrefutable de los conocimientos y concepciones<sup>153</sup>.

### c.3. Concepciones de los docentes y alumnos sobre las sociedades indígenas: naturalización, ocultamiento, etnocentrismo y moralidad.

Decía al principio que el tema de “los indios” se ha abordado en los contenidos tradicionalmente desde posiciones cercanas al evolucionismo, y que es posible que las afirmaciones “relativistas” de los docentes, a pesar de su ingenuidad y limitaciones, puedan pensarse como una crítica y en alguna medida superación de las visiones tradicionales.

Dentro de estas limitaciones, en correspondencia con lo que recién decía sobre la atemporalidad y la naturalización, la problemática de “los aborígenes” tiende a tratarse en las escuelas como si se tratara de «**pueblos congelados**», siempre iguales a sí mismos; se reitera la pregunta sobre “*qué costumbre mantienen inalterada hasta la actualidad*”, se omiten o minimizan las referencias a su conflictiva articulación con la sociedad nacional y en general a su historia. Los indios eran, son y serán el taparrabo y la pluma, lo demás es “contaminación”. En coincidencia con este “exceso de purismo” en las tres escuelas los

<sup>152</sup> Se advierte por eso que en el tratamiento de este tema sigue siendo una deuda el desarrollo de una pedagogía práctica para trabajar con los conocimientos errados, incompletos o acertados de los alumnos, para explicitar y trabajar sobre prejuicios.

<sup>153</sup> Esto muestra la importancia de realizar reformulaciones en lo procedimental orientadas a enfatizar el carácter socialmente construido de los conocimientos (y también de las comparaciones).

alumnos preguntaron a los docentes si quedaban pueblos "puros" o salvajes actualmente. Algunos conceptos que refuerzan esta idea de "*culturas congeladas*" son por ejemplo: "*poblaciones autóctonas*", "*nuestras raíces*", muy difundidas en los discursos escolares.

Los peligros de la metáfora biológica, más bien botánica en el último caso (cultura como raíces), se advierten considerando nuevamente las críticas de Balibar (1991), a los discursos para los cuales la cultura funciona como una naturaleza, se obsesionan por encontrar un "núcleo de autenticidad", un origen inmutable e intangible, e idealizan las comunidades intemporales y transhistóricas.

Junto con esta búsqueda de pureza, se presentan contenidos cargados de sentidos **evolucionistas unilineales**; por ejemplo, en la definición simplista de nómades y sedentarios como pueblos no desarrollados y desarrollados, en el reduccionismo tecnológico para definir el grado de avance de una sociedad, o en comentarios que sugieren que las civilizaciones que utilizaron metales pensaron más que las otras.

Comenta una maestra en una entrevista, mostrando la coexistencia de distintas concepciones:

*"A mí me importa que sepan que cuando llegaron los españoles esto no era tierra rasa, los chicos tienen esa idea de la pluma y la carpa, como muy simple, porque piensan en los indios de acá. Quiero que vean otras civilizaciones, los Mayas, los Aztecas. Les marco lo común que tenían con España, hacen hipótesis, por ejemplo, que hubiera pasado si España respetaba a los indios, en definitiva, es el tema de la aceptación del otro.*

También se hace manifiesto el **exotismo**, la atención a cuestiones como los ritos, los rituales mortuorios, las armas de combate, etc. Se muestra además el gusto por "lo tremendo" casi siempre desvinculado de la situación de las sociedades concretas. Por ejemplo, en una escuela en su exposición grupal los alumnos señalan y reiteran hechos como la condena a muerte de *todas* las mujeres Huarpes que miraban a sus maridos cuando les llevaban el vino. La docente permanece en silencio y nadie introduce la sospecha de que esto pudo no haber sido así. Continúa luego otra alumna en una frase que repetirá tres veces (ya que por el desorden de la clase pierde el hilo de su exposición): "*Además de las bebidas, la gran pasión de los indígenas era el tabaco*". La docente en ningún momento hace aclaraciones sobre estas frases (escuela 2).

Perrot y Preiswerk (1979) sostienen justamente que en el análisis de otras

culturas Occidente tiende a poner el acento en “lo extraño” frente a la norma. La diferencia entonces no se presenta como un rasgo cuyo carácter extraño es totalmente contingente del desconocimiento del observador, sino como un rasgo intrínsecamente extravagante.

La visión relativamente valorativa, relativista, tolerante y paternalista de los indios en el pasado remoto coexiste con concepciones cargadas de contenidos etnocéntricos en los contenidos referidos a la historia más reciente; cuando se desarrolla el tema de la organización nacional, la idea es que frente al proyecto de organización y progreso, los indios debían desaparecer, dejar lugar a los inmigrantes, que venían a trabajar. Los docentes preguntan y afirman:

*“¿Porqué el país ya estaba preparado para crecer? ... ¿Cómo queda el lugar después de la campaña del desierto?” (vacío dicen los alumnos) “¿Qué había que hacer? (llenarlo contestan) El país estaba preparado porque no tenía la amenaza del indio... No hay indios, la tierra está libre para cultivar” (escuela 1)*

Sin embargo, mostrando la diversidad de situaciones una maestra afirmó en una entrevista *“Yo a Roca mucho no lo quiero, en definitiva fue un exterminio, mis alumnos salen todos odiando a Roca”*.

Llama la atención como a veces **coexisten concepciones evolucionistas con la “moral del respeto” en los docentes:**

*“Una cultura era más avanzada que otra, desde la que vivía en taparrabo a las otras, tanto una como la otra son respetables” (escuela 1), “La cultura indígena fue absorbida” y “hoy en día a los indios hay que ayudarlos” “hay que integrarlos” (escuela 3).*

#### **D. En síntesis**

En primer lugar, llaman la atención los fundamentos con que se presenta el tema. La razón de su inclusión se limita prácticamente al conocimiento de los supuestos “orígenes” de la Nación. Recién en las últimas propuestas oficiales se habla de la reflexión sobre distintas formas de organización social y el desarrollo de una perspectiva comparativa.

La centralidad de la idea de Nación parece seguir condicionando la forma en que se desarrolla el tema. En tanto raíces interesa el conocimiento de “los indios” en profundidad

como los primeros “ancestros” de los que pueda trazarse huella, en la revolución y las guerras civiles desaparecen como actores sociales de relevancia, reaparecen transformados en un “obstáculo” a la realización de los supuestos intereses colectivos de la Nación, para volver a desaparecer. Finalmente se llega a la actualidad enumerando sus derechos y pensando en espectaculares actos de reparación histórica con los “auténticos dueños de la tierra”.

En estas apariciones, desapariciones, inconsistencias y contradicciones, es clara la articulación entre etnocentrismo y relativismo: se puede ser relativista y valorar la particularidad cultural cuando la existencia de los indios no representa una amenaza para Occidente (antes del descubrimiento, en la actualidad), se enfatiza la noción de civilización y los sentidos etnocéntricos con que se piensa el progreso cuando las relaciones son indudablemente conflictivas (en la Conquista del Desierto).

Las cuestiones que se señalaron hacen que la presentación del tema posiblemente pierda su carácter potencialmente cuestionador de la universalidad de la cultura occidental y en muchos aspectos adquiera un sentido conservador compatible con la naturalización de las desigualdades.

En la escuela, a pesar de la difusión de posiciones indigenistas en muchos docentes, a estas características de la propuesta oficial se agregan las estrategias de simplificación que muchas veces estereotipan los términos, desconectan los rasgos y refuerzan la naturalización. Si a esto se agrega la vigencia de posiciones nacionalistas tradicionales, se entiende que el objetivo de algunos docentes de replantearse los supuestos etnocéntricos con que se piensa el pasado y el presente, no pase muchas veces de buenas intenciones.

Por otra parte, en las clases permanentemente la diversidad es comparada y evaluada desde la referencia a lo propio. Esto puede representar una estrategia para afirmar la significatividad que este conocimiento tiene para los alumnos al ayudarlos, a través de la referencia a lo cercano, a conocer una situación que en general se presenta como “lejana”. Pero se advierte que en muchos casos se trata de un comparativismo asistemático e ingenuo (tanto en alumnos como en docentes) que asimila rasgos aislados sacados de contexto, haciendo que las prácticas pierdan sentido. Estas comparaciones además se basan muchas veces en la universalización de “lo nuestro”, presentado como homogéneo e inmutable. La comparación, de esta forma, no lleva al cuestionamiento de lo propio,

(ejercicio que muchos antropólogos clásicos sugieren), sino que lo mismo aparece presentado como parámetro de normalidad a partir de lo cual se evalúa la racionalidad de lo que se asemeja y se diferencia. --

En referencia a este tema también es necesario introducir la duda sobre la efectividad y el sentido de postular el respeto por la diversidad como un deber moral en los contenidos: *"Todas las culturas son respetables"* se escucha decir a los maestros como un deber moral, sin embargo inmediatamente agregan: *"aunque algunas fueran más avanzadas que otras"*.

Desde los contenidos conceptuales, la visión sigue siendo en gran parte contradictoria con los contenidos actitudinales que se postulan (situación que, tal como se desarrolla en el capítulo anterior, no es exclusiva de este tema). Por otra parte, es posible que esta contradicción se minimice si la concepción de respeto se limita a la noción de "tolerancia" de las culturas entendidas como totalidades aisladas y siempre iguales a sí mismas. De esta forma la prédica del respeto puede transformarse en un mecanismo de encubrimiento de la intolerancia y de prédica del aislamiento en situaciones donde es innegable la profundidad y desigualdad de las relaciones interculturales.

En definitiva, creo haber señalado una serie de situaciones por las cuales se puede concluir que en el tratamiento "los aborígenes" a pesar de las innovaciones y actualizaciones, se pierden distintas posibilidades. Esto es, tal como aparece en las escuelas (y esto varía en los distintos establecimientos donde estuve), la cuestión en general sirve muy limitadamente para comprender la complejidad de las distintas sociedades y para cuestionar la supuesta universalidad y superioridad de las formas culturales familiares a muchos alumnos.

### Capítulo 3: Integración y marginación. El tratamiento de las migraciones en los contenidos escolares<sup>154</sup>

#### **A. Introducción**

La referencia a este tema en los contenidos escolares implica hacer alusión a procesos donde se relacionan grupos de diferentes características socioculturales, a situaciones de discriminación, integración y exclusión, etc.<sup>155</sup>

En la recorrida histórica queda claro que el tema está prácticamente ausente en los contenidos hasta hace muy poco tiempo. En historia casi no se menciona, y en Educación Cívica se incorpora al solo fin de resaltar la bondad y generosidad de nuestras leyes con los inmigrantes<sup>156</sup>. Sin embargo, el tema está presente en los discursos educativos de funcionarios jerárquicos e intelectuales, a través de afirmaciones xenofóbicas y paranoicas que tienen por objeto a los inmigrantes, en especial en los años correspondientes a “propuestas nacionalistas” más reaccionarias.

En este último capítulo procuro caracterizar como se presentan las migraciones en los contenidos de Historia de sexto y séptimo grado, puntualmente “*la Argentina aluvional*”, la “gran migración del siglo pasado” y en contenidos de geografía, tales como “los desplazamientos de la población”, “la migración del campo a la ciudad”, de

<sup>154</sup> Una versión anterior de este trabajo (“El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación”) se publicó en el libro “De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela” compilado por MR Neufeld y A. Thisted, Eudeba, 1999.

<sup>155</sup> El tema además permite pensar relaciones con cuestiones trabajadas en los últimos años desde el programa de Antropología y Educación. Varios integrantes del mismo han atendido a los vínculos que en la escuela se establecen entre los maestros y los alumnos migrantes y entre los alumnos migrantes y no migrantes. Es posible pensar las correlaciones entre algunas de las situaciones registradas en torno a estas relaciones y las características de los contenidos escolares referidos a las migraciones.

<sup>156</sup> Recordemos que el tema tampoco era profundamente tratado hasta hace pocos años en la historiografía académica, que centraba su interés en el periodo previo a 1860. Posiblemente para caracterizar con más precisión como se planteó históricamente el tema hubiera sido necesario incluir el seguimiento de contenidos de Geografía.

“los países limítrofes” y “los movimientos mundiales de población” en la actualidad.

## **B. Las migraciones en la propuesta oficial y editorial**

El análisis de la propuesta oficial y editorial se realiza a partir de los siguientes ejes:

1. La identidad de lo nacional y de “lo otro”. Naturalización de orígenes y encuentros
2. Las valoraciones de lo nacional y de “lo otro”. Vigencia del etnocentrismo.
3. Los sujetos sociales o el sujeto Nación. Alcances y límites de los intentos desnaturalizadores y los desocultamientos.
4. Los “deberes” de la Nación hacia “lo otro”: tolerancia, integración y marginación.

### **b.1. La identidad de lo nacional y de “lo otro”. Naturalización de orígenes y encuentros**

En el análisis histórico de los contenidos, se registra que la idea de Nación es condensadora de distintos significados, es el referente de procesos generales, el elemento con que más claramente se busca la identificación colectiva. La Nación se construye apelando al mito de un origen común, a la supuesta comunión actual de intereses y la afirmación de un futuro de grandeza. Las distintas interpretaciones de lo nacional se asocian con visiones muy particulares sobre la migración.

Recordemos que la presencia en el discurso escolar del nacionalismo xenófobo y de los elementos más excluyentes del liberalismo reconoce algunos momentos paradigmáticos que coinciden con definiciones negativas de los inmigrantes.

En 1910, en plena “*orientación nacionalista*”, la idea de un pasado común, único y preciso se afirma ante la temida inmigración “*anarquista y apátrida*”. Las autoridades educativas hablan de la inmigración en términos de “*la horda cosmopolita deformante de lo nuestro*”, frente a lo cual es necesaria la “*argentinización*” del país. El nacionalismo adquiere el sentido de la afirmación de la uniformidad a la que el inmigrante debe “*asimilarse*”.

De la misma forma, con la nueva intensificación de la “*enseñanza patriótica*”

en 1939, se fomenta la *"devoción a nuestras tradiciones"*. Unos años más tarde, en 1950, las autoridades educativas sostienen que la educación debe reforzar la conciencia del *"linaje"* del hombre argentino y exaltar las *"auténticas tradiciones nacionales"*.

El tema del nacionalismo vuelve a adquirir centralidad en el periodo 1973-1976, pasando de hablarse de la liberación nacional en 1973, a afirmar el necesario rescate de *"lo auténticamente argentino"* un año después. Volviendo a encontrar relaciones entre el chauvinismo y las representaciones de "lo externo" como peligroso, O. Ivanissevich se propone *"... rescatar el alma de la escuela argentina perdida en un internacionalismo materialista"* y *"medir el índice patriótico"* de la escuela.

Los elementos reaccionarios del nacionalismo se intensifican durante el último proceso militar, donde los discursos oficiales hablan permanentemente de la formación patriótica, la necesidad de salvaguardar la esencia de la Nación, consolidar los valores y aspiraciones culturales del ser argentino, rescatar el patrimonio, etc.

A pesar de los años y las lógicas diferencias, en todos los casos el énfasis nacionalista xenófobo se asocia con la imagen de que "los otros" atentan contra una supuesta unidad, y con el señalamiento de los enemigos de la patria, ya sean anarquistas, inmigrantes "inadaptados", o subversivos que son parte de una conjura internacional, etc.

Esta posición se presenta juntamente con la casi inexistencia del tema de las migraciones a nivel de los contenidos escolares, y con una visión legalista formal del asunto, que se limita a hacer referencias positivas a nuestra Constitución y nuestras leyes que generosamente abrieron las puertas del país para la entrada de extranjeros. Fernando Devoto, (1993), analizando el tratamiento del tema en los textos de la escuela secundaria, registra hasta hace pocos años la asociación de la migración con la colonización, la reducción y fragmentación con que se presenta la cuestión social y los problemas urbanos, y las esporádicas referencias a episodios violentos atribuidos a "agitadores".

La tendencia reaccionaria (coexistiendo con algunos elementos liberales) ha sido estructuradora del sistema educativo y sus manifestaciones continúan vigentes (aunque matizadas o encubiertas) en muchas escuelas.

Los discursos oficiales se han reformulado y en muchos sentidos representan un

quiebre con las posiciones tan abiertamente xenófobas. Resultaría absurdo escuchar a nuestros especialistas educativos intentando hoy “medir el índice patriótico”.

Sin embargo, en el diseño curricular de 1986 se propone abordar la cuestión con términos como “*El reencuentro con el origen: la nacionalidad americana*”, el nacimiento de la República Argentina (Diseño curricular 1986, pág. 177). Se introduce la categoría “*La argentina aluvional*” buscando con ella condensar la compleja realidad de toda una época.

En los Contenidos Básicos Comunes de ciencias sociales, (en el bloque “Las sociedades a través del tiempo”) también se habla de “*La argentina aluvional*”; se afirma además: “... *la mayor parte de las sociedades de las cuales procedieron las corrientes migratorias (a Argentina y Latinoamérica) son parte de la Cultura Occidental*”. (CBC, pág. 177)

En el capítulo anterior planteo que para pensar en la idea de origen y de encuentros de cosas que aparecen como puras, puede ser útil recurrir a Balibar, cuando se refiere a “la obsesión” del nacionalismo por encontrar un núcleo de autenticidad e idealizar las comunidades intemporales y transhistóricas (como Occidente en este caso), a través de lo cual se busca señalar lo que queda del lado de la humanidad ideal.

No estoy sosteniendo que estos conceptos (*origen, nacimiento, argentina aluvional*), introducidos como metáforas, tengan necesariamente estos sentidos, sino que abren la posibilidad de ser interpretados de esta forma. En otro punto veremos ejemplos que permiten sustentar la idea de que, efectivamente, esto es lo que muchas veces ocurre cuando son trabajados en las aulas.

En la propuesta curricular actual de la ciudad de Buenos Aires algunos elementos podrían reforzar estas tendencias. Se introducen propuestas como “*reconstruir los modos de vida de los inmigrantes*”, o “*Inferir el modo de vida a partir de la observación de objetos*”, incluso el punto correspondiente se titula “*La vida en la sociedad en los tiempos de los inmigrantes y del ferrocarril*” (MCBA, 1998 - G, pág. 28). Ya vimos que el concepto de “vida”, si bien parece necesario y útil para superar la visión legalista, militarista y heroica, no se define ni se problematiza, lo que puede llevar a describir las particularidades culturales con nociones naturalizadoras y homogeneizadoras.

La homogeneización se advierte también en los niveles más concretos de definición de los contenidos. Por ejemplo en un vídeo sobre la migración (que se proyectó en dos de las escuelas donde trabajé), se afirma<sup>157</sup>: *"Todas las nacionalidades, una sola esperanza: fe en el país que habían elegido"* ("Los inmigrantes". Videoteca educable).

## **b.2. Las valoraciones de lo nacional y de "lo otro" Vigencia del etnocentrismo.**

### **b.2.1 La idea de vacío necesario y la justificación del exterminio**

En el capítulo anterior decía que, en contraposición con la visión generalmente valorativa, relativista y paternalista que se lee en los manuales y se enseña en las clases de sexto grado sobre los indios, los alumnos escuchan otra cosa en séptimo grado. Frente al proyecto de organización y progreso, los indios debían desaparecer, dejar lugar a los inmigrantes, que venían a trabajar.

Por ejemplo, en el vídeo sobre la migración se dice:

*"Las fronteras internas ceñían... Pampa, Patagonia, Chaco permanecían inhóspitas, solo los aborígenes vivían fuera de esos límites, Sarmiento marcaba el carácter desértico e inexplorado de nuestro territorio, Alberti decía que gobernar es poblar, había que colonizar el desierto"* ("Los inmigrantes", videoteca educable).

En los manuales se habla a veces del "desalojo" de los indios, asociándolo (a pesar del término) a hechos aparentemente positivos: la diversificación de la producción y el aumento de la población.

La Nación y sus "intereses superiores", aparecen como el referente de los procesos generales. La Nación representa "lo común" y los sujetos pierden importancia. En pos de su supuesto engrandecimiento se justifica borrar un pueblo, con el también supuesto objetivo de reemplazarlo por otro. En este caso, es claro como lo mismo no hace más que encubrir los intereses de otros sujetos, los que efectivamente ocuparon el vacío luego del genocidio.

---

<sup>157</sup> Las citas sobre el video son relativamente textuales, ya que las mismas corresponden a notas tomadas en clases en que se proyectó la película.

### b.2.2 De la migración necesaria a la migración como “problema”.

Las migraciones posteriores son abordadas sobre todo desde la geografía cuando se habla de urbanización y movimientos de población. La imagen pareciera ser la de población que se desplaza **del campo a la ciudad** en búsqueda de trabajo, o de mejorar su nivel de vida, por la comodidad de la vida urbana. Este fenómeno aparece asociado con el surgimiento de las villas miseria. Siguiendo en el tiempo, y llegando a la actualidad, se hacen referencias a la migración **de los países pobres a los ricos** y los conflictos que esto provoca.

En los CBC de Ciencias Sociales, colocando a la migración como uno de los problemas de fin de siglo, se afirma:

*“Coexistiendo con esta alternativa, (los usos positivos de los avances tecnológicos), ciertas formas de instrumentación de las nuevas técnicas han derivado en procesos de deterioro del medio ambiente, de desocupación y marginación social, y de movimientos migratorios multitudinarios que se presentan en todo el mundo y que es importante conocer, comprender y contribuir a superar”* (CBC, pág. 167).

En cuanto a la propuesta editorial, reproduzco parte de un texto de editorial Stella ya que, además de ejemplificar concepciones claramente etnocéntricas, en una de las escuelas donde trabajé se utilizaba este manual y los alumnos copiaban textualmente en sus cuadernos frases como la siguiente:

*“A los países del Norte les cuesta imaginar como detener ese avance (de los migrantes del sur), que se transformó en una amenaza a la seguridad y el bienestar local, pues afecta la estabilidad nacional”* (Manual Stella séptimo grado, 1998, pág. 73)

Bajo el sugestivo título *“Espacio urbano, espacio humano”*, se habla de los problemas de las ciudades y la marginación en los siguientes términos:

*“Se considera marginados a quienes no consiguen trabajo a pesar de ser activos, ciertos inmigrantes, los delincuentes, los drogadictos, los discapacitados, los habitantes de las villas miseria, los que no tienen estudios, etc.”* (Manual Stella séptimo grado, 1998, pág. 92)

*“...Los mismos inmigrantes africanos, americanos y asiáticos que llegan a Europa forman minorías que generan violentos brotes de xenofobia, creando un clima político explosivo. En una época en que las estructuras supranacionales (organismos internacionales) cobran tanta importancia, es fundamental que las minorías se*

*acomoden a lo local para una mayor seguridad*" (Manual Stella séptimo grado, 1998, pág. 103).

Este diagnóstico y los "consejos" asociados no son frecuentes en las propuestas editoriales, donde las visiones siempre aparecen más matizadas y contradictorias.

Una frase reiterada se dice en el video sobre la migración:

*"Después de la segunda guerra mundial llega migración de países limítrofes atraída por mejores salarios, salud, educación, muchos se instalan en las villas miseria y se confunden con la migración pobre del interior del país"* ("Los inmigrantes", videoteca educable)

En un sentido similar, en otro manual se afirma:

*"A diferencia del proceso migratorio anterior, la mayoría de estos nuevos habitantes aún no han sido enteramente integrados a la sociedad argentina: subsisten en asentamientos precarios, trabajan en empleos temporarios, y muchos de ellos ni siquiera cuentan con la documentación pertinente para residir legalmente en el país"* (Manual Aique 1998, Territorio y ambiente, pág. 3).

La idea en general es que la migración actual es un problema, un problema para las ciudades, para los países ricos, otra vez, un problema para las naciones. Nuevamente el término Nación, aparentando borrar a los sujetos concretos en un referente abstracto y supuestamente común, no hace más que encubrir los intereses de algunos.

La noción de "invasión" sugerida en algunos contenidos es significativamente continua con la imagen de invasión de los funcionarios oficiales de principios de siglo; pero, si el peligro de aquella invasión era "el robo del alma nacional", el pragmatismo de los nuevos tiempos hace que ahora se piense más bien en la posibilidad del "robo" de trabajo, servicios, derechos<sup>158</sup>.

Supuestamente, en el pasado la migración no fue un problema para la Nación (excluyendo a los funcionarios y docentes más reaccionarios), supuestamente, ahora lo es. Neufeld y Thisted (1999) contrastan la condición "honrosa", aunque contradictoria de los extranjeros a principios de siglo, con la condición frecuentemente denigrada que los migrantes (especialmente de los países limítrofes) sufren en la actualidad. Estas

<sup>158</sup> La idea de "invasión" se sostiene también en los comentarios que muchos docentes hacen sobre sus alumnos migrantes, según lo registran diversos integrantes del equipo de Antropología y Educación.

diversas situaciones muestran su correlato en los contenidos. Una explicación de estas distintas posiciones para valorar la migración pasada y la presente puede encontrarse en las palabras de M.R Neufeld en una entrevista reciente del diario Clarín: "... en situaciones de crisis se reactualizan los conflictos étnicos, cuando la desigualdad social se agudiza, surge con más fuerza la idea de que los extranjeros son competidores peligrosos que disputan lo que queda de los bienes públicos, ... la idea de que hay poco para muchos alienta el miedo al extranjero, al distinto <sup>139</sup>.

### **b.3. ¿La Nación o los sujetos? Alcances y límites de los intentos desnaturalizadores y los desocultamientos.**

Intentaremos aquí poner atención en cómo las concepciones hasta aquí señaladas coexisten con intentos desnaturalizadores y de desocultamiento en el tratamiento de la migración. En ellos los sujetos sociales, los grupos con sus distintos intereses y en situaciones conflictivas se presentan como los actores históricos. La Nación se diluye, o más bien ocupa el lugar de un referente abstracto y lejano. Pero la Nación vuelve una y otra vez. La coexistencia de estas dos posiciones nos enfrenta a concepciones que terminan siendo sumamente contradictorias e inconsistentes.

En la propuesta educativa de los últimos años de la ciudad de Buenos Aires el tema de la migración se introduce con referencias a los cambios y conflictos sociales, proponiendo por ejemplo analizar la huelga de los inquilinos, los problemas de vivienda y el sistema de exclusión política.

En algunas propuestas de capacitación docente se introduce la idea de racismo cultural, se problematiza la definición de identidades sociales, se realizan cuestionamientos no solo morales de la discriminación, se hacen referencias concretas a situaciones de discriminación hacia los extranjeros.

En los manuales se habla del racismo americano de nuestros gobernantes del siglo pasado en su preferencia por los europeos del norte y los prejuicios contra las clases populares de sus propias naciones. Se afirma por ejemplo que "*Todos somos inmigrantes en Argentina, desde los indios que vinieron de Asia*" (Los inmigrantes,

<sup>139</sup> "El racismo en la escuela". Diario Clarín, suplemento Zona. 24 de mayo de 1998.

videoteca educable). También hay espacio para el señalamiento de situaciones de desigualdad y conflicto. Los manuales mencionan los problemas de tierras y viviendas de los inmigrantes. Cuando se habla del conventillo, a pesar de algunas frases sobre *la "calidez humana"*, se describe el amontonamiento, poco aire y luz, falta de baños, alquileres caros, la huelga de inquilinos. Se hacen referencias a los movimientos de los trabajadores para mejorar las pésimas condiciones de trabajo, los conflictos con los socialistas y los anarquistas, etc.

*"La mayoría (de los inmigrantes) iba de un trabajo a otro, y sobrellevaban una vida insegura y penosa". "las mejores tierras para la producción ya estaban ocupadas, por lo que el acceso a la tierra propia era muy difícil o estaba casi bloqueado para los recién llegados ... los latifundistas seguían manteniendo la propiedad ... los inmigrantes se hacían en el hotel de inmigrantes... Esto produjo malestar y disturbios"* ("Los inmigrantes". Videoteca educable).

Sin embargo, también se encubren situaciones conflictivas pasadas y presentes en afirmaciones como esta: *"La mitad de los trabajadores se afincaron en el país, el resto eran trabajadores temporarios"* (en referencia a los tres millones de personas que vinieron pero no se quedaron en Argentina entre fines del siglo XIX y principios del XX) (Manual Santillana, sexto grado, 1997, pág. 91), o se hace énfasis en el aspecto supuestamente igualador en frases como la siguiente:

*"Todos los pueblos que han venido a la Argentina viven aquí y sus descendientes también. Nos lleva a la idea de que en la Argentina la convivencia y la tolerancia son las bases para una existencia democrática"* ("Los inmigrantes". Videoteca educable).

Otra vez, en el encubrimiento del conflicto, el sujeto es la Nación.

#### **b.4. Los deberes de la Nación hacia "lo otro": tolerancia e integración.**

La concepción estática y homogénea de lo nacional plantea dos alternativas a "lo otro": o su integración a una identidad ya dada, o su aislamiento en una identidad definida desde la diferencia.

E. Balibar nos da elementos para pensar en esta característica de los discursos escolares tradicionales, cuando afirma que la noción de integración suele confundirse

con la adecuación a un tipo nacional mítico. En el capítulo anterior vimos que la noción de integración muchas veces se maneja en este sentido en el caso de “los indios”.

Sin embargo, también hemos visto como, a diferencia del pasado, en las propuestas educativas actuales, la Nación no siempre está “dada”, y esta “identidad colectiva”, en tanto debe ser “creada”, no se piensa solo como una esencia a la que los sujetos deben adecuarse.

(A fines del siglo pasado) “*Hacia falta que la gente - especialmente los inmigrantes- se sintiera parte de una comunidad nacional, es decir, había que crear una identidad colectiva. El Estado se hizo cargo de esa tarea y uno de los instrumentos fundamentales fue la educación pública*” (Manual Santillana sexto grado, 1997, pág. 65).

## C. En la escuela

### c.1. La presentación del tema

Observé clases sobre *la migración* en las escuelas 1, 2 y 4.

En la escuela 1 asistí a ocho horas de clase en dos secciones de séptimo grado a mediados de 1998. En las conversaciones previas a la observación la maestra expuso de esta forma su interés por presentar el tema: “*Quiero partir de la Constitución, por ahí ver algo de los conventillos y la crisis del 30*”. La docente dividió a los alumnos en grupos y les encargó que trabajen distintas partes del manual Santillana con un cuestionario elaborado por ella. Los capítulos que se dividieron se referían a la conformación del Estado argentino, los cambios en la población, la economía y la vida en la ciudad a fines del siglo pasado y principios del actual. En clase los alumnos contestaban por escrito las preguntas y luego exponían sus respuestas. Las mismas en general seguían casi textualmente el manual. La docente interrumpía aclarando términos confusos, preguntando las razones de afirmaciones memorizadas por los chicos, haciendo referencias a lugares de Buenos Aires conocidos en paseos e

interrogándolos por su opinión sobre temas controvertidos. Los alumnos además presenciaron y comentaron una película acerca de la migración. Finalmente la maestra invitó a los abuelos de los chicos a una charla sobre la vida en el pasado y los inmigrantes en la que abundaron las referencias a lugares y costumbres y las comparaciones con acontecimientos actuales.

En la escuela 2 presencié dieciséis horas de clase en dos secciones de séptimo a principios de 1998. La docente me comentó que su objetivo al presentar el tema era "*comparar la migración del siglo pasado con la asiática*"<sup>160</sup>. Había pedido a los alumnos que leyeran en el manual Stella la parte de "Organización nacional". La primer clase empezó con referencias generales a Urquiza, el desarrollo de la agricultura y los ferrocarriles. La maestra ponía atención en los términos que consideraba confusos y hacía preguntas que generalmente respondía un grupo limitado de alumnos. En dos clases posteriores leyó cuentos de Fray Mocho, en la siguiente trajo una enciclopedia con comentarios sobre los primeros frigoríficos y en otra hizo una actividad con un texto sobre el Hotel de los Inmigrantes. En el cuaderno los alumnos copiaron textualmente la parte del manual que trata sobre las migraciones actuales. El tema se cerró con el análisis de encuestas y entrevistas que los alumnos hicieron a sus parientes y conocidos migrantes y que se volcaron en la clase en un cuadro elaborado por la docente.

En la escuela 4 asistí a seis horas de clase en una sección de séptimo a mediados de 1998. Estas clases fueron parte de una secuencia más larga. La docente dijo haber trabajado el tema con letras de tangos y con preguntas a los alumnos sobre sus familias. En una de las clases los chicos leyeron una fotocopia traída por la maestra sobre el reglamento de alquileres y la huelga de los inquilinos. La clase se desarrolló a partir de la lectura de la docente de partes del texto y la interrogación a los alumnos acerca de qué querían decir. Les entregó además un cuestionario para que preguntaran a sus abuelos de donde habían venido y por qué. También les pidió que trajeran de sus casas objetos viejos y que cuenten para que se usaban.

La mayoría de los maestros con los que conversé me dijo que trataban el tema

<sup>160</sup> En una de las clases había cuatro alumnos chinos que no hablaban el castellano y una alumna coreana, en la otra un alumno chino. Había además alumnos peruanos, paraguayos y bolivianos. En los primeros encuentros la maestra había expresado "*Tengo de todo*".

luego de hacer referencias a la Constitución de 1853 y las primeras presidencias y también, que hacían armar un árbol genealógico a los alumnos y realizar encuestas a sus parientes. En algunos casos con las encuestas hacían cuadros estadísticos para *"relacionar la historia con la matemática"*.

## **e.2 Concepciones de los docentes: naturalización y etnocentrismo en el discurso nacionalista escolar**

En los capítulos históricos analizamos que en todas las "reacciones nacionalistas", los docentes aparecen como sujetos interpelados especialmente desde el discurso oficial que afirma su necesario compromiso con los valores nacionales. Esto parece haber arraigado fuertemente en las concepciones de muchos maestros. Los valores tradicionales aparecen generalmente vinculados a la **naturalización** de las identidades y relaciones. La idea en muchos docentes parecería ser que *"éramos algo claro"*, dejamos de serlo con la llegada de los inmigrantes, *"ellos debían sentirse argentinos"*, *"aprender el castellano"*, *"enviar a sus hijos a la escuela"*.

La siguiente frase, revela la concepción de una docente sobre las identidades y tal vez esa "aspiración de pureza" de la que hablaba críticamente Balibar:

*"... cuando estos inmigrantes llegaron acá, los italianos eran de los pueblos, la mezcla del italiano con nuestro idioma se lo llamó cocoliche. Se usa para hablar de una mezcla de pequeñas cosas que en su esencia no era nada, si uno se viste con una media roja y un traje verde, se lo llamó cocoliche... un mamarracho" (escuela 2)<sup>161</sup>.*

Se advierte que, en la elección de textos (partes del manual o de libros más especializados), los docentes tienden a seleccionar los que hacen énfasis en las identidades de los otros (italianos, españoles, suizos) pensadas como fijas, más que en las relaciones y los procesos. Los alumnos, siguen el juego afirmando por ejemplo que:

*"... los suizos en Argentina alimentaban bien a sus hijos, no como en Europa, y entonces crecieron sanos y fuertes... los Judíos admiraban a los gauchos... y los*

<sup>161</sup> Resulta significativa la continuidad de esta imagen con el comentario de los intelectuales de principios de siglo que califican al cocoliche" como una lengua "heterogénea" y carente de legitimidad (P., Amuchástegui, 1995)

*italianos contaminaron La Boca*" (escuela 1).

En una clase los chicos prepararon el tema de los vendedores ambulantes. La maestra pregunta *¿quienes vendían la fruta y la verdura?, los italianos*, contestan, *¿de qué origen eran los merceros?, judíos, turcos; ¿actualmente qué colectividad tomó esto de vender cosas en la calle? Los bolivianos* (escuela 1).

En esta caracterización se advierte el énfasis clasificatorio de docentes y alumnos.

Todorov, sostiene cuestiones que nos hacen reflexionar sobre las posibles implicancias de estas asociaciones de distintos pueblos con características aparentemente necesarias y fijas: "se trata de un ...espíritu determinista que ve la coherencia en todas partes, de un espíritu ... que no está dispuesto a admitir que dos series de variables, observables al unisono y en los mismos lugares, carezcan de relación entre ellas" (Todorov 1986, pág. 17).

En un trabajo reciente Paula Montesinos, Sara Palma y Liliana Sinisi afirman en un sentido similar, pero en referencia específica a las clasificaciones desvalorizantes: "la clasificación también califica, estereotipa, se produce una uniaxialidad en relación a la connotación: boliviano=sumiso, peruano=ladrón, inmigrante=ilegal, ...Estos imaginarios vinculados a la diversidad dan cuenta - como afirma Baczko- de una representación totalizante de la sociedad como un orden, según el cual cada elemento tiene su lugar, su identidad" (Montesinos-Palma-Sinisi, 1996. Pág. 6). Estas autoras hablan de las relaciones en la escuela. La aplicabilidad de sus reflexiones para pensar el sentido de algunos contenidos es significativa.

Es válido traer nuevamente aquí a Balibar y su afirmación de que en el nacionalismo la identidad racial y cultural de los nacionales permanece invisible y se impregna con la visibilidad pretendida de los falsos nacionales. O sea, lo nacional es algo poco preciso (tal como vimos en capítulos pasados) y al mismo tiempo, naturalizando y clasificando, se busca definir precisa y fijamente la identidad de italianos, españoles y judíos.

En cuanto a lo que se caracterizó en la parte anterior como **el paso de la noción de la migración necesaria a la migración como problema**, la idea en las escuelas

pareciera ser que estructuralmente fue así, aunque algunos docentes reconocen que para los sujetos los problemas existieron siempre. Cuando se dice estructuralmente, en el discurso de los docentes esto tiene un contenido concreto: otra vez el país, la Nación.

En una clase sobre la migración de principios de siglo la maestra dice:

*"La sociedad estaba bastante organizada y de repente empezó a haber otra gente, ¿qué problemas podría haber habido? (Los alumnos mencionan la discriminación, las distintas costumbres e idiomas, la maestra habla del aprovechamiento económico de los poderosos y luego sigue) "...no es que trajeron nada más que problemas, no es todo malo. Gracias a que toda esa gente vino a trabajar el país pudo seguir creciendo (anota en el pizarrón "hacia falta para el crecimiento del país") fue un problema porque fue tan repentino" (escuela 4).*

Es posible suponer que también en las escuelas, cuanto más se afirma a la Nación como sujeto histórico, más se pierde de vista la riqueza, complejidad y conflictividad de la relación entre los sujetos sociales.

En las escuelas el discurso en relación con lo que debió pasar con los inmigrantes en el pasado suele ser también contradictorio: *"Debían integrarse, debíamos y debemos respetarlos"*.

Una maestra dialoga de esta manera con sus alumnos sobre el **proyecto integrador**:

*"Para qué hacía falta la educación pública (para que todos pudieran aprender, contestan algunos alumnos) ¿qué transmite la escuela... veo la celeste y blanca y ¿qué pasa? ... tengo sentimientos de pertenencia (se contesta la docente a si misma ante el silencio de los alumnos). Volvamos a lo de la inmigración, ¿de donde venían... qué había que lograr, tenían el mismo idioma, las mismas costumbres? Tenían que aprender el idioma para sentirnos todos parte de este país." (escuela 1).*

El tema de la migración posterior es omitido o muy escuetamente tratado en las escuelas, haciendo énfasis en los procesos económicos (industrialización) y políticos (surgimiento del peronismo) más que sociales. En este caso, todos parecen problemas. Las menciones son al surgimiento de las villas miseria, la falta de servicios y los problemas de documentación.

*"La migración que ustedes vieron de Europa es distinta que ahora, estos no se integraron a la producción"* dice una maestra (escuela 1), señalando efectivamente "el problema", o al menos, uno de los problemas centrales, pero al mismo tiempo, al no reconstruir las cuestiones asociadas a esta no integración, dando la posibilidad de que

se culpabilice a las víctimas, o sugiriendo que la no integración puede ser una cuestión de voluntad. La imagen en general parece ser que frente a la capacidad de adaptación y espíritu de progreso de la migración europea, la migración de los países vecinos, más que ser un factor de progreso, es un elemento de atraso y conflicto.

En puntos anteriores sostengo que la idea de **integración**, tal como suele utilizarse es contradictoria con la noción de respeto, tan reiterada en los discursos educativos. Lo mismo se aplica también a la forma en que se habla de la migración.

Otros integrantes del programa de Antropología y Educación han registrado contradicciones similares en relación a la forma en que los docentes se refieren a los alumnos migrantes y sus “problemas de integración” en la escuela. La correspondencia de la forma en que se representan los vínculos entre los distintos actores educativos, con la forma en que se hacen referencias a las relaciones de integración y exclusión entre los grupos sociales en los contenidos escolares es sumamente significativa.

Liliana Sinisi, reflexionando sobre la noción de integración, advierte las fluctuaciones entre las nociones asimilacionistas tradicionales que promueven la adaptación y aquellas que hablan del ajuste mutuo de elementos. Se refiere a la ambigua relación del concepto de integración con el término “asimilación” (como “deglución” del otro) en la teoría social. Sostiene que en general la idea de integración tiene el sentido de renuncia a uno mismo. En una referencia a las relaciones escolares, que también resulta sumamente aplicable para pensar el sentido de los contenidos, concluye en los peligros tanto de la noción etnocéntrica asimilacionista de la integración, como un proceso beneficioso para los “otros”, como de las propuestas del culturalismo ingenuo de autointegración y ghettización de la diferencia (Sinisi, L. 1997).

Este énfasis de los docentes en la integración sin duda se relaciona con la dificultad para encontrar en referencias a los **conflictos y contradicciones**. Sin embargo, por ejemplo en una de las escuelas (escuela 4), se trabajó extensamente el tema de los abusos de los dueños de los conventillos y la huelga de los inquilinos, y se hicieron reiteradas menciones a los “aprovechamientos”. En otra, (escuela 1) se mencionó el abuso de los dueños de los barcos y los hoteles, concluyendo la maestra *“siempre hay alguien que se abusa”*, nuevamente mostrando el conflicto, pero al

mismo tiempo, remitiéndolo a una actitud individual e inevitable.

Los planteos editoriales que complejizan la situación de los migrantes actuales e intentan desplazarse de una perspectiva culpabilizadora parecen presentarse en forma tímida y confusa, y coexistiendo a veces con visiones etnocéntricas manifiestas. En una escuela por ejemplo la docente realiza una lectura muy particular de una encuesta. Esta consiste en preguntas que hizo a sus alumnos migrantes sobre las razones que tuvieron para venir a la Argentina: una alumna coreana afirma que sus padres *"querían vivir en un país grande"*, la maestra anota en el pizarrón, en un cuadro donde teóricamente vuelca los resultados de la encuesta: *"Argentina es mejor que Corea"*. (Escuela 2)

Los intentos de "descubrimiento" a veces terminan en confusión. Esta misma docente dice en otra clase:

*"Hay dos palabritas que las van a entender enseguida: aculturación y transculturación"*<sup>162</sup> (anota en el pizarrón)...(luego menciona palabras en inglés que se usan acá) *Toda esa cultura que viene de USA, imaginemos, ¿yo uso palabras bolivianas, paraguayas, de china?... ¿Cuál de todas esas culturas invade nuestro país?. ¿Esa cultura estadounidense me invade? ... ella me puede enseñar alguna comida típica, de Paraguay, yo comparto con esa cultura, ¿me invade Bolivia a mí? Cuando una cultura comparte con otra, todo lo que sea compartir sin avasallamiento, yo lo llamo transculturación"* (escuela 2).

En el tema de la migración también está presente, especialmente en las escuelas, una cierta **fantasía de reciprocidad**. Frecuentemente se busca el "aporte", lo que *"nos dejaron"* los migrantes del pasado, las comidas, las costumbres, y lo que nos dejan los del presente. Esta imagen se sostiene en la misma propuesta curricular, en el Diseño de 1986 la migración interna se presenta bajo el título *"El aporte de las migraciones del interior"*

Muchas veces los docentes evalúan que, frente a los "aportes" de la migración pasada, la de hoy en general *"no deja nada"*, *"solo vienen a sacar"*.

Comenta una maestra (escuela 2)

*"yo la asiática solamente la puedo pensar desde lo económico, porque después, ¿qué otra cosa me aporta?, en cambio los bolivianos, por lo menos pueden hablarnos de la comida... El año pasado había una coreanita y ella sí aportaba, contaba como eran las ropas, las comidas"*

La misma maestra pregunta a sus alumnos:

*“¿qué nos deja esa migración europea? (los alumnos no contestan, la maestra vuelve a preguntar) ¿qué nos deja USA acá? (los alumnos hablan de la comida rápida...) ¿y estos inmigrantes, qué costumbres dejan..., no conocen ninguna comida típica?”*

Se reproduce la idea de la cultura como bagaje, pero, lo que es más llamativo, es que da por hecho que “nuestra” cultura (pensada indudablemente acá como sinónimo de nuestra Nación) le aportó algo a “ellos”, se establece como indudable la existencia de una deuda que debe pagarse *“por el solo hecho de pisar el suelo argentino”* y juzga al otro, lo valora o lo condena a partir de su supuesto aporte.

### c.3. Estrategias de enseñanza, representaciones, intereses y simplificaciones.

En las distintas escuelas se da importancia al relato de costumbres y tradiciones de los inmigrantes. A través del *“costumbrismo”* (que es un término que algunos explicitan) los maestros dicen querer despertar interés en los alumnos. Muchos docentes trabajan a través de “estampas” del conventillo, haciendo referencias a la promiscuidad y la solidaridad de sus habitantes, a la actividad de los vendedores ambulantes, exaltando frecuentemente lo **pintoresco y lo exótico**.

Dice la maestra de la escuela 2: *“Vimos la parte social y económica, faltaria la parte literaria”*. Entonces les presenta a los alumnos los cuentos de Fray Mocho aclarando, *“es un cuadro de costumbres, apuntaba a narrar las tradiciones de la época”*. Luego de leer los cuentos pregunta: *“¿ven la imagen que tiene el que vive acá del italiano?”... “no era como ahora, los padres no le daban ningún gusto... los hijos tenían una infancia triste ... ¿qué imagen tienen del conventillo?”*.

La imagen se construye con el texto literario. La ficción sirve de fuente histórica sin que se explicita su carácter ficcional.

Otra forma de simplificación es la unicausalidad: *“Hacer la América”*, se presenta como la **razón** de migrar, *“Poblar el país”*, como la causa única del emprendimiento de una política migratoria.

Un alumno habla de la Revolución Industrial y de que los hombres se quedan sin trabajo. La maestra dice entonces:

---

<sup>162</sup> Ambos conceptos figuran entre los contenidos del Diseño Curricular de 1986.

*“Si los hombres se quedan sin trabajo ¿qué tendrían que hacer? (ir a otro país, a Francia, dice el alumno), (la maestra corrige) “venir acá a buscar trabajo, ya tienen la causa de la migración” (Escuela 1)*

En el análisis de situaciones presentes también se advierte la tendencia a simplificar las causas.

En el tratamiento actual del tema, la maestra de la escuela 2 pregunta a los alumnos extranjeros porqué eligieron la Argentina; un alumno coreano afirma que por tener parientes. La maestra dice *“no puede ser, debe ser por trabajo”*, y anota *“trabajo”* en el pizarrón.

Otra de las estrategias para despertar interés en los alumnos es hacer referencias a lo cercano y comparaciones con el presente. Muchos maestros les piden a los alumnos “el árbol genealógico”, que realicen encuestas a abuelos y bisabuelos, o que inviten a los abuelos migrantes a *“contar su historia”*

Lo preocupante en las referencias del tema a lo cercano y las comparaciones es que a veces llevan a sacar las situaciones de contexto.

Una maestra (escuela 2) lee una descripción del hotel de inmigrantes y luego pregunta *¿hay alguien que viva en un hotel?* (una alumna dice que ella vivió) *Contanos que te acordás*, le pide (*“ahora en los hoteles viven igual que en el Hotel de los Inmigrantes”*, me ha dicho para justificar la comparación). La docente entonces solicita a los alumnos que señalen las similitudes con la vida en los hoteles y conventillos a principios de siglo.

La misma docente, luego de señalar las causas de la “gran migración”, y aparentemente sin advertir que existe una discontinuidad temporal de varias décadas, pide a los alumnos de origen chino o coreano que cuenten porqué vinieron y resalta las similitudes en ambos casos.

Se advierte la conjunción del comparativismo y el costumbrismo en los maestros frecuentemente obsesionados porque los alumnos extranjeros cuenten una costumbre, una comida, o como celebran una fiesta.

#### **D. En síntesis**

Las situaciones descritas dan cuenta de que el abordaje escolar del tema de las migraciones dista de presentar una visión compleja de la diversidad. Esto parece estar claramente asociado a la persistencia de la Nación como referente principal de los procesos sociales, la naturalización de identidades propias y ajenas y la vigencia del etnocentrismo.

La visión homogénea de la Nación pone también a los migrantes en el lugar de “lo otro”. Ante ello sus alternativas tanto en el pasado como en el presente se reducen a aislarse y excluirse, o integrarse en una unidad ya definida, con un sentido de renuncia y aceptación no creativa. Las ideas de integración y la “moral de la tolerancia” encubren las relaciones efectivas de intolerancia, evitan la reflexión sobre los complejos condicionantes de las mismas y coexisten contradictoriamente con la idea de respeto.

Sin embargo, también se advierte la existencia de contenidos que tienen la potencialidad de plantear conflictos con los sistemas de representaciones discriminadoras. Son contenidos no concordantes, cuestionadores, que sin embargo, parecieran perder en parte esta potencialidad por la forma en que se presentan en las clases.

La propuesta oficial y editorial acerca de las migraciones se presenta plagada de quiebres, con posiciones claramente naturalizadoras y etnocéntricas, pero también espacios para el planteamiento de concepciones críticas y referencias a situaciones de conflicto y desigualdad.

Pensando conjuntamente la forma en que se presentan “los aborígenes” y las migraciones, pareciera reflexionar sobre el uso de las comparaciones en ambos temas. Ya desarrollé en el capítulo anterior la idea de que más allá de la pertinencia pedagógica de comparar lo conocido y lo desconocido, el problema aparece cuando los alumnos, y también los docentes, realizan estas comparaciones sin poder distanciarse ni relativizar la lógica de lo conocido.

A pesar de las diferencias y particularidades de ambos temas, básicamente porque en el caso de “los aborígenes” se trata de un “otro” considerado en muchas escuelas

“lejano” y en el de los migrantes, de un “otro cercano”, en la enseñanza de los dos la naturalización se advierte en la persistencia de visiones donde predomina la fijación de las identidades, el encubrimiento de las situaciones de desigualdad que caracterizan las relaciones entre grupos diversos, la universalización de lo propio y las dificultades para comprender los significados y consecuencias de la diversidad.

**PARTE 5**  
**REFLEXIONES FINALES**

## Reflexiones finales

En todo el trabajo ha estado presente la discusión por los fines de la educación, en particular, por el sentido de la enseñanza de algunos contenidos.

Desde hace unos años investigadores de la educación vienen preguntado “¿para qué sirve la escuela?”<sup>163</sup>. Periódicamente los funcionarios buscan justificar y explicitar los fines y objetivos del sistema en documentos públicos de circulación relativamente masiva. Este proceso frecuentemente asume una forma burocrática y sobre todo, no tiene demasiada vinculación con lo que se vive en las escuelas; es dudoso que de ellas salgan niños más democráticos, participativos y críticos que los que entran, siendo este uno de los objetivos más reiterados en el discurso oficial actual.

La constatación de la distancia entre propósitos aparentes y resultados hace que la caracterización de los fines deba realizarse en un nivel distinto (no necesariamente excluyente) de aquel del discurso explícito sobre los objetivos buscados. He intentado realizar esta caracterización en una lectura atenta de los contenidos concretos que se enseñan, sabiendo que el sentido final de la formación, las “experiencias formativas de los niños” no dependen solo y es posible que ni siquiera principalmente de las particularidades de los contenidos, y que lo que se enseña es solo una puerta de entrada para caracterizar esta formación que, por otra parte, excede ampliamente las vivencias escolares<sup>164</sup>.

Reflexioné sobre los contenidos de enseñanza intentando precisar sus sentidos de legitimación y cuestionamiento del orden social, consciente de que esta dicotomía no agota sus características, y que estos sentidos se definen no sólo por elementos directamente inherentes a los contenidos, sino también por las situaciones en que se explicitan y por la modalidad de su definición y apropiación, cuestiones éstas que resultan difícilmente caracterizables.

El análisis a partir de la dualidad “legitimación-cuestionamiento” resultó especialmente complejo. Se hizo evidente la imposibilidad de referirse en términos de un antagonismo excluyente a lo legitimador y lo cuestionador. El material ilustra con

<sup>163</sup> Tal es el nombre de un texto compilado por D. Filmus (1993)

<sup>164</sup> La caracterización de otros espacios de formación y su relación con los saberes escolares es uno de los aspectos que deseo profundizar en investigaciones posteriores.

bastante claridad la posibilidad de que contenidos aparentemente reaccionarios incluyan o adquieran en su "uso" sentidos de cuestionamiento y también, las variadas estrategias del sistema para neutralizar contenidos aparentemente críticos. Teniendo en cuenta esta complejidad me he centrado en los contenidos y situaciones que obstaculizan la introducción de sentidos cuestionadores en las propuestas de enseñanza.

Desde la formación de buenos patriotas, a los ciudadanos participativos, críticos y democráticos, y los trabajadores "competentes" de los que se habla hoy en día, en el discurso oficial he encontrado más líneas de continuidad que las que suponía al comenzar la investigación.

En todos los casos parece tratarse de propuestas que se arman sobre valores que no son objeto de profundas discusiones, que se afirman como universalmente aceptados, ya estén ligados al afianzamiento de lo nacional, los sentimientos de pertenencia y unidad, o a actitudes de valoración, compromiso y tolerancia con la democracia y la diversidad.

Más que el sentido de los valores, se discute si la escuela debe transmitirlos, o si puede dejar de hacerlo (a partir de la crisis del paradigma positivista), si su enseñanza es central o debe subordinarse al desarrollo de capacidades cognitivas, si su aprendizaje debe ser planificado o espontáneo. Dado que hay relativo acuerdo en que con el conocimiento se transmiten valores, la discusión debería desplazarse hacia cuales son esos valores para no naturalizar los sentidos de la formación, para que la misma no deje de ser objeto de reflexión y crítica. Es evidente también que esta discusión trasciende la función de pedagogos e investigadores.

La enseñanza de la **historia nacional** se presentó desde un principio básicamente asociada a la legitimación del sistema social y el desarrollo de "sentimientos de pertenencia" y valores patrióticos.

A lo largo del análisis histórico he advertido la relativa permanencia de una interpretación "mítica" acerca del origen y las características de la Nación en los contenidos de enseñanza, que se articula a nivel del discurso social general con elementos del nacionalismo reaccionario e interpretaciones excluyentes de liberalismo<sup>165</sup>. En distintos contextos y con sentidos no necesariamente unívocos se mantienen como rasgos constantes la búsqueda (o más bien la invocación) del origen, la

<sup>165</sup> Para tener presentes las conclusiones correspondientes al análisis histórico puede ser útil volver a las últimas páginas de la parte 2.

sacralización del pasado, la preocupación por “lo auténtico” y lo compartido, la negación de los antagonismos, la visión de “lo otro” como contaminación o desviación.

Esta “forma mítica” se complementa con una tendencia homogeneizadora en la presentación de los actores y hechos, basada en la naturalización de atributos y las referencias estereotipadas a los hombres y los agrupamientos sociales, en la negación de los conflictos, el dualismo maniqueo con que se clasifican los valores y en una imagen de la sociedad que supone que las relaciones entre los hombres corresponden con lo que postulan las normas y leyes.

Estos sentidos de naturalización, si bien predominan, coexisten con elementos contradictorios y con tímidos cuestionamientos en los discursos educativos, muchas veces vinculados a los planteos igualadores y unificadores del mismo nacionalismo. El carácter fluctuante del sentido de algunos contenidos adquiere especial dinamismo en contextos donde se disputa el sentido del nacionalismo, el tradicionalismo y el modernismo. Sin embargo es necesario destacar los límites para la efectiva traducción de las intenciones críticas en propuestas concretas de contenidos.

En las propuestas que se analizaron abundan los atributos asociados a la legitimación y naturalización del sistema social. En el análisis la naturalización aparece llena de contenidos, opera con más o menos transparencia en los discursos educativos. Parece difícil decir lo mismo sobre el cuestionamiento. Se presentan críticas al discurso oficial desde distintas posiciones, pero el sentido y alcance de las mismas es relativo. Se escuchan, se leen otras voces, casi siempre silenciadas, muchas veces cooptadas, reinterpretadas, con sentidos generalmente articulables al pensamiento hegemónico. Pese a esto las voces disonantes se siguen produciendo y también se “escuchan” “silencios”, frecuentemente asociados a posiciones explícitamente críticas frente a la propuesta oficial.

En la segunda parte de la investigación me pregunté acerca de cuáles de estas características se mantienen y cuáles se modifican en la actualidad. Es obvio que en los contenidos concretos se mantienen más elementos de lo que se podría suponer atendiendo sólo a los objetivos y propósitos.

El discurso nacionalista escolar está lejos de haber sido reemplazado por el discurso del respeto a la diversidad, nos sigue condicionando. Resulta significativa la similitud de algunas manifestaciones del discurso escolar de los últimos años con el discurso educativo dominante de principios de siglo. La Nación determina el espacio de

“lo enseñable”, se mantiene explícita e implícitamente como el referente de “lo nuestro”, de la historia que se relata y el sistema social sobre el que se reflexiona; la Nación permanece como la entidad con la que los niños deben identificarse. Ello no se fundamenta en los propósitos de formación dentro del sistema, ni tampoco parece demasiado funcional a la situación de “desterritorialización” y “globalización” que pareciera imponerse a nivel general. La modalidad no problematizada, en definitiva naturalizada con que se presenta lo nacional resulta indudablemente contradictoria con la intención explicitada por funcionarios y especialistas de que los alumnos “comprendan el carácter históricamente construido de las identidades sociales”, no se extasien en la obsesión de los orígenes y pongan en crisis las visiones ritualizadas del pasado.

Es posible asociar, sobre todo en algunos maestros, las interpretaciones nacionalistas tradicionales con **sentidos a la vez de conservación y resistencia**. De conservación de las identidades, las clasificaciones conocidas de héroes y villanos, la certeza de los orígenes y las esencias definidas. De resistencia no solo a la incertidumbre, sino también a los discursos que, negando la posibilidad de la igualdad, la solidaridad y la justicia, junto con la desnacionalización predicán la exclusión, la desigualdad, el individualismo y la competencia.

Reflexionando sobre la relación entre la forma en que se presenta lo nacional y las conceptualizaciones sobre **la diversidad**, afirmo en la tesis que la construcción uniformizante del “nosotros” pone a lo diverso en el lugar de “lo otro”, y “lo otro” en muchos casos se incluye al solo fin de valorar los atributos que aparentemente sustentan la homogeneidad y unidad nacional.

En el primer capítulo sostengo la hipótesis de que la introducción de temas vinculados a la diversidad tiene la potencialidad de propiciar en los alumnos competencias de comparación y análisis a partir del cuestionamiento de la universalidad de la “Cultura Occidental”, el conocimiento de situaciones de contacto cultural, la reflexión sobre las condiciones desiguales de la diversidad y el carácter flexible y relacional de las identidades socioculturales.

Si el análisis se hubiera restringido a los propósitos de enseñanza, hubiera concluido confirmando (relativamente) esta hipótesis. Vimos cómo la enseñanza de la diversidad aparece ligada a un objetivo con el que se desplaza parcialmente la

centralidad que tenía la identificación con los valores nacionales: el desarrollo de actitudes de respeto por la diversidad y la identificación con la democracia.

Pero a partir del análisis de los contenidos, es posible concluir que las referencias a la diversidad tienen sentidos distintos a aquellos que suponía originalmente y también a aquellos que sostienen las propuestas oficiales en sus planteos generales. Por esto fui introduciendo la posibilidad de que la diversidad sea “usada” para encubrir más que descubrir situaciones de conflicto y para estereotipar y fijar la caracterización de las identidades, más que para reflexionar sobre su carácter histórico.

La noción de diversidad se asocia históricamente en los contenidos a la desviación o a la tradición (generalmente en el sentido de exotismo folklórico). Está condicionada por la coexistencia, al menos desde mediados de siglo, de una interpretación relativista ingenua sobre la cultura y una visión predominantemente etnocéntrica sobre la civilización y el progreso.

En la actualidad, se proclama y reitera la intención de que los alumnos conozcan distintas formas de organización social y política, pero ello no se corresponde con los contenidos concretos que en general se proponen a nivel del currículum oficial y de la práctica áulica. El referente de los procesos sociales, sigue siendo lo nacional (o la Cultura Occidental). En general no se introducen elementos conceptuales para explicar el carácter heterogéneo de “la propia” sociedad, ni las relaciones entre grupos socioculturales diversos. Así como se esencializa lo nacional, se esencializan y naturalizan los rasgos asociados a la diversidad; de la misma manera que “lo nacional” se presentaba como central y carente de un contenido concreto, así mismo se presenta “la diversidad”. Hemos visto en la última parte de la tesis que cuando en la escuela se incluyen reflexiones comparativas (por ejemplo en clases sobre “los aborígenes” y “las migraciones”) se lo hace en general comparando rasgos sacados de contexto, perdiendo el sentido de las acciones y más que relativizando la lógica de lo conocido, dando por supuesta la racionalidad de “lo nuestro”, a partir de lo cual se busca explicar “lo otro”. La continuidad de una concepción uniformizante y legalista de lo social no favorece la reflexión sobre el tema, como tampoco la vigencia del etnocentrismo y el ocultamiento de los contextos desiguales en los que aparece la diversidad. También señalo que muchas veces se sostiene sobre un mismo tema una posición relativista ingenua para hablar de las “diversidades aisladas”, y posiciones evolucionistas y etnocéntricas cuando se habla de “diversidades en relación”.

Junto con el desconocimiento de la diversidad desde los contenidos conceptuales, fuimos analizando cómo la finalidad de su enseñanza aparece ligada a la "predica" de la tolerancia. La diversidad, más que conocerse, aparece como el referente de un deber moral: respetarla, valorarla.

La idea de **respeto a la diversidad** tiene sin duda cierta potencialidad crítica, en principio por explicitarse en el contexto actual de evidente falta de respeto. A partir de la misma, del conocimiento del carácter complejo y contradictorio de la diversidad, de las relaciones asimétricas de lo diversos grupos socioculturales, es posible cuestionar la universalización de lo propio y el carácter necesario e inevitable de la discriminación.

Sin embargo, en los contenidos de enseñanza, en especial en las escuelas, esta predica alude en general a situaciones y actitudes individuales "no respetuosas" desvinculadas de los contextos reales. Parece bastar con sancionarlas y contraponerlas a normas y leyes y a un deber moral promulgado sin argumentos que lo sostengan.

La noción de respeto coexiste con propuestas que alternan entre predicar el aislamiento (de los aborígenes, los migrantes y los distintos en general), suponiendo una visión estática de las identidades y el desconocimiento de las relaciones que existen de poder y dominación, y aquellas que promueven la integración a lo nacional, asociando la idea de integración a la adecuación a "lo nuestro" y la renuncia a los elementos particulares diferenciales. De esta forma, los que deben ser respetados son los otros sometidos, adaptados o integrados.

En definitiva, la aparente contradicción entre esta moral del respeto y las posiciones naturalizadoras y etnocéntricas, entre la valorización y el desconocimiento de la diversidad se disuelve como tal, si la idea de respeto pierde su carácter cuestionador y se limita a estas nociones de integración o tolerancia.

En la observación del desarrollo de actividades escolares sobre la discriminación, llama la atención que las disquisiciones morales y éticas excluyan la reflexión teórica. La discriminación aparece como una "patología" casi inexplicable y no se desarrollan argumentos que desautoricen sus fundamentos.

Lo que algunos autores mencionados en la tesis sostienen sobre ciertas interpretaciones del relativismo, el multiculturalismo y el universalismo parece especialmente aplicable para pensar los sentidos de esta "moral de la tolerancia" en los discursos escolares y en general sobre la forma en que se presenta la diversidad.

M. Auge (1994) afirma que el relativismo ordinario legitima a quien lo pronuncia y excluye a los otros, permanece en situaciones de recíproco desconocimiento. Corresponde a la negativa a reconocerse en el otro por lo que atenta contra la seguridad de la propia identidad.

Ya vimos cómo Giroux (1993) y Mc Laren (1997) cuestionan las manifestaciones conservadoras y liberales del multiculturalismo, que omiten la cuestión del poder y niegan que la cultura funcione como terreno de lucha.

También puede ser útil recordar la distinción de Geertz (1987), entre la comprensión cognitiva de los términos del otro y la comunión y acuerdo con su sentido. Este antropólogo habla además de la necesidad de poder captar aquello "a lo que no podemos sumarnos".

Tal vez la distinción de Geertz y los reparos de Augé, Mc Laren y Giroux puedan traducirse en lo que he dicho acerca de la necesidad de conocer la diversidad desde los contenidos conceptuales. Conocer "lo otro" no debe necesariamente implicar la identificación con ello, pero es ciertamente una condición para su respeto. Esto es especialmente complicado en los ámbitos escolares por la tradición ejemplificadora del sistema educativo donde los casos, especialmente históricos, han tendido a presentarse como modelos de identificación.

En la escuela los términos parecen presentarse invertidos, se habla de comprensión, respeto, tolerancia, valoración, en definitiva, "comunión con el sentido de los otros", pero no se conoce de quien se habla. Se registra un quiebre o desequilibrio entre el énfasis entre el lugar que la diversidad y su respeto tiene en los contenidos actitudinales y la ausencia de estos temas dentro de los contenidos conceptuales.

De la misma forma en que, para superar la propuesta tradicional, es necesario contextualizar la situación en que se afirma como central la formación de la conciencia nacional, es necesario preguntarnos hoy por el contexto en el que se habla de formar para la paz, el respeto y la valoración de la diversidad. Ello es mucho más complicado, ya que nos hallamos inmersos en ese discurso: nosotros también aprendemos y enseñamos en él.

En la tesis introduzco la posibilidad de que, así como el "fin pragmático" de la enseñanza de la historia (siguiendo la preocupación de distintos especialistas en su enseñanza) se asocia a omisiones y selecciones, este "fin moral" de la enseñanza de la diversidad, también condiciona el sentido de omisiones y selecciones. Ambos fines en definitiva, parecen funcionales a propuestas de integración social en torno a

identidades propias y ajenas, definidas a partir de la negación del conflicto y la complejidad.

Considerando la forma en que aparece el conocimiento (y desconocimiento) de la diversidad y los ambiguos sentidos de esta "moral de la tolerancia", concluyo afirmando que la potencialidad cuestionadora que suponía asociada a la introducción de temas vinculados a la diversidad en la propuesta educativa actual es en gran medida neutralizada y que la forma en que concretamente se presenta esta problemática en las escuelas puede terminar naturalizando las diferencias y también las desigualdades.

La supuesta contradicción entre las visiones homogeneizadoras de la Nación aún vigentes y la referencia a situaciones de diversidad es en gran medida una apariencia. La uniformidad del nacionalismo escolar parece fácilmente articulable con las visiones de la diversidad que postulan la integración acrítica o el aislamiento de las distintas formaciones socioculturales, naturalizan y eternizan sus características, se muestran incapaces de realizar una crítica estructural (y no del detalle) del papel jugado por "Occidente", "la Nación" o como quiera llamarse a "lo propio" desde el discurso oficial y coexisten con posiciones etnocéntricas acerca del desarrollo, el progreso y la civilización.

En definitiva, se puede afirmar que en las propuestas educativas actuales se incluyen temas innovadores respecto a las propuestas tradicionales, pero también, que muchos elementos colaboran a neutralizar su capacidad cuestionadora.

Esta falta de correspondencia entre fines que incluyen posibilidades críticas y contenidos que no las desarrollan es significativa, en contraposición con la relativa correspondencia en los años pasados entre los objetivos de formación vinculados al nacionalismo tradicional y los contenidos concretos, funcionales ambos a la legitimación de un sistema social excluyente. El supuesto inicial de que la idea de Nación se asocia básicamente a sentidos naturalizadores y legitimadores se comprobó ampliamente. Por el contrario, el supuesto de la posible asociación de temas vinculados a la diversidad a sentidos de cuestionamiento y desnaturalización no parece poder sostenerse con tanta ingenuidad y seguridad. Teniendo en cuenta estas coherencias e incoherencias es posible afirmar que en el sistema educativo la falta de consistencia en las propuestas más progresistas, o al menos relativamente progresistas, contrasta con la claridad con que se definen y aplican las propuestas más reaccionarias.

Retomando los interrogantes planteados desde el principio del trabajo es necesario preguntarnos en qué medida todo esto es consecuencia de manipulaciones ideológicas más o menos conscientes y en qué medida lo es de la forma, los alcances y limitaciones con que se define el saber escolar.

Considerando los avances de las investigaciones en didáctica, en el primer capítulo de la tesis sostengo que el saber escolar no debe considerarse una "traducción" del saber científico, sino otro tipo de saber que guarda con el primero interrelaciones, similitudes y diferencias.

También aludo al planteo de diversos epistemólogos y filósofos de la ciencia que afirman que el saber científico al circular en espacios no académicos tiende a perder su carácter provisorio y crítico (que no excluye la existencia de elementos de mistificación en las ciencias), y a hacerse compatible con generalizaciones, inconsistencias y naturalizaciones que contradicen los sentidos que esos contenidos suelen tener en los ámbitos académicos.

Cabría aquí dudar de que el "conocimiento académico" (o más bien "cierto" conocimiento académico) sobre la diversidad y la nacionalidad tenga realmente un carácter crítico, pero la respuesta a ello excede las posibilidades de este trabajo. De lo que no hay duda es de que muchas de las características de los contenidos escolares corresponden a atributos con que suele definirse el "saber social" que, tal como también se aclaró, no es considerado necesariamente un conocimiento estático y pragmático (características con que solía definirse hasta hace poco tiempo).

Pero además, la forma mítica que aún tiñe los relatos sobre la nacionalidad (en especial en las escuelas), la tendencia homogeneizadora y las visiones ingenuas sobre la diversidad (tanto del discurso oficial como escolar) son encubiertas en los contenidos educativos por argumentos aparentemente racionales que refuerzan su verosimilitud. En este punto es posible pensar otro elemento en común entre las narraciones escolares y los mitos de las llamadas sociedades etnográficas, además de los ya detallados en las conclusiones de la segunda parte. Las narraciones escolares en muchos casos son presentadas como "revelaciones" y matizadas con argumentos supuestamente científicos. Por ello, la discusión de las formas de transmisión del conocimiento aparece como indisolublemente ligada al sentido de los contenidos.

Las precisiones sobre las especificidades del saber científico, el saber social y el escolar nos advierten sobre la necesidad de considerar este último en su especificidad y también sobre la importancia de tener en cuenta las modificaciones que deben realizarse

en los contenidos disciplinares para hacerlos "enseñables" a los chicos. Distintos especialistas afirman que estas modificaciones suponen necesarias simplificaciones ya que se debe avanzar paulatinamente teniendo en cuenta las capacidades cognitivas de los alumnos, sus dificultades para conceptualizar, sus representaciones estereotipadas y su tendencia a desvalorizar lo que desconocen. Esto hace necesarias las referencias a situaciones que despierten su interés, y comparaciones que les permitan relacionar temas del pasado o situaciones generales con su vida cotidiana, lo desconocido con lo conocido, "lo diverso" con "lo propio". Preocupa sin embargo el uso de estas observaciones para justificar la imposición de contenidos educativos que no facilitan el desarrollo de capacidades de complejización y comprensión y que, más que dar elementos para cuestionar estereotipos, terminan fundamentándolos.

En definitiva, el análisis (en particular de las situaciones de clase) refuerza la convicción de que es imprescindible romper la asociación entre "simplificación" de los contenidos (como atributo deseado y necesario, tratándose de alumnos pequeños)<sup>166</sup> y la distorsión, no didáctica sino ideológica (como atributo indeseado y frecuentemente negado) del sentido de los saberes.

En estas traducciones, simplificaciones y creaciones he atendido especialmente al lugar de los **docentes** ya que, como afirmo en el primer capítulo, parti de suponer su capacidad cuestionadora dentro del sistema.

Sin embargo, en el análisis histórico y actual se hace evidente que los movimientos docentes de oposición al sentido general de la educación y a las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo no se asocian necesariamente a un cuestionamiento a los sentidos de la enseñanza tradicional. Más bien en muchos maestros parecieran haber tenido gran efecto las interpelaciones históricas del discurso oficial que los ubican como promotores de distintas "orientaciones nacionalistas" de la enseñanza.

Por otro lado, hoy en día ni la escuela ni los maestros parecen encontrar la forma de retomar el lugar relativamente dinamizador de lo cultural que tuvieron en las representaciones sociales a principios de siglo.

Más bien se advierte que, a pesar de sus intenciones renovadoras, de una alta valorización de su tarea en amplias capas de la población y de la explicitación de

<sup>166</sup> El tema de la simplificación, como también señalamos al principio de la tesis, es objeto de permanentes discusiones en las reflexiones didácticas actuales.

algunos planteos críticos del orden social, en diversos aspectos la escuela y muchos maestros se presentan como uno de los últimos defensores del nacionalismo tradicional, lo que puede tener lecturas y sentidos muy diversos.

Con Rockwell-Ezpeleta (1985) sospecho que la debilidad de su función reproductora no necesariamente implica el ejercicio de prácticas alternativas. Mantengo la idea de que los maestros son sujetos con un lugar potencialmente crítico, pero al menos con relación a los contenidos, no se puede dejar de advertir sus dificultades para realizar nuevos planteos, tanto en la definición general de las propuestas, como en su trabajo cotidiano.

Partimos de entender que el compromiso de los docentes con la tarea más o además de ser consecuencia de una responsabilidad individual implica una responsabilidad social; por ello debemos tener presente que su participación en la elaboración de propuestas alternativas a nivel del aula y de la política general está condicionada por la creación de condiciones de trabajo que favorezcan esta posibilidad y es, por tanto, responsabilidad fundamental de quienes regulan el sistema.

Después de haber recorrido más de cien años en torno al tema, de percibir demasiadas continuidades y algunas situaciones que cambian, a veces para volver al estado original, la pregunta es justamente por las **razones de la continuidad**.

Es necesario poner en duda los alcances de la superación de la misión uniformizadora de la escuela (que corresponde con concepciones sociales homogeneizadoras en los contenidos de enseñanza), tan característica de la situación en el pasado, y tan cuestionada por el discurso actual de funcionarios y especialistas que reiteran su opción por la diversidad, el respeto y la heterogeneidad.

Podría pensarse que la misión civilizatoria y unificadora que se dio a la educación a fines del siglo pasado continúa estructurando actualmente las propuestas del sistema. Pero podría también pensarse que el mantenimiento de este discurso y estas propuestas, cuando los mismos responsables educativos hacen explícitas sus falencias, se fue transformando intencionalmente o no, en un mecanismo de deterioro del sistema de enseñanza pública y, considerando la aparición de ofertas de apariencia alternativa para los sectores privilegiados, en una herramienta más de diferenciación y desigualdad.

Por otra parte, en el contexto actual debemos preguntarnos si la **relativa discontinuidad en el énfasis homogeneizador**, más que la introducción real de

propuestas vinculadas a la diversidad, no se traduce en la pérdida de sentidos de igualdad asociados históricamente a la homogeneidad y permite la introducción explícita o sutil de concepciones que alientan la legitimación de la desigualdad.

## **DOCUMENTOS CONSULTADOS**

### **Parte 2 capítulo 1**

Programas (fuente: Monitor de la Educación Común)

- Programas del Consejo Nacional de Educación:

. Programas para las Escuelas Comunes de la Capital Federal, 1897.

. Plan de estudios, Programas y Horarios para escuelas comunes, 1888.

. Plan General de Estudios para las Escuelas Comunes, 1890

. Programas para las Escuelas Comunes de la Capital Federal, 1899.

. Programas y Horarios para las Escuelas Comunes de la Capital Federal, 1902.

. La Educación Común en Argentina, Plan de estudios para las escuelas primarias, 1910.

- Programas de provincias

. Programas para las Escuelas Comunes de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, 1914.

Comentarios, artículos, conferencias discursos e informes - Monitor de la Educación Común, Consejo Nacional de Educación. Años 1883, 1884, 1885, 1888, 1889, 1890, 1910, 1920-1921 y 1928.

### Artículos y conferencias

Nota de la redacción "Festividades patrias. El trabajo de los niños", Julio de 1890

Ch. Nordfoll "Política para los jóvenes americanos" - Septiembre de 1890

Fernando Langrange "Fisiología de los ejercicios del cuerpo, 1890

Nociones Sumarias de Historia del Consejo Nacional de Educación de 1890

Nociones Sumarias de Historia del Consejo Nacional de Educación de 1899

J. V. González "Patria", 1908

E. Bavio "La historia en las escuelas argentinas", 1910.

"La educación nacionalista", 1909-1910.

O. Bunge, "La escuela del centenario" - 1910.

C.O. Bunge "La educación y la disciplina social" 1910.

Saúl Escobar "Orientación patriótica"- 1910.

"Pródromo de la Revolución de Mayo"- 1910.

D. Corvalan Mendilaharsu "La escuela Argentina", 1910.  
 F. Latallada "¿Cómo se honra a la Patria?" 1910.  
 Dangelo "¿Cómo puede darse a la enseñanza un carácter nacional?", 1910  
 Diaz, Raúl. "El centenario y la religión del esfuerzo", 1910  
 Diaz, Raúl "Los ideales", 1910  
 Barne, Domingo, "Alrededor del concepto de libertad en educación", 1928  
 Ferriere, A. "Los fundamentos psicológicos de la escuela activa", 1928  
 Pereyra de Patrascoín "Historia Argentina", 1928  
 Thierry, M. "¿Qué se ha dado en llamar la Nueva Educación?" 1928  
 Cardozo Sosa, E. "Finalidad de la enseñanza de la historia en la escuela primaria", 1928

#### Textos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública

Rojas, Ricardo "La restauración nacionalista. Informe sobre educación" 1909

#### Discursos publicados por el Monitor de la Educación Común

Discursos de Directores presentando composiciones de los niños sobre festividades patrias, Julio de 1890  
 J. Celman, Octubre de 1890.  
 Discursos de Supervisores y Directivos, Julio de 1890.  
 "Palabras de la señorita A. Barbieri" -, 1910.  
 J.M. Ramos Mejía 1909-10.  
 Discursos de Directores - Julio de 1890.  
 Escritos de Inspectores Escolares - Octubre de 1890.  
 Discursos de Directores Escolares en "La Escuela del Centenario", 1910

#### Informes

de comisiones escolares de segunda sección, 1883  
 de Inspectores Nacionales, 1884  
 del Director de la Escuela Normal de Paraná  
 de Inspectores Nacionales de Escuelas, 1885

Reglamento General de Escuelas, Abril de 1884

#### Composiciones

Composiciones de alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto grado celebrando la fechas patrias, 1890.

#### Revista La Obra, revista de educación

- La Obra. Todos los números de Marzo a Diciembre de 1921.

"Historia y nacionalismo" (nota de la redacción). La Obra N° 6, Mayo de 1921

“Manifestaciones patrióticas escolares” (nota de la redacción), La Obra N°7, Mayo de 1921

J.L. Suárez “El general Mitre, reformista”, La Obra N° 8, Junio de 1921

J.F.Guzmán “La orientación nacionalista en nuestro sistema de educación”, La Obra N° 20-21, Diciembre de 1921

Contenidos de Historia para quinto y sexto grado. Todos los números de la revista La Obra de 1921

## **Parte 2 Capítulo 2**

1930-1945

Programas del Consejo Nacional de Educación (fuente: Monitor de la Educación Común)

. Programas para las Escuelas Comunes de la Capital Federal, 1937.

. Revisión de los Programas de Instrucción Primaria de la Capital Federal, las Provincias y Territorios, 1939

. Modificación de los Planes de 1939

Comentarios, artículos, conferencias, actas y resoluciones- Monitor de la Educación Común. Consejo Nacional de Educación. Años 1930, 1931, 1932 y 1940.

### Artículos y conferencias

. Discurso de V.G. Gallo en un “Acto de reafirmación nacionalista”, Noviembre de 1930.

. Pascual Guglianone “La orientación moral en la escuela argentina”, - Sept. - Dic. 1930

. J. Dewey “Algunos aspectos de la educación moderna”, Conferencia en la Universidad de Columbia, Octubre de 1931.

. O. La Farge “La escuela experimental para indios”, 1931

. E. De Gandia. “La enseñanza elemental de la historia argentina”, Julio de 1932 -

. Discurso del General Justo, Mayo de 1932.

. Palabras de O. Pico, presidente del Consejo , Noviembre de 1932

. R. Vera Peñaloza “Los artifices de la cultura nacional argentina”, 1940

. P. Ledesma. “Enseñanza nacionalista”, Julio de 1940.

. J. Astolfi. “Los maestros y el nacionalismo” 1940.

. A. Ferriere “La educación nueva”, 1940

. J. Bernutti “A un joven educador”, 1940

. J.Pichón Riviere “Situaciones falsas y fraudulentas en la clase escolar”, 1940

Actas de sesiones del Consejo

Acta de sesiones del Consejo sobre la educación patriótica - 21 de Agosto de 1940,

Resoluciones y circulares

. Debates y resoluciones de la comisión de didáctica del Consejo Nacional de Educación de 1940

. Circular de Inspectores Generales sobre enseñanza de la Historia - Julio de 1931.

Textos escolares:

. "Compendio. Desarrollo completo de los programas por asuntos para sexto grado", editorial Olivé, Primera edición, 1941.

. "Compendio. Desarrollo completo de los programas por asuntos para sexto grado", Editorial Olivé, tercera edición, 1943.

. Francisco Arriola "La Historia americana" Editorial Stella, 1941.

## 1945-1955

Programas

- Programas del Ministerio de Educación de la Nación

. Programa de Educación Primaria. Buenos Aires, 1949.

. Programa de Educación Primaria. Buenos Aires, 1950.

. Programa de Educación Primaria. Buenos Aires, 1954.

Discursos, mensajes e informes- Monitor de la Educación Común. Consejo Nacional de Educación. Años 1947, 1948 y 1949.

Discurso de Perón en las universidades 14 de Noviembre de 1947

Discurso de Perón en la Universidad Obrera

Perón en la asunción de O. Ivanisevich como Secretario de Educación, 1948

"Mensaje a los maestros argentinos", Mayo-Agosto de 1948

Mensaje al Congreso de la Nación del 1 de Mayo de 1949 - En Programa de Educación Primaria, 1954.

Discurso de Perón a los docentes, 14 de Agosto de 1953

Informe de la Dirección General de Enseñanza Primaria, Dr. A. Galmarino. Director General de Enseñanza Primaria, Septiembre de 1953. En Programa de Educación Primaria 1954.

#### Documentos del Ministerio de Educación

Boletín de Comunicaciones, 1947, 1948

#### Textos escolares:

- J.C. Astolfi, A. Fesquet y J. Passadori "La epopeya de España" Kapelusz, 1949.
- L. F. de García "Patria Justa" (Libro de lectura). Kapelusz, 1953.
- M.L. Falcone "Madre Tierra" (Libro de lectura). Editorial Angel Estrada, 1955.

#### Revistas

- "La Obra, revista de educación". Años 1947, 1949 y 1952.

"Es falso", Nota editorial, Abril de 1947,

"Primeros intentos de organizar el Estado. El Federalismo y la unidad nacional"-  
Desarrollo de contenidos de historia para cuarto grado, Abril de 1949.

Recomendaciones para las áreas de Historia, Educación Religiosa, Moral y Cívica para los  
grados cuarto, quinto y sexto, 1949.

"La escuela primaria en las zonas de vida inculta", Julio de 1949.

Lecciones de historia para quinto grado, 1949.

"Sentido Histórico" 1952.

Pasado y presente argentinos", , Mayo de 1952.

"Clases especiales del mes del justicialismo", Octubre de 1952.

"El día de la tradición" - Noviembre de 1952.

- Revista "Mundo Peronista". Diciembre, 1952 y Octubre, 1954. Escuela Superior Peronista.

#### Publicaciones gremiales

- Publicaciones de la Confederación de Maestros.

### **Parte 2, capítulo 3**

1955-1973

#### Programas y Bases educativas

. Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria. Comisión de programas. Ministerio de Educación y Justicia, 1961.

. Adopción de los planes de estudio y programas de educación primaria del Consejo Nacional de Educación. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, 1965.

. Bases para una política educativa, Ministerio de Cultura y Educación, 1966.

. Bases para el curriculum de las escuelas de nivel elemental. Ministerio de Cultura y Educación, 1971.

. Lineamientos curriculares de 1º a 7º grado. Ministerio de Cultura y Educación, 1972

Comentarios, artículos, conferencias y discursos - Monitor de la Educación Común. Consejo Nacional de Educación. Años 1959, 1960, 1965, 1966, 1969, 1972.

. H. de Hovre "Georg Kerschensteiner, teórico y organizador de la escuela activa", Febrero-Marzo de 1959.

. R. Vera Peñaloza "La casa histórica de Tucumán y los hechos que la hicieron memorable", 1959.

. Conferencia de A. Salonia "La educación argentina y el pensamiento de Mayo"-, 1960.

. Mensaje de Clotilde Sabattini de Barón Biza, Presidenta del Consejo Nacional de Educación - 1960.

. A. Chaver de Vanni "Los arquetipos en la integración de la personalidad". Agosto de 1960.

. J. Berregueiro "El día de las Américas", Febrero de 1960 Antonio de La Torre "Política cultural", - Septiembre de 1965.

. G. Cirigliano "Transición entre dos concepciones de la educación, 1965.

. L. Reissig "Planeamiento de la educación", Septiembre de 1965.

. A. de la Torre "Política cultural", Septiembre de 1965.

. L. Vieira Méndez "El planeamiento de la educación en la república argentina", Julio de 1966.

. L. H. Simone "Tradición y cambio", 1972.

. A. Salonia "Cambio educativo y desarrollo nacional", 1972.

#### Textos escolares:

- Manual de Quinto grado. Estrada. Primera Edición, 1965.

- Manual de Sexto grado. Estrada. Primera Edición, 1965.

#### Revistas

- La Obra, revista de educación. Años 1959, 1964, 1965, 1966, 1967, 1970, 1972.

. Notas editoriales

. Desarrollo de contenidos de ciencias sociales para cuarto, quinto, sexto y séptimo grado

#### **Parte 2, capítulo 4**

1973-1976

#### Proyectos y programas

. "Lineamientos curriculares de 1º a 7º grados". Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1972.

- "Plan trienal para la reconstrucción y la liberación nacional". Poder Ejecutivo Nacional. 1973

- "Modificación o Transformación". Consejo Nacional de Educación. Septiembre 1973.

"Bases para un plan de movilización educativa nacional", Consejo Federal de Educación, 1973.

- "Bases para el anteproyecto de la Ley Nacional de Educación" Consejo Federal de Educación.

. "Plan operativo anual" Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación 1973.

. "Educación para la reconstrucción", Ministerio de Cultura y Educación 1973.

. "XXXIVº Reunión de la Conferencia Internacional de Educación". Ministerio de Cultura y Educación Ginebra, 1973.

. "Elaboración del plan operativo anual de 1974. Documento de Base". Ministerio de Cultura y Educación Buenos Aires.

. "Segunda reunión nacional de planeamiento educativo", Ministerio de Cultura y Educación, Febrero 1974.

. "Documentos sobre políticas y actividades educativas", Ministerio de Cultura y Educación Septiembre 1974.

#### Comentarios, discursos, artículos y conferencias

. O. Ivanissevich "La educación argentina", 1969

- . J. Taiana, Discurso en DINEA, Monitor de la Educación Común. Consejo Nacional de Educación, Junio de 1973.
- . J. Taiana, Discurso en la escuela Mariano Acosta. Monitor de la Educación Común. Consejo Nacional de Educación.
- . "Educación para la reconstrucción", Monitor de la Educación Común. Consejo Nacional de Educación. 1973.
- Mensaje del Ministro O Ivanissevich a los docentes y al país, Ministerio de Cultura y Educación, Septiembre de 1974.
- . Discursos de O. Ivanissevich, Ministerio de Cultura y Educación, 1975.
- . O. Ivanissevich "La educación nacionalista", Ministerio de Cultura y Educación, 1975.
- . O. Ivanissevich "La escuela argentina" Ministerio de Cultura y Educación, 1975.

#### Documentos gremiales y de fundaciones

- . "Proyecto general de educación. Bases para la discusión". Agrupación docente Eva Perón. Marzo 1973.
- . "Objetivos, prioridades y medidas", Fundación Eva Perón

#### Revistas

- La Obra. Revista de Educación. 1973, 1974, 1975
- . "Revisionismo en las escuelas, Agosto de 1974.
- . "La Constitución Nacional", Octubre 1974.
- . "La Organización Nacional", Octubre de 1974.
- . Desarrollo de contenidos para cuarto, quinto, sexto y séptimo grado

### **Parte 2, capítulo 5** **1976-1983**

#### Proyectos y programas nacionales

- . Objetivos pedagógicos del nivel primario y del nivel medio. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1977.
- . Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación. Jujuy, 1980.
- . Tercer Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, 1981.
- . Proyecto de Pautas para la Ley Federal de Educación. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1981.
- . Directivas de la Subsecretaría de Educación a los colegios, 20 de Febrero de 1978.

### Documentos de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires

- . Objetivos y estrategias para el desarrollo del sistema educativo, 1978-1982.
- . Reglamento escolar. 1980.
- . Diseño Curricular 1981.
- . Evaluación del diseño curricular de 1981. 1984-1985.

### Documentos gremiales

- Breve reseña histórica del proceso de la unidad gremial docente: 1982-1983. CTERA.
- El período 1976-1981. Memoria de CTERA. Presentada ante el XVI Consejo Confederal (Junio de 1984)
- "Los docentes y la situación educativa actual". Seminario CTERA-CMOPE 1982-1983.

### Textos escolares

- Manual de quinto grado. Kapelusz, 1978
- Manual para quinto grado, Estrada, 1978.

### Revistas

- La Obra, revista de educación. Años 1978, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983.
- . Notas editoriales
- . Desarrollo de contenidos para cuarto, quinto, sexto y séptimo grado

### Documentos escolares

- Actas de reuniones de personal. Años 1980, 1981, 1982 y 1983.

### **Parte 3, capítulo 1** **1983-1989**

#### Documentos oficiales nacionales

- . "Política educacional en marcha (1983-1984)". Ministerio de Educación y Justicia, 1984.
- . "Lineamientos estratégicos para la democratización real de la educación". Ministerio de Educación y Justicia, 1985.

- . "Desarrollo de la educación en la Argentina (1984-1986)". Ministerio de Educación y Justicia, 1986.
- . "Política educativa en democracia. El perfeccionamiento y actualización profesional docente: prioridad de la política educativa en democracia". Ministerio de Educación y Justicia, 1987.
- . "Desarrollo de la educación en la Argentina (1986-1988)". Ministerio de Educación y Justicia, 1988.
- . Congreso Pedagógico Nacional: Conclusiones generales de la Asamblea de Embalse, 1988.
- . Congreso Pedagógico Nacional: Informe sobre posibles reformas del sistema educativo. Comisión Honoraria de Asesoramiento. Ministerio de Educación y Justicia. 1988.
- . "Espacio Público", editado por el Monitor de la Educación Común. 1987-1988.

Documentos de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires

- . Palabras del Ministro C. Alconada Aramburú, 1984.
- . Discurso de Francisco Correa pronunciado en la escuela de capacitación docente al cierre del ciclo lectivo 1984.
- . "Política educativa en marcha", 1984 (A)
- . "Crisis escolar y propuesta de cambio", 1984 (B).
- . "Marco teórico de la Comunidad Escolar Democrática", 1984.
- . "Comunidad Escolar Democrática, su práctica y extensión", 1984.
- . "Panorama escolar", 1984.
- . "Lineamientos de la política educativa municipal", Dirección General de Planeamiento, 1986
- . "Lineamientos de la política educativa municipal", Dirección de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, 1986
- . Circulares 1984-1986.
- . "Hacia la construcción de una normativa para las comunidades escolares democráticas", 1986.
- . Estatuto del docente municipal, 1988
- . Reglamento escolar

Documentos pedagógicos de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires

- . "El diagnóstico del aprendizaje inicial de la lectoescritura", 1984.
- . "Evaluación del Diseño Curricular de 1981", 1984-1985.
- . "El perfil de los aprendizajes según el nivel de logro de los objetivos curriculares en el área de ciencias sociales", 1984-1985.
- . "Perfil del docente de nivel primario" (Lineamientos de política educativa municipal), 1986.

- . Anteproyecto de Diseño Curricular para la educación primaria común, 1986.
- "La participación docente en la discusión de una nueva propuesta curricular". (Incluye resultados de la consulta a los docentes), 1986 (C)
- Diseño Curricular para la Educación Primaria Común. Dirección General de Planeamiento, 1986.
- Comparación del Estatuto del Docente, el Reglamento Escolar y el Diseño Curricular. Comisión Gremial de Planeamiento, 1988.

#### Documentos gremiales nacionales

- . "Los docentes y la situación educativa actual". CTERA-CMOPE. Jornadas y seminarios nacionales y regionales, 1983-1986.
- . Correspondencia enviada, recibida, conclusiones de Consejos Confederales, comunicaciones de prensa, declaraciones, comunicados, pronunciamientos. CTERA 1983-1986.
- . CAMYP: publicaciones

#### Documentos gremiales municipales

- . Publicaciones de la Unión de Maestros Primarios (correspondencia enviada y recibida, comunicados de prensa, declaraciones, petitorios, encuestas, periódicos, plataformas, etc.) 1983-1986.
- . "Por una educación para la liberación nacional y social" Boletín de la Unión de Maestros Primarios, Año 1 N°1.
- . "Por una educación para la liberación nacional y social", Boletín de la Unión de Maestros Primarios, Año 1 N° 2
- Periódicos de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores
- Periódicos de la Unión de Docentes Argentinos Municipales.

#### Revistas

- Revista La Obra. Años 1984 1985, 1986, 1987, 1988 y 1989.
- . Notas editoriales
- . Desarrollo de contenidos para cuarto, quinto, sexto y séptimo grado

#### Documentos de distritos y escuelas

- Actas de reuniones de directivos en distritos escolares (1985-1988)

- Actas generales de escuelas (1983-1989)
- Actas de reuniones de personal en escuelas (1983-1989)

**Parte 3, capítulo 2**  
**1989-1999**

Documentos nacionales

- . Recomendación 26/92. Anexo I. Consejo Federal de Cultura y Educación, 1992.
- . Ley Federal de Educación, Ministerio de Cultura y Educación, 1993.
- . "Propuesta metodológica y orientaciones específicas para acordar contenidos básicos comunes". Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación. Diciembre, 1993.
- . Resultados de la Encuesta Nacional de Opinión Pública. Revista Aula Abierta. Año 3 N°25 Noviembre 1994.
- . Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación - Consejo Federal de Cultura y Educación. Edición preliminar 1994.
- . Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires. Segunda edición, 1995.
- . Informe sobre los Contenidos Básicos Comunes. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de La Plata, 1995.
- . "La transformación del sistema educativo. Por qué y para qué". Revista Escuela Nueva. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.

Documentos de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

- . Diseño Curricular para la Educación Primaria Común. Dirección General de Planeamiento, 1986.
- . "El espacio de los saberes y conocimientos en el ámbito escolar primario" Dirección de Investigación Educativa. 1991 (A)
- . "El equipo directivo como impulsor de procesos de evaluación permanente. La evaluación en el plano didáctico". Área de ciencias sociales. Dirección de perfeccionamiento y actualización docente. Dirección de curriculum, 1992. (E)
- . "De la evaluación al mejoramiento. Un proceso de construcción de la calidad educativa". Proyecto de investigación. Vol. I. Dirección General de Planeamiento, 1994.

. "De la evaluación al mejoramiento. Un proceso de construcción de la calidad educativa". Proyecto de investigación. Vol. II. Dirección General de Planeamiento, Abril de 1995. (B)

. Actualización curricular en Ciencias Sociales. Documentos de trabajo N° 1. Dirección de curriculum, 1995. (D)

. Actualización curricular. Consideraciones Generales. Documentos de Trabajo N°3 . Dirección de curriculum. 1995-1996.

. Actualización curricular en Ciencias Sociales. Documentos de trabajo N°2. Dirección de curriculum, 1996. (H)

. Actualización curricular en Ciencias Sociales. Documentos de trabajo N°4. Dirección de curriculum, 1995-1996. (I)

. Actualización curricular en Formación Ética y Ciudadana. Documento de trabajo N°2. Dirección de curriculum, 1996. (F)

. "El desafío de enseñar y aprender una historia diferente". Dirección de Formación Docente Continua, 1996 (C)

. Actualización curricular en Ciencias Sociales (Documento de discusión). Documentos de trabajo N°5. Dirección de curriculum, 1998 (G)

- Programas de Formación docente en profesorados municipales. Materias: "Las ciencias sociales y su didáctica" y "Seminario de la realidad sociocultural de la región".

Propuestas de capacitación docente Dirección de Perfeccionamiento y Actualización docente. Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

. "La escuela y la heterogenidad cotidiana" .

. "Contenidos transversales, una propuesta para la no discriminación".

#### Documentos gremiales

- "La modificación de los CBC, un proceso regresivo". CTERA, 1995.

#### Revistas

Revista Novedades Educativas:

Año 1993 número 32.

Año 1994 números 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48/49.

Año 1995 números 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59.

Revista La Obra. Todos los números de 1989, 1990, 1991, 1992, 1993 y 1994.

. Notas editoriales

. Desarrollo de contenidos para cuarto, quinto, sexto y séptimo grado

### Manuales

#### -Editorial Aique:

- . Estudios sociales 6º. Aique. Buenos Aires, 1992.
- . Laboratorio de Ciencias Sociales. Sexto grado. Aique. Brasil, 1992.
- . Laboratorio de Ciencias Sociales. Séptimo grado. Aique. Brasil, 1992.
- . Multiciencias CBC, Aique, 1996.
- . Ciencias sociales 7º. Aique. Buenos Aires, 1997.
- . "La Argentina y el mundo contemporáneo". Aique. Buenos Aires, 1998.
- . "Territorios y ambientes en la Argentina contemporánea". Aique. Buenos Aires, 1998.

#### -Editorial Santillana

- . Ciencias Sociales - Sexto grado. Serie 2000. Santillana. Buenos Aires, 1993.
- . Ciencias Sociales - Séptimo grado. Serie 2000. Santillana. Buenos Aires, 1994.
- . "Ciencias Sociales 6º". Santillana. Buenos Aires, 1997.

#### - Editorial Kapelusz

- . "Aula Nueva". Quinto grado. Kapelusz. Madrid, 1995.
- . "Aula Nueva". Sexto grado, Kapelusz 1995
- . "Aula Nueva". Séptimo grado. Kapelusz. Madrid, 1996.

#### - Editorial Estrada

- . Ciencias Sociales. Estrada, 1991.

#### - Editorial Stella

- . "Ciencias sociales" 7º. Stella. Buenos Aires, 1998.

### Parte 4, capítulo 1

#### Documentos nacionales

- . Ley Federal de Educación
- . Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires, Segunda edición, 1995.

#### Documentos de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

- . Diseño Curricular para la Educación Primaria Común. Dirección General de Planeamiento, 1986.

. Actualización curricular en Ciencias Sociales. Documentos de trabajo N° 1. Dirección de curriculum, 1995. (D)

. Actualización curricular. Consideraciones Generales. Documentos de Trabajo N°3 . Dirección de curriculum. 1995-1996.

. Actualización curricular en Ciencias Sociales. Documentos de trabajo N°4. Dirección de curriculum, 1995-1996. (I)

. Actualización curricular en Ciencias Sociales. Documentos de trabajo N°2. Dirección de curriculum, 1996. (H)

. Actualización curricular en Formación Ética y Ciudadana. Documento de trabajo N°2. Dirección de curriculum, 1996. (F)

. Actualización curricular en Ciencias Sociales (Documento de discusión). Documentos de trabajo N°5. Dirección de curriculum, 1998 (G)

- Programas de Formación docente en profesorados municipales. Materia: "Las ciencias sociales y su didáctica" y Seminario: "La realidad sociocultural de la región".

- Programas y material de cursos de capacitación docente de la Dirección de Perfeccionamiento y Actualización docente, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

."La escuela y la heterogeneidad cotidiana"

."Contenidos transversales, una propuesta para la no discriminación".

### Revistas

- Revista Novedades Educativas N° 47

### Manuales

-Editorial Aique:

. Estudios sociales 6°. Aique. Buenos Aires, 1992.

. Laboratorio de Ciencias Sociales. Sexto grado. Aique. Brasil, 1992.

. Laboratorio de Ciencias Sociales. Séptimo grado. Aique. Brasil, 1992.

. Multiciencias CBC, Aique, 1996.

. Ciencias sociales 7°. Aique. Buenos Aires, 1997.

."La Argentina y el mundo contemporáneo". Aique. Buenos Aires, 1998.

-Editorial Santillana

. Ciencias Sociales - Séptimo grado. Serie 2000. Santillana. Buenos Aires, 1994.

."Ciencias Sociales 6° ". Santillana. Buenos Aires, 1997.

- Editorial Kapelusz  
 "Aula Nueva". Quinto grado. Kapelusz. Madrid, 1995.  
 "Aula Nueva". Séptimo grado. Kapelusz. Madrid, 1996.
- Editorial Estrada  
 . Ciencias Sociales. Estrada, 1991.
- Editorial Stella  
 "Ciencias sociales" 7º. Stella. Buenos Aires, 1998.

### Escuelas

Actas escolares, planificaciones docentes, informes del distrito, informes al distrito, boletines escolares, cuadernos de alumnos.

## **Parte 4, capítulo 2**

### Documentos nacionales

- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires, segunda edición 1995.

### Documentos de la Secretaría de Educación de la ciudad de Buenos Aires

- . Diseño Curricular para la Educación Primaria Común. Dirección General de Plancamiento, 1986.
- . Actualización curricular en Ciencias Sociales (Documento de discusión). Documentos de trabajo N°5. Dirección de currículum. 1998 (G).
- Programas de Formación docente en profesorado municipales. Materia: "Las ciencias sociales y su didáctica" y Seminario: "La realidad sociocultural de la región".
- Programas y material de cursos de capacitación docente de la Dirección de Perfeccionamiento y Actualización docente:
  - . "La escuela y la heterogeneidad cotidiana"
  - . "Contenidos transversales, una propuesta para la no discriminación".

### Revistas

Revista La Obra. Años 1984 a 1993.

### Manuales

#### -Editorial Aique:

- . Estudios sociales 6°. Aique. Buenos Aires, 1992.
- . Laboratorio de Ciencias Sociales. Sexto grado. Aique. Brasil, 1992.
- . Laboratorio de Ciencias Sociales. Séptimo grado. Aique. Brasil, 1992.
- . Multiciencias CBC, Aique, 1996.
- . Ciencias sociales 7°. Aique. Buenos Aires, 1997.
- . "La Argentina y el mundo contemporáneo". Aique. Buenos Aires, 1998.

#### -Editorial Santillana

- . Ciencias Sociales - Séptimo grado. Serie 2000. Santillana. Buenos Aires, 1994.
- . "Ciencias Sociales 6° ". Santillana. Buenos Aires, 1997.

#### - Editorial Kapelusz

- . "Aula Nueva". Quinto grado. Kapelusz. Madrid, 1995.
- . "Aula Nueva". Sexto grado, Kapelusz 1995
- . "Aula Nueva". Séptimo grado. Kapelusz. Madrid, 1996.

#### - Editorial Estrada

- . Quinto grado, 1994.

#### - Editorial Stella

- . "Ciencias sociales" 7°. Stella. Buenos Aires, 1998.

### **Parte 4, capítulo 3**

#### Documentos nacionales

- . Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires, Segunda edición 1995.

#### Documentos de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

- . Diseño Curricular para la Educación Primaria Común. Dirección General de Planeamiento, 1986.
- . Actualización curricular en Ciencias Sociales (Documento de discusión). Documentos de trabajo N°5. Dirección de curriculum. 1998 (G).
- Programas y material de cursos de capacitación docente de la Dirección de Perfeccionamiento y Actualización docente:
  - . "La escuela y la heterogeneidad cotidiana"
  - . "Contenidos transversales, una propuesta para la no discriminación".

### Manuales

#### -Editorial Aique:

- . Estudios sociales 6º. Aique. Buenos Aires, 1992.
- . Laboratorio de Ciencias Sociales. Sexto grado. Aique. Brasil, 1992.
- . Laboratorio de Ciencias Sociales. Séptimo grado. Aique. Brasil, 1992.
- . Multiciencias CBC, Aique, 1996.
- . Ciencias sociales 7º. Aique. Buenos Aires, 1997.
- . "La Argentina y el mundo contemporáneo". Aique. Buenos Aires, 1998.
- . "Territorios y ambientes en la Argentina contemporánea". Aique. Buenos Aires, 1998.

#### -Editorial Santillana

- . Ciencias Sociales - Sexto grado. Serie 2000. Santillana. Buenos Aires, 1993.
- . Ciencias Sociales - Séptimo grado. Serie 2000. Santillana. Buenos Aires, 1994.
- . "Ciencias Sociales sexto ". Santillana. Buenos Aires, 1997.

#### - Editorial Kapelusz

- . "Aula Nueva". Quinto grado. Kapelusz. Madrid, 1995.
- . "Aula Nueva". Séptimo grado. Kapelusz. Madrid, 1996.

#### - Editorial Estrada

- . Ciencias Sociales. Estrada, 1991.

#### - Editorial Stella

- . "Ciencias sociales" 7º. Stella. Buenos Aires, 1998.

### Video

- Los inmigrantes. Videoteca Educable.

## BIBLIOGRAFÍA

### Parte I

ACHILLI, Elena Libia

(1987) *Notas para una antropología de la vida cotidiana. Cuadernos de la escuela de antropología N°2.* Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario.

ACHILLI, E.

(1990) *Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario.* Ponencia presentada al Tercer Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

ACHILLI, E.L.

(1995) *Escuela, pobreza y multiculturalismo. De la práctica docente a las políticas educativas protagónicas.* Ponencia presentada a la Quinta Reunión de Antropología del Mercosur. Río Grande do Sur, Tramandai, Brasil.

ACHILLI, Elena Libia

(1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural.* Homo Sapiens, Argentina.

AISENBERG, B.

(1998) *Didáctica de las ciencias sociales. Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?* Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

AISENBERG, B. – ALDEROQUI, S. (comps)

(1994) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones.* Paidós. Buenos Aires.

AISENBERG, B. – ALDEROQUI, S. (comps)

(1997) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas.* Paidós, Buenos Aires.

ALTHUSSER, L.

(1984) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado.* Nueva Visión. Fichas N° 34. Argentina.

ANDERSON, B.

(1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* Fondo de Cultura Económica, México.

APPLE, M

(1982) *Educación y poder.* Paidós, España.

APPLE, M.

(1985) *¿Que enseñan las escuelas?*. En *La enseñanza, su teoría y su práctica*. A. Pérez Gómez (comp.) (37-53). Akal, Madrid.

APPLE, M.

(1989) *Maestros y textos. Una economía política de la relación de clase y de sexo en educación*. Paidós, Barcelona.

AUDIGIER, F.- CREMIEUX, C.- TUTIAUX-GUILLÓN, N.

(1994) El lugar de los saberes científicos en las didácticas de la historia y la geografía. En *Revue Française de Pédagogie*, N° 106, Enero-Febrero-Marzo 1994, págs 11-23, INRP, Paris (Traducción de Adriana Villa)

AUGE, M.

(1994) *El sentido de los otros*. España, Paidós.

BADIOU

(1990) *Manifiesto por la filosofía*. Nueva Visión, Buenos aires.

BATALLÁN, G.

(1993) *La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile*. Mimeo.

BATALLÁN, G.

(1994) *Lógicas contradictorias en la construcción del trabajo docente en Argentina. Etnografía del cuaderno de actuación profesional*. Ponencia presentada al Cuarto Congreso Nacional de Antropología Social, Olavarría, Provincia de Buenos Aires.

BATALLÁN, G.

(1996) *¿Puede la docencia ser una profesión?*. Contradicciones en el marco de la escuela democrática. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires.

BATALLÁN, G. - GARCIA, F.

(1988) Trabajo docente, democratización y conocimiento. *Cuadernos de Antropología Social* VI, N°2. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

BATALLÁN, G. - GARCIA, F. - SALEME, M.

(1986) *El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente*. FLACSO, Buenos Aires.

BATALLÁN, G - MORGADE, G.

(1986) *El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela. Área de capacitación docente*. FLACSO, Buenos Aires.

BATALLÁN, G. - NEUFELD, MR.

(1988) Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina. En *Cuadernos de antropología social* vol. 1 N° 2 (I-IV). Buenos Aires.

BERNSTEIN, B.

(1990) *La construcción social del discurso pedagógico*. El Griot, Bogotá.

BERNSTEIN, B.

(1994) *La estructura del discurso pedagógico*. Paideia-Morata, España.

BIXIO, C.

(1990) *El proceso de construcción de la identidad política de acuerdo a la transmisión de pautas de comportamiento, símbolos, normas y modelos propuestos por la escuela primaria y secundaria*. Ponencia presentada al Tercer Congreso de Antropología Social. Rosario.

BONAL, X.

(1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.

BOURDIEU, P.

(1983) *Campo del poder y campo intelectual*. Folios, Buenos Aires.

BOURDIEU, P.

(1985) *"Que significa hablar". Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal Universitaria, Madrid.

BOURDIEU, P.

(1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.

BOURDIEU, P - PASSERON, JC.

(1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. LAIA, Barcelona.

BRIONES, Claudia

(1994) "Con la tradición de todas las generaciones pasadas gravitando sobre la mente de los vivos". Usos del pasado e invención de la tradición. *Runa XXI*: 99-129, Argentina.

BRIONES, C.

(1995) Hegemonía y construcción de la nación. Algunos apuntes". En *papeles de trabajo*, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología, UNR N°4, pág. 33-48.

BRIONES, C.

(1998) *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol, Buenos Aires.

- BRUNER, J.  
(1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata, Madrid.
- BRUNER, J.  
(1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona.
- BRUNER, J.  
(1997) *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid.
- BUENFIL BURGOS, R.N.  
(1985) *Introducción al análisis del discurso. Perspectiva de investigación en ciencias sociales*. Departamento de investigaciones educativas. México.
- BUENFIL BURGOS, R.N.  
(1991) *Análisis del discurso y educación*. Conferencia presentada en el Centro de Investigación educativa de la Universidad de Guadalajara. Octubre de 1991, México.
- BUENFIL BURGOS, R.N.  
(1991) *Las radicalizaciones en el cardenismo. Argumentación y discurso educativo*. En prensa. México.
- BUENFIL BURGOS, R.N.  
(1992) *Revolución mexicana, mística y educación*. FCE-SNTE. En prensa. México.
- CANDELA, A.  
(1995) Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En *La escuela cotidiana*. E. Rockwell (coord) (173-197) Fondo de Cultura Económica, México.
- CANDELA, A. - MERCADO, R. - PARADISE, R. - QUIROZ, R. - ROCKWELL, E.  
(1994) *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*. Documentos del DIE 33, México.
- CARRETERO, M. - POZO, J.I. - ASCENCIO  
(1989) *La enseñanza de las ciencias sociales*. Visor distribuciones, Madrid.
- CASTORIADIS, C.  
(1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. De Tusquets, Buenos Aires.
- CASTORINA J.A.  
(1989) *Problemas en psicología genética*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- CASULLO, N. (Compilador)  
(1993) *El debate modernidad-posmodernidad*. Editorial El cielo por asalto. Buenos Aires.

- CHARTIER, R.  
(1990) La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones y apropiaciones. *Punto de vista* N° 39 (45 – 48). Buenos Aires.
- CHEVALLARD, Y.  
(1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires.
- DA SILVA, T.  
(1995) *Escuela, conocimiento y curriculum*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- DAVINI, M.C.  
(1998) *El curriculum de formación del magisterio*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- DE IPOLA, Emilio.  
(1983) *Ideología y Discurso populista*. Folios. Buenos Aires.
- DEVOTO, F.  
(1993) Idea de Nación, Inmigración y “Cuestión social” en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912/1974). En revista *Propuesta Educativa* N° 8 (19-26). FLACSO Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- DIAZ, R.  
*Rituales, nacionalidad y política*. Mimeo
- DIAZ, R.  
(2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- DILTHEY, W.  
(1995) *Teoría de las concepciones del mundo*. Altaya. Barcelona.
- DURHAM, E.  
(1984) *Cultura e ideología*. Mimeo.
- DURHAM, E.  
(1997) A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. En Cardoso, Ruth (org.) *A aventura antropológica. Teoria e pesquisa*. Editorial Paz e Terra. Brasil.
- DURKHEIM, E.  
(1991 [1912]) *Las formas elementales de la vida religiosa*. Colofón. México
- EDWARDS, V.  
(1986) *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación*. Dirección de Investigación Educativa. IPN. México.

EDWARDS, V.

(1990) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Departamento de investigaciones educativas, Cuadernos de Investigación Educativa N° 7. México.

EDWARDS, V.

(1995) Las formas del conocimiento en el aula. En *La escuela cotidiana* E. Rockwell (coord) (145 – 172). Fondo de Cultura Económica, México.

ELLIOT, Anthony

(1997) *Teoría social y psicoanálisis en transición*, Amorrortu, Buenos Aires.

ESCUDE, C.

(1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Editorial Tesis, Buenos Aires.

EZPELETA J. - ROCKWELL, E.

(1987) *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Documentos del DIE, México.

FAIRCLOUGH, N.

(1992) *Discourse and social change*. Polity Press, Cambridge.

FELDMAN, D.

(1996) *¿Quiénes son los expertos?. Problemas de la reforma educativa*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Educación: Educación, crisis y utopías. Buenos Aires.

FLECHA, R.

(1998) Las nuevas desigualdades educativas. En *Nuevas perspectivas críticas en educación* (58-82). Paidós, Barcelona.

FOUCAULT, M.

(1997 [1970]) *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México.

FRIGERIO, G.

(1990) *Curriculum presente, ciencia ausente*. Flacso, Miño y Dávila, Buenos Aires

FINOCCHIO, S - LANZA, H.

(1993) *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Tomo III, Flacso, Miño y Dávila, Buenos Aires.

GARCIA, Eduardo.

(1997) La naturaleza del conocimiento escolar. ¿Transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?. En *La construcción del conocimiento escolar* (comp. M.J. Rodrigo y J. Arnay). Paidós. Barcelona.

- GARCIA CANCLINI, N.  
(1979) *Desigualdad cultural y poder simbólico. La sociología de Pierre Bourdieu*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México.
- GARCIA CANCLINI, N.  
(1984) *Ideología y cultura*. Cursos y Conferencias Nº 3. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.
- GARCIA CANCLINI, N.  
(1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México.
- GARCIA CANCLINI, N.  
(1991) *¿Construcción o simulacro del objeto de estudio? Trabajo de campo y retórica textual*. (58-64) *Alteridades* 1 (1).
- GARCIA CASTAÑO, J. y PULIDO MOYANO, R.  
(1994) "Antropología de la Educación: antecedentes y orígenes", en *Antropología de la Educación*. Eudema, Madrid.
- GEERTZ, C.  
(1990 [1973]) *La interpretación de las culturas*. Gedisa, España.
- GEERTZ, C.  
(1994) *Conocimiento local*. Paidós, España.
- GEERTZ, C.  
(1996) *Los usos de la diversidad*. Paidós, España.
- GELLNER, E.  
(1997) *Naciones y nacionalismo*. Alianza Universidad, Madrid.
- GIDDENS, A.  
(1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo en la época contemporánea*. Península/Ideas, Barcelona.
- GIMENO SACRISTAN, J.  
(1988) *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GINZBURG, C.  
(1983) *Mitos, emblemas e indicios*. Gedisa, España.
- GIROUX, H.  
(1983) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación*. Dialogando 10.

- GIROUX, H.  
(1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.
- GIROUX, H.  
(1992) *Teoría y resistencia en educación. Hacia una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI, México.
- GIROUX, H.  
(1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI, México.
- GIROUX, H.  
(1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós, España.
- GRAMSCI, A.  
(1976) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Juan Pablos Editor, México.
- GRAMSCI, A.  
(1977) *Pasado y presente*. Gedisa, España.
- GRAMSCI, A.  
(1978 [1970]) *Introducción a la filosofía de la praxis*. Península. Barcelona.
- GRASSI, E.  
(1997) *La política social del neoliberalismo. Supuestos que orientan la acción política y problemas pendientes*. Mimco.
- GRASSI, E.  
(1994) *Una propuesta de construcción de datos de campo a partir de la información contenida en los medios de prensa*. Ponencia presentada a las Primeras jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos. IDES-FFYL. Buenos Aires.
- HABERMAS, J.  
(1975) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Amorrortu, Buenos Aires.
- HABERMAS, J.  
(1986) *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus, Madrid.
- HALL, S.  
(1999) *A identidade cultural na pós modernidade*. DP&A editora. Brasil.
- HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P.  
(1994) *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós, Barcelona.
- HENRY, J.  
(1967) *La cultura contra el hombre*. Siglo XXI, México.

- HELLER, A.  
(1970) *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Grijalbo, Barcelona.
- HELLER, A.  
(1994 [1970]) *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Barcelona.
- HENRY, J.  
(1967) *La cultura contra el hombre*. Siglo XXI, México.
- IBAÑEZ, T.  
(1988) *Ideologías de la vida cotidiana*. Sendai, Barcelona.
- JULIANO, D.  
(1993) *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. EUDEMA, España.
- LACLAU, E.  
(1978) *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo*. Siglo XXI, México.
- LACLAU, E.  
(1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*. Nueva Visión, Argentina.
- LACLAU, E - MOUFFE, CH.  
(1985) *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI, Madrid.
- LANZA, H. - FINOCCHIO, S.  
(1993) *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. Tomo III. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- LEVINSON, B. y HOLLAND, D.  
(1996) "The cultural production of the educated person", en LEVINSON, FOLEY y HOLLAND. *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press.
- McCARTHY, C.  
(1994) *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Fundación Paideia / Ec. Morata, España.
- MCLAREN, P.  
(1994) *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Facultad de ciencias de la educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Cuadernos, Centro de Producción y Comunicación. Paraná.

McLAREN, P.

(1994) *La vida en las escuelas. Siglo XXI*, México.

McLAREN, P.

(1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Paidós, Barcelona.

MENENDEZ, E.

(1998) Continuidad/discontinuidad en el uso de conceptos en Antropología Social. En *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*.(15-36) Eudeba. Buenos Aires, 1998.

MENENDEZ, E. - DI PARDO, R.

(1996) *De algunos alcoholismos y algunos saberes. Atención primaria y proceso de alcoholización*. Colección Miguel Othón de Mendizábal, Ciesas, México D.F.

MOSCOVICI, S.

(1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul, Buenos Aires.

NARODOWSKY, M. – NARODOWSKI, P.

(1988) *La crisis laboral docente*. Centro Editor de América Latina. Biblioteca política Núm. 232. Buenos Aires.

NEUFELD, M.R.

(1994) Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología. En *Antropología*. Eudeba, Buenos Aires.

NEUFELD y THISTED, J.

(1999) El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En *De eso no se habla...los "usos" de la diversidad sociocultural en la escuela*. Neufeld y Thisted (comps) (23-56). Eudeba, Buenos Aires.

NEUFELD, M.R. – WALLACE, S.

(1998) Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas. En *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Neufeld, M.R., Grimberg, M., Tiscornia, S., Wallace, S. (comp.) Eudeba, Buenos Aires

NOVARO, G.

(1989) *La participación de los docentes en la definición de políticas educativas*. Informe final al CONICET.

NOVARO, G.

(1994) La participación de los docentes en la definición de políticas educativas. *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*. N°4 (33-49). Buenos Aires.

O DONNELL, G.

(1978) Apuntes para una teoría del Estado. *Revista de Sociología* N° 4, Diciembre de 1978. México.

OSSANA, E.

(1993) Los libros de texto para la enseñanza de la historia: entre la científicidad y las demandas político-ideológicas. En revista *Propuesta Educativa* (29-35). FLACSO, Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

OSZLAK, O.

(1982) *La formación del Estado argentino*. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.

OSZLAK, O - O DONNELL, G.

(1976) *Estado y políticas estatales en América Latina. Hacia una estrategia de investigación*. Documentos Cedes-Clacso N° 4, Buenos Aires.

PERROT, D. - PREISWERK, R.

(1979) *Etnocentrismo e historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*. Nueva imagen, México.

RIEKENBERG, M. (comp)

(1991) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Alianza Editorial/FLACSO. Buenos Aires.

RIEKENBERG, M. (Comp.)

(1991) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Alianza. FLACSO, Argentina.

ROCKWELL, E.

(1980) *Antropología y educación: problemas del concepto de cultura*. DIE Mimeo, México. (A)

ROCKWELL, E.

(1980) *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones educativas. México. (B)

ROCKWELL, E.

(1983) *Escuela y clases subalternas*. Cuadernos políticos N° 37. Era, México (A)

ROCKWELL, E.

(1985) *Cómo observar la reproducción*. Ponencia al Congreso de Práctica Sociológica, UNAM, México. (A)

ROCKWELL, E.

(1985) Relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En: *Memorias del Tercer Seminario de Investigación Educativa*. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Bogotá. (B)

ROCKWELL, E.

(1986) *La escuela, lugar de trabajo docente*. Departamento de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, México.

ROCKWELL, E.

(1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*", mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

ROCKWELL, E.

(1995) De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana*, Rockwell, E (coord). (13-57). Fondo de Cultura Económica, México. (A)

ROCKWELL, E.

(1995) En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En *La escuela cotidiana*. Rockwell, E. (coord) (198-222). Fondo de Cultura Económica, México. (B)

ROCKWELL, E.

(1996) *La dinámica cultural en la escuela*. Mimeo, México.

ROMERO, J. L (coord.), COHEN, N., PRIVITELLO, L., QUINTERO, S., SÁBATO, H.

(1999) *"La visión argentino-chilena en el sistema escolar: diagnóstico y perspectivas. La Argentina"*. Informe Final. Programa de Estudios de Historia Económica y Social Americana.

SALTALAMACCHIA, H.

(1992) *Historia de vida*. CIJUP, Puerto Rico.

SALTALAMACCHIA, H.

(1997) *Los datos y su creación*. Kriteria Inc, Puerto Rico.

SHUMWAY, N.

(1993) *La invención de la Argentina*. Emece. Buenos Aires

SIGAL, S. - VERÓN, E.

(1986) *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Legasa, Buenos Aires.

SINISI, L.

(1997) *Integración escolar y diversidad sociocultural. Una relación polémica*. Ponencia presentada al V Congreso Argentino de Antropología Social. La Plata, Buenos Aires.

SINISI, L.

(1999) La relación nosotros-otros en contextos escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. En *De eso no se habla...los "usos" de la diversidad sociocultural en la escuela*, Neufeld y Thisted (comps.) (189-234). Eudeba, Buenos Aires.

SPINK, MJ.

(1993) *O conceito de representacao social na abordagem psicossocial*. En *Cadernos de saúde pública*. Vol. 9 N°3, julio - septiembre de 1993. Rio de Janeiro.

SOUZA MINAYO, MC

(1994) *O conceito de representacoes sociais dentro da sociologia clássica*. En P. Guareschi & S. Jovchelovitch *Textos em representacoes sociais*. Vozes, Petrópolis.

TAMARIT, J.

(1992) *Poder y educación popular*. Libros del quirquincho. Buenos Aires.

TAMARIT, J.

(1994) *Educar al soberano. Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

TAMARIT, J.

(1997) *Escuela crítica y formación docente*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

THOMPSON, E.P.

(1984) *Tradición, revuelta y conciencia de clases*. Crítica, Madrid.

THOMPSON, E.P.

(1992) *Folklore, antropología e historia social*. En revista *Entrepassados 2*. Buenos Aires.

TODOROV, T

(1988) *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Jucar Universidad, Madrid.

TAYLOR, S. – BODGAN, R.

(1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, España.

VASILECHIS DE GIALDINO

(1992) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

VASILECHIS DE GIALDINO (y otros)

(1992) *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A.

(1997) *La lógica de la investigación etnográfica*, Editorial Trotta, Madrid.

WALLERSTEIN, I. BALIBAR, E.  
(1991) *Raza, Nación y clase*. De IEPALA, Madrid.

WILLIAMS, R.  
(1981) *Marxismo y Literatura*. Península, España.

WILLIS, P.  
(1977) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal editorial. Madrid.

## **Parte 2**

AGUERRONDO, I.  
(1987) *Re-visión de la escuela actual*. Centro Editor de América Latina. Biblioteca política N° 171. Buenos Aires.

AMUCHÁSTEGUI, M.  
(1995) Los rituales patrióticos en la escuela pública. *En Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* A. Puiggrós (dir) Galerna, Buenos Aires.

APPLE, M.  
(1989) *Maestros y Textos*. Paidós, Barcelona.

AZPIAZU, D., KHAVISSE, M., BASUALDO, E.M.  
(1986) *El nuevo poder económico*. Bibliot. Hyspamérica. Legasa. Buenos Aires.

BAILY, S.  
(1984) *Movimiento obrero, nacionalismo y política en la Argentina*. Hyspamérica. Buenos Aires.

BARBERO, M. I.- DEBOTO, F.  
(1983) *Los nacionalistas*. Centro Editor de América Latina. Biblioteca política N° 9. Buenos Aires.

BATALLÁN, G.  
(1996) *¿Puede la docencia ser una "profesión"?. Contradicciones en el marco de la escuela democrática*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires.

BATALLAN, G.- MORGADE, G.  
(1986) *El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela*. FLACSO, Buenos Aires.

BAYER, O.

(1988) Pequeño recordatorio para un país sin memoria. En *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*, Sosnowski (comp.) (203-225). Eudeba. Buenos Aires.

BERMAN, M.

(1988) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo veintiuno, España.

BIAGINI, H. E.

(1985) *Panorama filosófico argentino*. Eudeba. Buenos Aires.

BOTANA, N. R.

(1986) *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Hyspamérica. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C.

(1985) Estado, burocracia y políticas educativas. En *El proyecto educativo autoritario*. FLACSO. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C.

(1985) *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO. Buenos Aires.

BUCHBINDER, P.

(1994) Emilio Ravignani: La historia, la Nación y las provincias. En *La historiografía argentina en el siglo XX (I)*. F. Devoto (comp.) (79-112). Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

BUENFIL BURGOS, R.N.

(1991) *Las radicalizaciones en el cardenismo. Argumentación y discurso educativo*. En prensa. México.

BUENFIL BURGOS, R.N.

(1992) *Revolución mexicana, mística y educación*. FCE-SNTE. En prensa. México.

CANTON, D. - CIRIA, A. - MORENO, J. L.

(1980) *La democracia constitucional y su crisis*. Paidós. Hyspamérica. Biblioteca de historia y política. Buenos Aires.

CATTARUZZA, A.

(1994) Algunas reflexiones sobre el revisionismo histórico. En *La historiografía argentina en el siglo XX (I)*. F. Devoto (comp.) (113-139). Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

CAVAROZZI, M.

(1983) *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. Centro Editor de América Latina. Biblioteca política N°21. Buenos Aires.

COLEGIO DE GRADUADOS DE ANTROPOLOGIA

(1989) *Jornadas de antropología: 30 años de la carrera en Buenos Aires (1983-1989)*. Centro de publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

DAVINI, M.C.

(1998) *El currículum de formación del magisterio*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires

DE IPOLA, E.

(1983) *Ideología y discurso populista*. Folios. Buenos Aires.

DEVOTO, F.

(1993) Idea de Nación, Inmigración y "Cuestión social" en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912/1974). En revista *Propuesta Educativa* N° 8 (19-26). FLACSO, Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

DEVOTO, F

(1994) Estudio preliminar. En *La historiografía argentina en el siglo XX (I)*. F. Devoto (comp.) (7-22). Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

DEVOTO, F.

(1994) Los estudios históricos en la Facultad de Filosofía y Letras entre dos crisis institucionales (1955-1966). En *La historiografía argentina en el siglo XX (II)*. F. Devoto (comp.) (50-68). Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

DI TELLA, G.

(1983) *Perón-Perón. 1973-1976*. Biblioteca Argentina de historia y política, Sudamericana. Buenos Aires.

ESCUDE, C.

(1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Editorial Tesis, Buenos Aires.

FEINMANN, J. P.

(1974) *El peronismo y la primacía de la política*. Cimarrón, Argentina.

FEINMAN, J.P.

(1988) Política y verdad. En *Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Sosnowski, S. (comp.). Eudeba, Buenos Aires.

FOUCAULT, M.

(1997[1970]) *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México.

GAGLIANO, F.S.

(1991) Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al centenario". En A. Puiggrós (dir) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (281-307). Galerna, Buenos Aires.

GAGLIANO, R.

(1992) Aportes para la construcción de una historia crítica de la adolescencia en la Argentina. En *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. A. Puiggrós (dir.). Galerna, Buenos Aires.

GARCIA CANCLINI, N.

(1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México.

GARCIA DELGADO,

(1984) Nuevos patrones de participación política en procesos de transición a la democracia: el caso argentino. En *Proceso, crisis y transición democrática 2*. Oszlak, O. (comp.) (88-132). CEAL. Biblioteca política N°59. Buenos Aires.

GEERTZ, C.

(1987) *La interpretación de las culturas*. Gedisa, España.

HABERMAS, J.

(1975) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Amorrortu, Buenos Aires.

HABERMAS, J.

(1993) La utopía como consenso sobre el pasado. En Delfino, S. (comp) *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*. La Marca, Buenos Aires.

HALPERIN DONGHI, T.

(1982) *Una Nación para el desierto argentino*. Centro Editor de América Latina. Serie sociedad y cultura N° 8. Buenos Aires.

HOBBSBAWN, R.

(1988) Inventando tradiciones. Revista *Historias* N° 19. Octubre-Marzo 1988, IINAM, México

HOROWICZ, A.

(1986) *Los cuatro peronismos*. Hyspamérica. Buenos Aires.

IGLESIAS, R.H.

(1991) Los católicos-liberales durante la década del 80. En *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. A Puiggrós (dir.) Galerna, Buenos Aires.

JITRIK, N.

(1982) *El mundo del ochenta*. Centro Editor de América Latina. Serie sociedad y cultura N° 5. Buenos Aires.

JITRIK, N.

(1988) Miradas desde el borde. El exilio y la literatura argentina. *En Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Sosnowsky, S (comp.) (133-147). Eudeba, Buenos Aires.

KOVADLOFF, S.

(1988) Por un futuro imperfecto. *En Represión y reconstrucción de una cultura: el caso argentino*. Sosnowsky, S. (comp.) (229-232). Eudeba, Buenos Aires.

LACLAU, E.

(1978) *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo*. Siglo XXI, México.

LACLAU, E.

(1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*. Nueva Visión, Argentina.

LANZA, H. – FINOCCHIO, S.

(1993) *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. Tomo III. Miño y Dávila, Buenos Aires.

LEIS, Hector R.

(1991) *Intelectuales y política. 1966-1973*. Centro Editor de América Latina, Biblioteca política N° 330. Buenos Aires.

LEVI STRAUSS, C

(1984 [1962]) *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica. México.

LUNA, F.

(1986) *Yrigoyen*. Hyspamérica. Biblioteca de historia y política. Buenos Aires.

MALINOWSKI, B.

(1985 [1948]) *Magia, ciencia y religión*. Planeta-Agostini, Barcelona.

MIGUEZ, E.

(1994) El paradigma de la historiografía económico-social de la renovación de los años 60 vistos desde los años 90. *En La historiografía argentina en el siglo XX (II)*. F. Devoto (comp.) (10-29). Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

MURMIS, M. - PORTANTIERO, J. C.

(1987) *Estudio sobre los orígenes del peronismo*. Siglo XXI. Buenos Aires.

NEUFELD, M. R.

(1991) Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales. *Rev. Étnia* 36/37, Olavarria, Argentina.

NIGRO, Juan C.

(1984) *La lucha de los maestros*. Publicación de la Confederación de maestros argentinos. Buenos Aires.

NOVARO, G.

(1989) *La participación de los docentes en la definición de políticas educativas*. Informe final al CONICET, Buenos Aires.

NOVARO, G.

(1994) La participación de los docentes en la definición de políticas educativas. *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*. N°4 (33-50). Buenos Aires.

NOVARO G.

(1994) *Mitos, Héroes y valores. Una reflexión sobre los contenidos educativos*. Actas del 4to Congreso de Antropología Social, Olavarria, 1994.

O'DONNELL, G.

(1972) *Modernización y autoritarismo*. Paidós. Buenos Aires.

O'DONNELL, G.

(1976) *Estado y alianzas en Argentina, 1955-1976*. CEDES, vol. 2 N° 5. Buenos Aires.

O'DONNELL, G.

(1983) *El Estado burocrático-autoritario 1966-1973*. Editorial Belgrano. Buenos Aires

OSSANA, E.

(1993) Los libros de texto para la enseñanza de la historia: entre la científicidad y las demandas político-ideológicas. En revista *Propuesta Educativa* N° 8 (29-35) FLACSO, Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

OSZLAK, O. (comp.)

(1984) *Proceso, crisis y transición democrática*. CEAL. Biblioteca política N°59. Buenos Aires.

PAGANO, N – GALANTE, M.A.

(1994) La Nueva Escuela Histórica: Una aproximación al debate institucional del centenario a la década del 40. En *La historiografía argentina en el siglo XX (I)*. F. Devoto (comp.) (45-78). Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

PAGANO, N. - BUCHBINDER, P.

(1994) Las revistas de historia en la Argentina durante la década de los ochenta. En *La historiografía argentina en el siglo XX (II)*. F. Devoto (comp.) (110-131) Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

PARDO, E. - MATEO, F.

(1972) *Argentina: educación y capitalismo dependientes*. Tiempo contemporáneo. Buenos Aires.

PAZ, P.

(1985) Proceso de acumulación y política económica. En *Crisis de la dictadura argentina* (13-106). Siglo XXI. Buenos Aires.

PERAZZA, R. - PEREZ, H.

(1988) *Desarrollismo y educación en América Latina*. Puntosur, Buenos Aires.

PERROT, D - PREISWERK, R.

(1979) *Etnocentrismo e historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*. Nueva Imagen, México.

POTASH, R.

(1986) *El ejército y la política en la Argentina II*. Sudamericana. Buenos Aires.

PORTANTIERO, J. C. - NUN, J.

(1987) La crisis de un régimen, una mirada retrospectiva". En *"Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina"*. Puntosur. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana.

*Crisis y Educación*. En prensa Puntosur.

PUIGGRÓS, A.

(1984) *Educación popular en América Latina*. Nueva Imagen, México.

PUIGROSS, A. - JOSE, S.- BALDUZZI, J.

(1988) *Hacia una pedagogía para la imaginación en América Latina*. Contrapunto, Buenos Aires.

PUIGGRÓS A. (A)

(1990) *Sistema Educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino*. En *Propuesta Educativa*, N° 2 (40-48). FLACSO, Buenos Aires.

PUIGGRÓS, A. (B)

(1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna. Buenos Aires.

PUIGGROS, A. – BERNETTI

(1993) Peronismo, cultura política y educación. En *Historia de la Educación*, tomo V Puiggrós (comp.), Galerna, Buenos Aires.

QUIROGA, H.

(1987) *Estado, crisis económica y poder militar*. Centro editor de América Latina. Biblioteca política N°105. Buenos Aires.

ROJAS, R.

(1909) *La restauración nacionalista*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Buenos Aires.

ROMERO, J. L.

(1991- Primera edición 1956) *Las ideas políticas en la argentina*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

ROMERO, L. A.

(1994) *Breve historia contemporánea de Argentina*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

ROMERO, J.L (coord), COHEN, N., PRIVITELLO, L., QUINTERO, S., SÁBATO, H.

(1999) *"La visión argentino-chilena en el sistema escolar: diagnóstico y perspectivas. La Argentina"*. Informe Final. Programa de Estudios de Historia Económica y Social Americana (PEHESA), Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani", Fac. de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

ROUQUIE, A.

(1984) *El Estado militar en América Latina*. Emece. Buenos Aires.

ROUQUIE, A.

(1986) *Poder militar y sociedad política en la Argentina II*. Hyspamerica. Buenos Aires.

SABATO, J. F.

(1988) *La clase dominante en la argentina moderna*. CISEA. Buenos Aires.

SEBRELLI, J. J.

(1991) *El asedio a la modernidad*. Sudamericana. Buenos Aires.

SHUMWAY, N.

(1993) *La invención de la Argentina*. Emece. Buenos Aires

SIGAL, S. - VERÓN, E.

(1986) *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Legasa, Buenos Aires.

SOLER, R.

(1968) *El Positivismo argentino*. Paidós. Buenos Aires.

TEDESCO, J. C.

*La educación argentina. 1930-1955*. Primera historia integral, N° 57 CEAL. Buenos Aires.

TEDESCO, J.C.

(1985) Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina. En *El proyecto educativo autoritario*.(17-73). FLACSO. Buenos Aires.

TEDESCO, J. C.

(1986) *Educación y sociedad en la argentina (1880-1945)*. Ed. Solar. Buenos Aires.

TERAN, O.

(1986) *En busca de la ideología argentina*. Catálogos. Buenos Aires.

TERAN, O.

(1991) *Nuestros años sesentas*. Puntosur. Buenos Aires.

TOURAINÉ, A.

(1987) *Actores sociales y sistemas políticos en América Latina*. PREALC. Chile.

WALDMANN, P.

(1986) *El peronismo*. Sudamericana. Buenos Aires.

VAZEILLES, J. G.

(1985) *La ideología oligárquica y el terrorismo de Estado*. Centro Editor de América Latina. Bibliot. Política N° 95. Buenos Aires.

WEINBERG, G.

(1981) *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*. UNESCO, CEPAL, PNUD, DEALC.

VILLAREAL, J.

(1985) Los hilos sociales del poder. En *Crisis de la dictadura argentina (197-281)*. Siglo XXI. Buenos Aires.

WERZ, N.

(1993) Educación cívica e histórica en los libros de texto. La presentación de las relaciones entre los países industrializados y sociedades en desarrollo en los libros de texto argentinos.

En revista *Propuesta Educativa*. N° 8 (5-12). FLACSO, Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

WILLIAMS, R.

(1981) *Marxismo y Literatura*. Península, España.

WIÑAR, D.

(1970) *Poder político y educación. El peronismo y la comisión Nacional de aprendizaje y Orientación Profesional*. Di Tella. Buenos Aires.

### **Parte 3**

AGUERRONDO, I.

(1987) *Re-visión de la escuela actual*. Centro Editor de América Latina. Biblioteca política N° 171. Buenos Aires.

ANDERSON, P.

(1993) *Modernidad y revolución*. En *El debate modernidad-posmodernidad*. N. Casullo (comp.) (92-116). Ediciones El cielo por asalto. Buenos Aires.

ANSALDI, W.

(1995) *¿Cómo evitar los riesgos de hablar de todo sin saber nada?*. Revista *Novedades Educativas* N° 59 (54-57). Buenos Aires.

APPLE, M.

(1987) *Educación y poder*. Paidós. Barcelona.

ARGOV, D. – BORTON, A. – CAIRNS, D. – NOVARO, G.

(1997) *Aportes de las Ciencias Antropológicas para la propuesta de contenidos Básicos Comunes. Fuentes para la transformación curricular - Ciencias Sociales I (11-63)*. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina.

BARBEITO, A. - LO VUOLO, R.

(1992) *La modernización excluyente*. UNICEF-CIPÁG.-LOSADA. Buenos Aires.

BATALLAN, G.- MORGADÉ, G.

(1987) *El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela*. En *El niño y la escuela*. Nueva Visión. Buenos Aires.

BERMAN, M.

(1993) *Brindis por la modernidad*. En *El debate modernidad-posmodernidad*. N. Casullo (comp.) (67-91). Ediciones El cielo por asalto. Buenos Aires.

BORTON, A. – NOVARO, G.

(1997) Los Contenidos Básicos Comunes, una mirada desde la antropología. *Revista Propuesta Educativa*. Año 8 N°16. Julio de 1997 (43-50). FLACSO. Edit. Novedades Educativas, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C.

(1985) Estado, burocracia y políticas educativas. En *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* (75-174). FLACSO. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C.

(1985) *La discriminación educativa*. FLACSO, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C.

(1993) Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional. En *Para qué sirve la escuela*. Filmus, D. (comp.) (33-50). Tesis-Norma. Buenos Aires.

BRUMANN, C.

(1999) *¿Porqué un concepto útil no debería ser descartado?*. En *Current Anthropology*, Vol. 40, Enero, Febrero, 1999.

CARRETERO, M. – POZO, J.I. - ASCENCIO

(1989) *La enseñanza de las ciencias sociales*. Visor distribuciones, Madrid.

CASTORINA J.A.

(1989) *Problemas en psicología genética*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

CASULLO, N.

(1993) Modernidad, biografía del ensueño y la crisis. En *El debate modernidad-posmodernidad*. N. Casullo (comp.) (9-63). Ediciones El cielo por asalto. Buenos Aires.

CATTARUZZA, A.

(1993) Algunas reflexiones sobre el revisionismo histórico. En *La historiografía argentina en el siglo XX (I)*. F. Devoto (comp.) (113-139). Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

COLEGIO DE GRADUADOS DE ANTROPOLOGIA

(1989) *Jornadas de antropología: 30 años de la carrera en Buenos Aires (1983-1989)*. Centro de publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

COLOMBO, A - PALERMO, V.

(1985) *Participación política y pluralismo en la Argentina contemporánea*. Centro Editor de América Latina. Biblioteca Política N° 108. Buenos Aires.

CORAGGIO, J.L.

(1992) *Economía y Educación en América Latina*. CEAAL, Santiago de Chile.

CUADERNOS DEL CONGRESO PEDAGOGICO

(1987) *La educación y el hombre argentino*. Eudeba. Buenos Aires.

DAVINI, M.C.

(1998) *El currículum de formación del magisterio*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires

DE LELLA, C. - KROTSCH, C.P. (comps)

(1989) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Sudamericana. Buenos Aires.

DELFINO, S.

(1993) *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*. La Marca, Buenos Aires.

DIAZ, R.

(2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S.

(1993) Las competencias educativas. En revista *Propuesta Educativa* Año 5 N°9 Oct. 1993. Buenos Aires.

EDWARDS, V.

(1990) *Los sujetos y la construcción social. El conocimiento escolar en primaria. Un estudio etnográfico*. PIIE, Chile.

FELDMAN

(1997) *¿Quiénes son los expertos? Problemas de la reforma educativa*. Congreso Internacional de Educación, crisis y utopías. Buenos Aires, 1997.

FRIGERIO, G.

(1990) *Currículum presente, ciencia ausente*. FLACSO - Miño y Dávila. Buenos Aires.

GARCIA CANCLINI, N.

(1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México.

GEERTZ, C.

(1996) *Los usos de la diversidad*. Paidós, Barcelona.

GELLNER, E.

(1997) *Naciones y nacionalismo*. Alianza Universidad, Madrid.

GENTILI, P.

- (1994) *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- GIANNATONI, G.  
 (1987) Escuela de todos y escuela de masas. *Revista de Educación* N°283. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- GRASSI, E.  
 (1990) Nuevo discurso familiarista y viejas prácticas de discriminación En *La producción oculta*. M.Tarducci (comp.). Contrapunto, Buenos Aires.
- GRASSI, E. - HINTZE, S. - NEUFELD, M.R.  
 (1994) *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Espacio. Buenos Aires.
- HABERMAS, J.  
 (1993) La utopía como consenso sobre el pasado. En *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*. S. Delfino (comp.). La marca, Buenos Aires.
- HABERMAS, J.  
 (1993) Modernidad, un proyecto incompleto. En *El debate modernidad-posmodernidad*. N. Casullo (comp.) (131-144). Ediciones El cielo por asalto. Buenos Aires.
- HALL, S.  
 (1993) Nuevos tiempos. En *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*. S. Delfino (comp.). La marca. Buenos Aires.
- JELIN, E. (Compiladora)  
 (1987) *Movimientos sociales y democracia emergente*. Centro Editor de América Latina. Biblioteca Política N° 183. Buenos Aires, 1987.
- LANZA, H.-FINOCCHIO, S.  
 (1993) *Curriculum presente ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Tomo III. FLACSO/CIID. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- LYOTARD, J.F.  
 (1991) *La condición posmoderna*. REI. Buenos Aires.
- LYOTARD, J.F.  
 (1993) ¿Qué era la posmodernidad? En *El debate modernidad-posmodernidad*. N. Casullo (comp.) (155-166). Ediciones El cielo por asalto. Buenos Aires.
- MINUJIN, A. (Compilador)  
 (1992) *Cuesta abajo. Los nuevos pobres*. UNICEF-Losada. Buenos Aires.
- MARQUINA, M - NOSIGLIA, M.C.

(1993) Ley de Educación. En rev. *Propuesta Educativa* Año 5 N°9 Oct. 1993. FLACSO, Edit. Novedades Educativas., Buenos Aires.

MORGESNTERN de FINKEL, S.

(1987) Crisis de acumulación y respuesta educativa de la Nueva Derecha. *Revista de Educación* N° 283. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

NARODOWSKY, M - NARODOWSKI, P.

(1988) *La crisis laboral docente*. Centro Editor de América Latina. Biblioteca política N°232. Buenos Aires.

OBIOLS, G.

(1995) Formación ética y ciudadana en el actual contexto cultural. En *Revista Novedades Educativas* N° 59 (24-26), Buenos Aires.

OSSANA, E.

(1993) Los libros de texto para la enseñanza de la Historia. En rev. *Propuesta Educativa* Año 5, N°8, Abril de 1993 (29-35). Flacso, Edit. Novedades Educativas., Buenos Aires.

OSZLAK, O.

(1984) *Proceso, crisis y transición democrática*. Centro Editor de América Latina. Biblioteca política N° 45. Buenos Aires.

PAVIGLIANITI, N.

(1991) *Neoconservadorismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Coquena grupo editor, Buenos Aires.

PAVIGLIANITI, N.

(1993) *Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina*. Ponencia presentada al II Encuentro Internacional "La Educación y el Mercosur". Porto Alegre, Agosto de 1993. Brasil.

PINO, A.

(1992) Escuela y ciudadanía. Apropiación del conocimiento y ejercicio de la ciudadanía. En *Sociedade civil e educacao*. Papirus, CEDES, ANPED, ANDE. San Pablo, Brasil.

POPKEWITZ,

(1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata - Fundación Paideia, Madrid.

PUIGGRÓS, A. (A)

(1990) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza, México.

PUIGGRÓS, A. (B)

(1990) Sistema Educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino. En *Propuesta Educativa*, N° 2 (40-48). FLACSO, Argentina.

ROMERO, L.A.

(1994) *Breve historia contemporánea de Argentina*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

ROMERO, L.A.

(1992) América Latina desde los textos germanos: una melodía de dos notas y muchos silencios. En rev *Propuesta Educativa* Año 4 N°7. Octubre de 1992. FLACSO, Edit. Novedades Educativas, , Buenos Aires.

SABATO, H.

(1992) Del sinsentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la Historia económica en los textos escolares. En rev. *Propuesta Educativa* Año 4 N°7. Octubre de 1992. FLACSO, Edit. Novedades Educativas, Buenos Aires.

SEBRELLI, J. J.

(1991) *El asedio a la modernidad*. Sudamericana. Buenos Aires.

SUBIRATS, E.

(1993) Transformaciones de la cultura moderna. En *El debate modernidad-posmodernidad*. N. Casullo (comp.) (218-228). Ediciones El cielo por asalto. Buenos Aires.

TEDESCO, J.C.

(1993) Educación y Sociedad en América Latina: Algunos cambios conceptuales y políticos. En *Para qué sirve la escuela*. Filmus, D. (comp.) (13-32). Tesis-Norma. Buenos Aires.

TEDESCO, J.C. - PARRA, R.

(1984) Marginalidad urbana y educación formal. En *La educación popular en América Latina* (77-105). Kapelusz, Buenos Aires.

TENTI, E.

(1989) *Estado democrático y política social*. Eudeba. Buenos Aires.

TENTI, E.

(1993) Escuela y política: formación del ciudadano del año 2000. En *Para qué sirve la escuela*. D. Filmus (comp.) Tesis-Norma. Buenos Aires.

TENTI, E.

(1993) *La escuela vacía*. UNICEF-LOSADA. Argentina.

TODOROV, T

(1988) *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Jucar Universidad, Madrid.

WERZ, N.

(1993) La presentación de las relaciones entre los países industrializados y sociedades en desarrollo en los libros de texto argentinos. En revista *Propuesta Educativa* (5-12). FLACSO, Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

#### **Parte 4**

AMUCHÁSTEGUI, M.

(1995) Los rituales patrióticos en la escuela pública. En *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* A. Puiggrós (dir.) Galerna, Buenos Aires.

ARGOV, D. – BORTON, A. – CAIRNS, D. – NOVARO, G.

(1997) Aportes de las Ciencias Antropológicas para la propuesta de contenidos Básicos Comunes. *Fuentes para la transformación curricular - Ciencias Sociales I* (11-63). Ministerio de Cultura y Educación, Argentina.

AUGÉ, M

(1996) *El sentido de los otros*. Paidós, Barcelona.

BONFIL BATALLA, G.

(1972) El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología* vol. IX, México.

BONFIL BATALLA, G.

(1980) *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. Nueva Imagen. México.

BORTON, A. – NOVARO, G.

(1997) Los Contenidos Básicos Comunes, una mirada desde la antropología. Revista *Propuesta Educativa*. Año 8 N°16. Julio de 1997 (43-50). FLACSO. Buenos Aires.

BORTON, A. NOVARO, G.

(2000) "La enseñanza de antropología en la escuela secundaria". Revista *Propuesta Educativa*. Flacso Año 10 N° 23. Diciembre de 2000. Buenos Aires.

CAMPS, V.

(1994) *Los valores de la educación*. Grupo Anaya. Madrid.

CARDOSO DE OLIVEIRA

(1971) Identidad étnica, identificación y manipulación. *América indígena*, N° 4, vol. XXX. México, D.F.

CARDOÑO DE OLIVEIRA, R.

(1977) *Articulación interétnica en Brasil*. En Hermitte y Bartolomé (comps.) *Procesos de articulación social*. Amorrortu, Buenos Aires.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R.

(1992) *Etnicidad y estructura social*. CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata, México.

CASULLO, N.

(1999) *Patologías de nuevo cuño*. En revista *Temas para pensar desde el sur: racismo, xenofobia, intolerancia, desprecio y discriminación*. Año 1 N° 2. Julio-Agosto de 1998. Buenos Aires.

COLOMBRES, A. (Coord)

(1991) 1492-1992. *A 500 años del choque de dos mundos*. Ediciones del sol. CEHASS. Buenos Aires.

DEVOTO, F.

(1993) *Idea de Nación, Inmigración y "Cuestión social" en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912/1974)*. En revista *Propuesta Educativa* (19-26). FLACSO, Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

DIAZ, R.

*Rituales, nacionalidad y política*. Mimeo.

ESCUDE, C.

(1990) *El fracaso argentino. Educación e ideología*. Tesis, Buenos Aires.

GEERTZ, C.

(1996) *Los usos de la diversidad*. Paidós. I.C.E./UBA. Barcelona.

GIROUX, H.

(1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, España.

GIROUX, H.

(1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI, México.

GIROUX, H.

(1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós, España.

JULIANO, D.

(1994) *Exposición al IV Congreso Argentino de Antropología Social. Panel Estudios de la cultura y las identidades*. Olavarría.

MORENO, M.

(1999) Correctos e incorregibles. En revista *Temas para pensar desde el sur: racismo, xenofobia, intolerancia, desprecio y discriminación*. Año 1 N° 2. Julio-Agosto de 1998. Buenos Aires.

MC LAREN, P.

(1994) Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna. *Cuadernos*. Facultad de ciencias de la educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Centro de Producción y Comunicación, Paraná.

MC LAREN, P.

(1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós educador, Madrid.

MONTESINOS, P.-PALMA, S.-SINISI, L.

(1996) *Ilegales... explotadores... invasores... sumisos. ¿Los otros quienes son?*. Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata. Rosario.

NEUFELD, M.R. Y THISTED, J.A.

(1994) *Escuela y sociedad: prácticas y representaciones de la diversidad cultural en el contexto político actual*. Actas del IV Congreso de Antropología Social, julio 1994, Olavarría. Buenos Aires.

NEUFELD, M.R. Y THISTED, J.A.

(1996) *El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento*. Jornadas de Antropología y Lingüística en la Cuenca del Plata. Facultad de Humanidades y Artes, Octubre de 1996, Rosario.

NEUFELD, M.R. THISTED, A.

(1996) *Los niños de los migrantes y la escuela argentina*. Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires.

NOVARO, G.

(1999) Diversidad cultural y conocimiento escolar. El tratamiento de los indios en los contenidos educativos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* N° 18 (297-314). Buenos Aires.

NOVARO, G.

(1999) Nacionalismo, integración y marginación. El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. En *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Neufeld, M.R. - Thisted, A. (comps) (165-188). Eudeba, Buenos Aires.

OBIOLS, G.

(1995) Revista *Novedades Educativas*, Buenos Aires, Noviembre de 1995.

OLIVE, L (comp.)

(1993) *Ética y diversidad cultural*. Universidad Nacional autónoma de México – Fondo de Cultura Económica. México.

PERROT, D. - PREISWERK, R.

(1979) *Etnocentrismo e historia. América indígena, Africa y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*. Nueva imagen, México.

POZO MUNICIO, JI

(1999) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza, Madrid.

PUIGGRÓS, A.

(1990) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza editorial mexicana. México.

RADOVICH, J.C. – BALAZOTE, A. (comps)

(1992) *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*. CEAL. Buenos Aires.

ROCKWELL, E. (Coordinadora)

(1995) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

ROMERO, J. L. (coord), COHEN, N., PRIVITELLO, L., QUINTERO, S., SÁBATO, H.

(1999) *"La visión argentino-chilena en el sistema escolar: diagnóstico y perspectivas. La Argentina"*. Informe Final. Programa de Estudios de Historia Económica y Social Americana (PEHESA), Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani", Fac. de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

SINISI, L.

(1997) *Integración escolar y diversidad sociocultural. Una relación polémica*. Ponencia presentada al Congreso Argentino de Antropología Social. Julio de 1997, La Plata.

TAYLOR

(1993) *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México.

TEDESCO, J.C.

(1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Solar. Buenos Aires.

TRILLA, J.

(1992) *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Paidós, Buenos Aires.

VARIOS

(1994) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Institut de Ciencies de l'Educació. Grao. Barcelona.

WALLERSTEIN, I - BALIBAR, E.  
(1991) *Raza, Nación y clase*. De IEPALA, Madrid.

### Parte 5

AUGE, M.  
(1994) *El sentido de los otros*. España, Paidós.

EZPELETA, J - ROCKWELL, E.  
(1985) *Escuela y clases subalternas*. En Documentos del DIE, México.

GEERTZ, C.  
(1996) *Los usos de la diversidad*. Paidós, Barcelona.

GIROUX, H.  
(1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI, México.

McLAREN, P.  
(1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós, Barcelona.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
**Dirección de Bibliotecas**