



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: Currículum oculto en Dictadura : los discursos del poder en los libros de lectura : análisis de las propuestas pedagógicas del período 1976 / 1983**

**Autores (en el caso de tesistas y directores):**

**Silvina Corniola**

**Mariana Messina**

**María Rosa Gómez, tutora**

**Silvina Manguía, co-tutora**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2018**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



destinatari



**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**  
**Facultad De Ciencias Sociales**

**Tesina de Grado:**  
**Currículum oculto en Dictadura**

*Los discursos del poder en los libros de lectura.  
Análisis de las propuestas pedagógicas del período 1976/ 1983.*

**Silvina Corniola**  
DNI: 23229630  
1540809700  
silvinacorniola@gmail.com

MARZO 2018

**Mariana Messina**  
DNI: 23175218  
1564630964  
marianmessina@hotmail.com

**Tutoras: María Rosa Gómez– Silvina Manguía**

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | 1   |
| <b>1 EDUCACION, IDEOLOGIA Y LIBROS DE TEXTO</b>   | 6   |
| 1.1 Algunas consideraciones sobre los orígenes del sistema educativo argentino                                  | 6   |
| <b>2 DEL CURRÍCULUM OFICIAL AL CURRÍCULUM OCULTO</b>  | 20  |
| 2.1 La escuela en dictadura: una política heredada y raíces autoritarias  | 26  |
| 2.2 La Política educativa en dictadura  | 27  |
| 2.2.1 La transferencia de las escuelas  | 34  |
| 2.2.2 El control sobre los libros   | 35  |
| 2.3 La Política Educativa en la Provincia de Buenos Aires   | 36  |
| 2.3.1 Eficiencia, subsidiariedad, descentralización   | 36  |
| 2.3.2 El Perfeccionamiento docente  | 39  |
| 2.3.3 Políticas de aprobación de libros en la provincia de Buenos Aires   | 41  |
| 2.3.4 Propuesta curriculares de la provincia de Buenos Aires  | 42  |
| <b>3 LA REPRESIÓN IDEOLÓGICA EN LOS LIBROS: <i>Libros aprobados, libros recomendados, libros prohibidos</i></b> | 44  |
| 3.1 Dulce de leche, cambiar para sobrevivir   | 47  |
| 3.2 Peldaño, hijo legítimo de la Dictadura  | 69  |
| 3.3 Páginas para mí, salir del molde y escapar de la censura  | 74  |
| 3.4 Cuasilipú y Martín y yo, dos productos nacidos en dictadura que se animaron a ser diferentes.               | 79  |
| 3.5 El Sol Albañil, poesía e imaginación  | 82  |
| <b>4 QUITANDO EL VELO, <i>Los discursos del currículo oculto</i></b>  | 88  |
| 4.1 Los Libros de texto como lugares de memoria   | 88  |
| 4.2 Las representaciones sociales en los textos escolares   | 90  |
| 4.3 La ideología plasmada en los contenidos   | 98  |
| <b>5 REFLEXIONES FINALES</b>  | 103 |
| <b>6 BIBLIOGRAFIA</b>   | 110 |
| <b>7 ANEXOS</b>   | 116 |
| 7.1 Entrevista a Beatriz Tornadú  | 116 |
| 7.2 Entrevista a Paulino Guarido  | 121 |
| 7.3 Testimonios de otros docentes   | 125 |
| 7.4 Resolución N° 2271/76   | 128 |
| 7.5 Resolución N° 538 <i>Subversión en el Ámbito Educativo (conozcamos a nuestro enemigo)</i>                   | 130 |

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos analizar el control del currículum ejercido por la última dictadura cívico-militar argentina, a partir del análisis de los libros de texto que se utilizaron en las aulas durante aquellos años.

Para las nuevas autoridades del gobierno de facto, la educación fue un ámbito donde se generaban ideas subversivas, por ello hubo una clara política represiva en el sector con el fin de realizar una “limpieza ideológica”. Se pretendía destruir todas las expresiones ligadas a conceptos como liberación nacional y social, independencia económica y soberanía popular, justicia social, cultura nacional y lucha contra el monopolio, entre otras.

El universo infantil representaba un ámbito peligroso, propicio para la transmisión de ideología. Por esta razón se puso énfasis en controlar el material educativo y literario producido para los niños.

Con la aplicación de normas cuyos objetivos eran la protección de la moralidad y las buenas costumbres, la recuperación del ser nacional y la lucha contra la subversión, se prohibió la publicación de gran cantidad de libros y revistas: desde *El Principito*, hasta *Un elefante ocupa mucho espacio*; se clausuraron editoriales, se quemaron centenares de libros y bibliotecas enteras.

Por otro lado, también hubo persecución y represión militar en la comunidad educativa: estudiantes, docentes y dirigentes sindicales desaparecidos. La Resolución N° 538 del 27 de octubre de 1977 del Ministerio de Cultura y Educación *Subversión en el Ámbito Educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*, incorporó en la escuela conceptos bélicos como guerra, subversión e infiltración. Políticas de estas características pretendían instaurar el miedo, el autoritarismo y la subordinación ideológica.

Al avanzar en nuestra investigación hemos relevado ejemplos de la violencia simbólica ejercida por la dictadura a partir de la desaparición de bienes culturales e imposición de significantes propios. Nuestro propósito nos llevó a indagar los contenidos que aparecían en los textos escolares como vehículos de la ideología dictatorial, de allí que seleccionamos aquellos libros escolares que circularon por las aulas entre 1976 y 1983: los que fueron editados con anterioridad y siguieron vigentes en ese período; los que debieron ser

modificados en sus contenidos para no ser excluidos del mercado educativo y aquellos que se editaron específicamente durante la dictadura. Esto nos permitirá analizar tanto los discursos que eran funcionales a esta ideología como los que resultaban “amenazantes”.

Creemos que los libros de texto son los soportes más utilizados para la trasmisión de contenidos en el aula, mediadores entre el currículum, los docentes y estudiantes. Pero, además, son el soporte físico de los discursos escolares, objetos culturales que transmiten una determinada visión del mundo en un momento histórico específico. Por ello han sido un objeto de estudio privilegiado para analizar las características del sistema educativo.

Existen varios y diversos trabajos que analizan las representaciones y estereotipos sociales que aparecen en los libros de texto, construidas por el discurso hegemónico y que legitiman el conocimiento considerado como real y verdadero. En este sentido tomaremos como referencia la investigación de Catalina Wainerman y Mariana Heredia, *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de libros de lectura en la escuela primaria* (1999) y la de Alicia Entel, *La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura (1930-1982)*, (1984).

Por otro lado, también son variados los estudios realizados sobre la represión cultural durante la dictadura, el más emblemático es el trabajo de Judith Gociol y Hernán Invernizzi, *Un golpe a los Libros* (2002). Específicamente sobre los textos escolares, destacaremos la colección Dictadura y Educación: *Los Textos Escolares en la Historia Argentina Reciente* (2006) dirigida por Carolina Kaufmann y Delfina Doval.

También es necesario destacar el libro de Paula Guitelman, *La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken* (2006), que describe el tipo de subjetividad infantil que la revista conformó en el plano discursivo durante la última dictadura.

A partir de estos referentes, el análisis que proponemos de los textos escolares, pretende no sólo reconstruir los contenidos explícitos, sino también aquellos cuyo abordaje fue omitido, encubierto o silenciado.

Esos libros de texto, actúan hoy como soportes de memoria de aquellos años, pero, además, pueden hallarse huellas de los lineamientos de la política educativa de la dictadura en los procesos educativos actuales. Como afirma el historiador Pablo Pineau (2006), las estrategias represivas ejercidas durante el gobierno autoritario establecieron las bases de los proyectos educativos neoliberales que se consolidaron las décadas siguientes.

Silvia Finocchio (2006) lo resume de este modo al afirmar que “tal como hace más de cien años, gran parte de los maestros de las escuelas primarias argentinas continúan induciendo en el ánimo de los niños el amor a la Patria, a través de lecturas alusivas a los próceres y de ademanes graves en señal de respeto y honor a los símbolos nacionales. Más o menos relajado, el legado educativo del siglo XIX sigue vigente en lecturas, cuadernos y actos escolares a través de un recuerdo ritualizado de escaso sentido” (pág. 8)

Por todo lo expresado, el objetivo central del este trabajo es dar cuenta del control del currículum oficial ejercido durante el período 1976 – 1983, así como del accionar del currículum oculto a partir del análisis de los discursos presentes en libros de texto utilizados en escuelas primarias de los partidos bonaerenses de Morón y La Matanza.

Este trabajo tiene carácter exploratorio, indagatorio y se enfoca en un análisis cualitativo, a partir de la descripción e interpretación del material documental relevado (libros de lectura y textos escolares), detalle de normativas, disposiciones y resoluciones ministeriales y entrevistas abiertas a quienes fueron sus autores, además de directores, maestros y alumnos de escuelas primarias que estuvieron en las aulas durante el período, a los fines de poner en diálogo las disposiciones institucionales y las prácticas pedagógicas en las aulas.

El corpus está compuesto por libros de texto editados entre los años 1976 y 1983. Destinados a alumnos de 1°, 2°, 3° y 4° grado de educación primaria.

- **Dulce de Leche.** *Libro de lectura para cuarto grado.* Carlos Joaquín Durán, Noemí Beatriz Tornadú. Editorial Estrada. Se trabajó con la edición de 1974 y 1979.

- **Peldaño 3.** *Estudios Sociales y Ciencias. Bonaerense.* Equipo didáctico de Editorial Kapeluz 1978.
- **Cuasilipú.** *Libro de lectura para segundo grado.* Carlos Durán y Martha Sarceda. Editorial. Kapelusz, 1980.
- **Paginas para mí 3.** *Libro de lectura para tercer grado.* Zulema Cukier, Rosa María Rey, Beatriz Tornadú. Aique grupo editor. 1980
- **Martín y yo.** *Libro de lectura para segundo grado /* Elena Aldonza de Ferrari y Lagomarsino.- 13a ed.- Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Primera edición 1976.
- **El Sol Albañil.** Ernesto Camilli. Editorial Estrada. Se trabajó con la versión de 1967 y 1982.

La investigación que presentamos se divide en cuatro capítulos. En el primero realizaremos un breve desarrollo sobre los antecedentes de la conformación del sistema educativo argentino (Puiggrós, 2006), a fin de entender cómo la educación siempre fue un espacio donde se producen las luchas por el poder. Al mismo tiempo, haremos una reseña sobre algunos de los trabajos e investigaciones que abordaron la problemática de los libros de texto como vehículos de los discursos hegemónicos y en especial aquellos trabajos que se enfocaron en la represión cultural ejercida durante la última dictadura.

Además, delimitaremos el concepto de libros de texto o libro escolar, como nuestro objeto de estudio (Choppin, 1998; Johnsen 1996), y detallamos algunas definiciones teóricas que sustentan la tesis: conceptos como Ideología, discurso, cultura, y poder (Hall, 2010; Foucault, 1979; Gramsci, 1949, Laclau, 1987), *habitus* y violencia simbólica (Bourdieu, 1977). Desde la mirada pedagógica recurriremos a las propuestas de Paulo Freire (1970) sobre una *pedagogía para la liberación*, en oposición a la educación bancaria tradicional y a los conceptos de educación, currículum y currículum oculto (Apple, 1979; Giroux 1992; Jackson, 1991 y Torres Santomé, 1991).

En el segundo capítulo, profundizaremos el concepto de currículum en sus dos vertientes: el currículum oficial y currículum oculto, su evolución y relación con la selección de contenidos (Terigi 1999; Gvirtz y Palamidessi, 1998; Giroux, 1990 y 1992; Apple, 1998 Jackson, 1991, Torres Santomé, 1991).

Además, detallaremos las propuestas curriculares de la dictadura bajo la lógica del disciplinamiento y el orden tanto a nivel nacional como provincial (Pineau, 2006; Tedesco, 1985; Filmus, 1988; Kauffman, 1997, 1998, 2006, 2013 y Vassiliades (2007).

El tercer capítulo es el análisis de nuestro corpus, un recorrido por las principales características de los libros de lectura utilizados entre primer y cuarto grado, durante el periodo 1976-1982, en escuelas de los partidos de Morón y La Matanza. Nos detendremos en sus discursos, el ideal de niñez al que intentan representar, los contenidos que se desarrollan y los que se omiten; las representaciones sociales de lo femenino, lo masculino, la familia, el trabajo y la patria; los valores e ideales que promueven y los que descalifican.

En el último capítulo, considerando a los libros escolares como espacios de memoria, objetos culturales, que son soporte de significados, intentaremos develar aquellas estrategias tácitas del currículum oculto para imponer valores, normas y creencias, en síntesis, ideología. Aquí pondremos en relación los presupuestos de las políticas educativas de la dictadura, con los discursos que efectivamente estaban plasmados en los libros de lectura. (Nora, 2008; Dussel, 2012; Tedesco 1973; Giroux, 1992; Apple 1993; Freire 1970).

La tesis finaliza con una serie de reflexiones acerca de la institución escolar, como un espacio donde se construyen, transmiten y reproducen significados. Resaltamos la necesidad de quitarle a la escuela ese velo de neutralidad y asignarle un rol activo en la promoción de prácticas pedagógicas alternativas que fomenten la liberación de los individuos y no meramente la reproducción del sistema. Proponemos una educación que habilite a los estudiantes a tener una mirada crítica de sí mismos y del mundo que los rodea, en búsqueda de una emancipación social y cultural.

# 1 EDUCACION, IDEOLOGIA Y LIBROS DE TEXTO

*La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quienes el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo.“*

Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, 1970 (pág. 70)

## **1.1 Algunas consideraciones sobre los orígenes del sistema educativo argentino**

Si realizamos un recorrido por los antecedentes de la educación argentina e intentamos reconstruir un relato fiel, nos encontramos a lo largo de la historia con diferentes actores, escenas, lugares, todos ellos ubicados en un tiempo y un espacio concretos y movidos por intereses determinados. La pedagoga Adriana Puiggrós (2006) realiza un abordaje cronológico e histórico sobre la educación argentina que nos permite sintetizar los hitos más importantes de los orígenes del sistema educativo argentino. Con la llegada de los Incas al noroeste argentino en 1480, como un antecedente importante del comienzo de un gran proceso educativo, previo a la conquista de América, se abre una etapa de profundo mestizaje cultural. Los indígenas de esta zona fueron sometidos por el imperio incaico a grandes transformaciones culturales, nuevas disciplinas de trabajo, pautas de cambios económicos y tecnológicos, que dejaron marcas pedagógicas muy profundas y definitivas para los conquistados. En estas épocas, los intereses por institucionalizar la educación estaban orientados a las clases dirigentes y comenzaban a concebir la educación como un espacio diferente a la política y la religión. La gente del pueblo solo accedía al aprendizaje a través del trabajo, los rituales, las creencias y costumbres que se transmitían de generación en generación.

Con la llegada de los españoles, se replantea el lugar del sujeto pedagógico. La relación entre los conquistadores y los conquistados estaba basada en la idea de dominación. Los españoles se atribuyeron el derecho a educar y con ello, a decidir a quienes, de qué manera, cuándo, qué transmitir y qué no. En este modelo, la evangelización era la base; la cultura hispánica se

consideraba no sólo superior sino la única digna para tal fin, teniendo en cuenta además que los indígenas eran considerados bárbaros. Durante los largos años que duró la etapa conquistadora, aparecieron también algunos referentes con deseos de utopías igualitarias, como el dominico Fray Bartolomé de las Casas, que según Puiggrós (2006), sostenía que los indígenas eran iguales a los cristianos y debía respetarse el mandamiento “*Amarás a tu prójimo como a ti mismo*. Los cristianos tienen el deber de evangelizarlos mediante una relación profundamente pedagógica.”(pág.28) En estos años América representaba un lugar utópico que atraía la atención de buscadores de riquezas, aventuras y sueños. Junto con los jesuitas, sostuvieron ideas de *igualdad* y creían en la educación como terreno fértil para lograr un vínculo cultural fuerte entre americanos y conquistadores. Correspondía a estos últimos el deber de educar a través del evangelio. Sin embargo, la necesidad de imponer la doctrina cristiana y la domesticación de los indios ganó la batalla. América Latina fue vaciada, despojada, ultrajada de riquezas, de cultura, de pueblos.

Los primeros criollos en desear y creer en un país propio, con gente que trabajara sus tierras, explotara las minas y produjera sus propias manufacturas, fueron pioneros como Manuel Belgrano, quien fundó escuelas de distintas disciplinas para formar técnicos que pudieran aplicar su saber al crecimiento de las industrias. Estas instituciones eran estatales y se diferenciaban de las viejas escuelas parroquiales. Para Belgrano, la educación pública era fundamental para forjar una sociedad independiente. Se gestaba una nueva concepción pedagógica movilizada por el deseo de independencia y progreso, pero que sólo podía pensarse como el resultado de la interacción entre la antigua cultura colonial y la modernidad.

Estas dos miradas pedagógicas tuvieron cada una sus propios referentes. Entre ellos, Cornelio Saavedra, quien adhería a la primera; mientras que Mariano Moreno soñaba con un modelo democrático. Las ideas de Moreno eran innovadoras y precursoras, otorgaba al diario La Gazeta un rol pedagógico, y creía en la idea de que un pueblo con libertad de pensamiento y derecho a estar informado, eran las bases para consolidar el proceso de independencia. A pesar de que los liberales porteños y los sectores más

progresistas del interior del país estaban abiertos a la modernización pedagógica que tenía su referente en la educación masiva y la capacitación para el trabajo de la industria, proveniente de Europa y Estados Unidos, ciertas costumbres y métodos disciplinarios en las escuelas fueron cambiando de manera muy gradual a lo largo del siglo XIX.

A lo largo de la historia de la educación argentina se vislumbran diferentes concepciones antagónicas que oscilaron entre quienes tenían ideas progresistas y federales, con un Estado como centro, con cierta libertad ideológica y motivando la participación popular y la incorporación de métodos modernos de enseñanza y contenidos científicos. Como contrapartida, se reproducía la concepción pedagógica conservadora, con un Estado sin intervención de financiamiento, control ideológico gubernamental e implementación de contenidos católicos y métodos conservadores. Numerosos intentos de integración cuyos referentes tenían miradas opuestas.

Según Adriana Puiggrós (2006), las expresiones del liberalismo en el campo educativo se encarnaron en distintas corrientes:

La pedagogía liberal radicalizada, de la mano de Moreno, proponía la educación del pueblo como la base de un sistema educativo progresista, antirracista, democrático y laico.

La educación federalista popular liberal, liderada por José Gervasio Artigas, promulgaba una pedagogía federalista popular, que pusiera en marcha el sistema educativo liberal moderno.

La pedagogía de la generación liberal de 1937, Sarmientina, que promovía la europeización de la cultura y la implementación del modelo de educación norteamericano.

La pedagogía liberal oligárquica de Bernardino Rivadavia y Bartolomé Mitre, quería imponer el modelo ideológico elitista francés, de carácter absolutista y deseando centrar la educación en el poder porteño.

La pedagogía tradicionalista colonial anti independentista, de la mano de la Iglesia Católica, defensora de la educación colonial y el rechazo de la educación de los indios.

En 1884, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, se promulgó la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria. Fue la piedra basal del sistema educativo nacional.

La discusión acerca de esta Ley fue uno de los debates más intensos, y de largo alcance, en la historia argentina. Distintos puntos de vista en torno a la enseñanza religiosa, a la escuela mixta y al control del Estado (y de la Nación) sobre la educación dividieron a la generación del ochenta. Las divergencias fundamentales se centraron en la identificación común de la necesidad de una ley de educación, la gratuidad y obligatoriedad de la escuela. Uno de los temas más debatidos de la propuesta inicial consistió en la inclusión de contenidos religiosos en los programas escolares. Existían opiniones contrapuestas acerca del papel de la Iglesia en la sociedad y el Estado.

La nueva ley estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. La obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, medio para el acceso a un conjunto mínimo de conocimientos, también estipulados por dicha legislación.

Esta normativa surge en el contexto de la *nueva argentina cosmopolita*, donde predominaba la filosofía positivista. La escuela Normal del Paraná fue la principal promotora de esta filosofía y allí se originó una nueva corriente educativa llamada normalista. Esta corriente se materializó a partir de la sanción de la ley.

Según Carlos A. Uzín (1979) el normalismo se caracterizó por “la valoración de lo europeo frente a lo hispano-criollo, que es despreciado”; “la adhesión reverente al mito del progreso científicista, que se traduce pedagógicamente en un enciclopedismo”; y “el criterio de que el magisterio es un sacerdocio laico, con una sacralización de la idea de patria y de sus símbolos, y un fuerte sentido de la autoridad” (pag.21).

Entre los promotores de la corriente normalista, sobresale el nombre de Carlos N. Vergara, director de la Escuela Normal Mixta de Mercedes, provincia de Buenos Aires, quien según Adriana Puiggrós (1990) “rompió con casi todas las reglas sagradas de los *normalizadores*, alteró el vínculo pedagógico bancario, otorgó poder a los alumnos, promovió la autonomía de decisiones

del cuerpo de maestros respecto del poder central, rompió el espacio y el tiempo escolares” (pág. 65). Esta postura constituye un antecedente importante de la pedagogía para la liberación que propuso casi un siglo después, el pedagogo brasileño Paulo Freire.

Este breve recorrido por la historia de la educación en Argentina nos es útil para explicar cómo la educación fue, es y seguirá siendo un campo privilegiado donde se produce la lucha por el poder, la hegemonía y el control de los significados y en este sentido, algunos teóricos dan cuenta de ellos como vehículos de ideología.

El libro de lectura escolar, además de ser un medio de transmisión de la cultura dominante - de allí que la dictadura cívico militar haya dedicado disposiciones para monitorearlos y ejercer sobre ellos la censura - es el soporte más utilizado para la transmisión de los contenidos curriculares. Por lo que funciona como mediador entre el currículo y la práctica de la enseñanza. Como señala Jacques Le Goff (1991) los libros de textos escolares son un excelente instrumento para indagar en la mentalidad histórica de un pueblo porque representan y materializan la cultura y el conocimiento que está legitimado como real y verdadero en un determinado momento histórico. Esto hizo que hayan sido objeto de interés tanto para investigadores como para instituciones y organismos educativos.

El libro de texto como objeto de estudio ha sido analizado e investigado desde diferentes perspectivas. Si bien no es posible dar cuenta de la totalidad de los enfoques existentes, tomaremos como referencia, los que consideramos más pertinentes para nuestro análisis.

En cuanto a la investigación sobre la represión cultural, uno de los trabajos más importantes es el realizado por Judith Gociol y Hernán Invernizzi (2002): *Un golpe a los libros*, allí los autores afirman que junto con el plan de desaparición de personas se articuló un proyecto de desaparición sistemática de símbolos, discursos, ideas y tradiciones. En el apartado dedicado a libros de texto, se describe el caso de *Dulce Leche* de Noemí Beatriz Tornadú y Carlos J. Durán, que debió ser modificado para ser aprobado por la comisión evaluadora del Consejo Nacional de Educación.

Otra producción que aborda la temática es el tomo III de la colección Dictadura y Educación, *Los textos escolares en la historia argentina reciente* compilado por Carolina Kaufmann y Delfina Doval (2006), que incluye once trabajos donde se analizan manuales y libros escolares utilizados durante la última dictadura militar. Allí se intentan analizar las ausencias y presencias conceptuales, los discursos normativos y las políticas educativas. El prólogo del libro señala que “el estudio de los contenidos (ocultos y manifiestos) de los textos escolares, así como los métodos y estrategias didácticas que ellos proponen contribuyen a conocer cuáles han sido las intenciones a las que esos libros han servido” (pág. 9). Entre otros tópicos, se analiza el lugar que ocupan los pueblos originarios en los textos y la enseñanza encubierta de la religión católica. Además, se incluyen artículos que analizan las diferencias que pueden encontrarse en los textos de educación cívica e historia utilizados durante la dictadura y aquellos que se implementaron una vez recuperada la democracia.

Alicia Entel (1984), en su tesis doctoral *La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura (1930-1982)*, se centra en el rol del texto escolar como vehículo de determinadas visiones del mundo y su condición de discurso ideológico, evaluando alcances y limitaciones de este concepto. A su vez, da cuenta de las investigaciones precedentes sobre el contenido de los manuales escolares realizados en Argentina y en América Latina: el análisis sociológico de los contenidos (orientado en gran medida a detectar estereotipos de género en los roles atribuidos a varones y mujeres) y el análisis ideológico, llevado adelante por autores latinoamericanos en la década del setenta, que busca detectar las significaciones subyacentes, en los textos.

Por su parte, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) publicó en 2014 *Análisis de los Libros de Texto desde una Perspectiva de los derechos humanos, Por una Educación Inclusiva y no Discriminatoria*. Se trata de una investigación cuantitativa y cualitativa sobre los textos escolares de educación primaria destinada a identificar y analizar los estereotipos discriminatorios que pueden encontrarse en los libros escolares, a fin de elaborar una propuesta de modificación de las pautas lingüísticas, racistas, sexistas y homofóbicas que puedan detectarse.

También se propone detectar aquellas cuestiones que, por una u otra razón, han quedado silenciadas o marginadas de los materiales de estudio y detallar los contenidos hegemónicos

Catalina Wainerman y Mariana Heredia (1999) en *¿Mama amasa la masa? 100 años de libros de lectura de la escuela primaria*, realizan un análisis de las representaciones de lo femenino, lo masculino y su articulación con el mundo familiar y del trabajo en los libros de texto desde comienzo de siglo hasta fines de los años 90.

Diversas tesis presentadas por estudiantes en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA abordan los estereotipos representados en los libros de texto durante la dictadura, por ejemplo, *Chicas de su casa. La imagen cultural de la mujer en los textos escolares y en la normativa vigente para la Ciudad de Bs. As. durante la última dictadura militar (1976-1983)* de Carolina Fontenla. Otras indagan acerca del perfil del ciudadano esbozado en los libros de texto, como ocurre en *La formación del ciudadano. 1976- 1993. Los discursos del poder en la escuela argentina* de Javier Milman y Graciela Schmidt.

Nos detendremos en la tesis de Paula Guitelman, *La infancia en dictadura. Modernidad y Conservadurismo en el mundo de Billiken*. Aquí la autora recorre los ejemplares de esta famosa publicación infantil de editorial Atlántida para ilustrar cómo la revista funcionó como un agente de reproducción de la ideología de la dictadura y colaboró en la construcción de un mundo imaginario, que celebraba las conquistas de la técnica y la ciencia, como símbolos de progreso.

Guiadas por estos antecedentes sobre estudios realizados en torno de ellos, es que señalaremos sólo algunos de los fundamentos teóricos que recorrerán nuestro trabajo de investigación, ubicando nominal y operacionalmente los conceptos desarrollados.

En primer lugar, vamos a definir el concepto central de nuestro trabajo: Los libros de texto. Éstos aparecieron de forma masiva en el siglo XIX tanto en Europa como Latinoamérica (y Argentina), y aún mantienen su protagonismo en la escuela, por este motivo, se los considera como mediadores entre el

currículum y el aula, y se los suele denominar el “currículum editado”, ya que sus páginas resumen y compilan los contenidos curriculares.

Los libros escolares no son sólo un instrumento pedagógico, Egil Borre Johnsen (1996) sostiene que estos textos son objetos complejos porque constituyen la condensación de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Cada libro es un objeto que resulta del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas y, constituye un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico.

Podemos decir entonces que los libros y manuales escolares tienen dos facetas, son, por un lado, un material producido y diseñado para su uso en las aulas por docentes y alumnos. Pero a la vez son, también, objetos culturales que reflejan los procesos sociales, por lo que están determinados históricamente y son un vehículo del sistema ideológico dominante. Alicia Entel (1984) sostiene que el texto escolar es un discurso ideológico porque tiene la función de transmitir determinadas visiones del mundo, por eso es posible descubrir en sus páginas ciertos estereotipos tradicionales que se consideran legítimos en un momento histórico.

En este sentido, en los libros de texto podemos encontrar aquellas representaciones construidas por el discurso hegemónico, que está aceptado como real y verdadero. Raymond Williams llamó a este proceso “tradición selectiva” que es una selección realizada intencionalmente, respecto a lo que es posible considerar como legítimo en materia de conocimiento y de cultura en un determinado momento histórico.

El término “textos escolares” puede resultar ambiguo y un poco amplio, según Egil Borre Johnsen (1996), puede incluir libros realizados y publicados para fines educativos e incluso cualquier libro utilizado en el aula. Por ello, el autor propone diferenciar libros de texto y textos escolares, el primero incluye libros escritos, diseñados y producidos para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo abarca todos los libros empleados en la escuela. Por su parte Alain Choppin (1998) diferencia también dos categorías de obras escolares: la

primera se refiere a aquellos libros definidos en sentido estricto por la intención del autor o del editor que aparece de manera explícita o manifiesta e la obra. En la segunda categoría Choppin ubica a los libros que llegan a ser escolares como consecuencia de su uso permanente y generalizado en la escuela. En el marco de esta tesis, nos enfocaremos en la primera categoría establecida por Choppin y Johnsen y analizaremos aquellos materiales producidos específicamente para su uso en la escuela en un determinado año escolar. Además, y a diferencia de Johnsen tomaremos como sinónimos los términos libro de texto, libro escolar, texto escolar.

Si decimos que los textos escolares son un vehículo del discurso hegemónico, deberíamos definir también lo que entendemos por discurso. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987) llaman discurso al conjunto de las prácticas significativas, que incluyen tanto elementos lingüísticos como extralingüísticos. El discurso es una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones sociales, donde las diferentes fuerzas políticas luchan por fijar sus propios significados a configuraciones significantes particulares.

En esta misma línea, Stuart Hall (2010) explica que los significados no son únicos ni verdaderos, sino el resultado de la articulación de distintos elementos en un determinado momento histórico: Los significados no son naturales, son sometidos a un proceso de codificación, se trata de un acto arbitrario donde la ideología interviene en el lenguaje.

Aquí se introduce otro concepto que es necesario especificar, el de ideología. Hall (2010) sostiene que la ideología es el trabajo de fijar el significado “por medio del establecimiento, por selección y combinación, de cadenas significantes” (pág.196)

Luego, agrega que “las ideologías son los marcos de pensamiento y cálculo sobre el mundo, las ideas que las personas usan para entender cómo funciona el mundo social, cuál es su lugar en él y qué deberían hacer” (pág. 202).

Hall (2010) afirma, además, que “la noción de que las ideologías están siempre ya inscritas no nos permite pensar adecuadamente en los cambios de acentuación en el lenguaje y la ideología, que es un proceso constante y

sin fin: lo que Volóshinov (1930) llamaba *la multiacentualidad del signo ideológico* o *la lucha de clases en el lenguaje*".

Para Valentin Voloshinov, mencionado por Hall en cita anterior, el campo discursivo no es armónico, sino polifónico y conflictivo, porque un mismo referente puede tener distintos acentos. Esto ocurre porque como las distintas clases sociales usan la misma lengua, en cada signo ideológico, se entrecruzan acentos con distinta orientación, por ello Voloshinov sostiene que la lucha de clases se desenvuelve en el territorio del signo.

Hall (2010) añade que "la lucha ideológica es una parte de la lucha social general por el dominio y el liderazgo: en una palabra, por la hegemonía" (pág.150).

La "hegemonía" designa el proceso por el cual las clases dominantes logran ejercer un poder sobre las clases sometidas, mediante el consenso, a través del control del sistema educativo, de las instituciones religiosas y de los medios de comunicación. Se constituye así un "bloque histórico" que logra amalgamar a todas las clases sociales en torno a un determinado proyecto.

Antonio Gramsci (1966) diferencia dominio de hegemonía. Mientras que el dominio se expresa en formas directamente políticas y en tiempos de crisis por medio de una coerción directa o efectiva, la hegemonía es un complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales.

Es en ese sentido que el concepto de hegemonía abarca más que el de ideología. Porque no se trata solo de un sistema consciente de ideas y creencias, sino de todo el proceso social vivido y organizado por significados y valores específicos y dominantes. Mientras que la ideología constituye un sistema de significados, valores y creencias relativamente formales y articuladas, la hegemonía abarca un conjunto de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida.

En cuanto al concepto de cultura, Hall (2010) sostiene que "la cultura no es una práctica, ni es simplemente la suma descriptiva de los hábitos y costumbres de las sociedades, como tiende a volverse en ciertos tipos de

antropología. Está imbricada con todas las prácticas sociales, y es la suma de sus interrelaciones” (pág.33)

Por su parte John B. Thomson (1998) define a la cultura como un proceso global a través del cual las significaciones se construyen social e históricamente.

Pese a algunas diferencias, la conceptualización que hacen distintos autores de los Estudios Culturales, coinciden en superar el determinismo económico de la “base” y optan por una formulación más amplia.

Otro concepto que es necesario definir es poder. En este trabajo, entendemos el poder no como un bien que el individuo cede al soberano, ni como una determinada institución, sino como una relación de fuerzas, una situación estratégica en una sociedad en un momento determinado. El sujeto está atravesado por relaciones de poder, no puede ser considerado independientemente de ellas. En este sentido, tal como propone Foucault, el poder no sólo reprime, sino que también produce: produce efectos de verdad, produce saber, conocimiento.

Michel Foucault (2002) sostiene que “el poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados; es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada” (pág. 113).

Foucault introduce el término del *subpoder* como el conjunto de pequeños poderes e instituciones sociales, es decir que no existe un único poder, sino que en la sociedad se dan múltiples relaciones de autoridad en diferentes niveles que se apoyan mutuamente. Además, sostiene que es fundamental la relación entre discurso y poder, ya que en cada sociedad la producción de los discursos está controlada, y organizada mediante distintos procedimientos como la exclusión, la prohibición y la distinción entre lo verdadero y lo falso.

Por último, resulta interesante el concepto de violencia simbólica, propuesto por Bourdieu y Passeron (1977). Los autores plantean que "toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (pág. 45).

Cuando un grupo logra imponer significaciones como legítimas, ocultando las relaciones de fuerza en que se fundan, los autores lo denominan violencia simbólica porque los dominados se piensan a sí mismos con las categorías de los dominantes. Se trata de un poder que impone sus significados, pero que oculta su propia naturaleza. De este modo, la función del sistema educativo es la de transmitir un arbitrario cultural, pero, sobre todo, garantizar la reproducción social.

Para el pedagogo brasileño Paulo Freire, la educación tradicional reproduce el orden dominante, domestica y ajusta a los educandos a una sociedad deshumanizante. Freire (1970) llama “bancaria” a este tipo de educación y plantea en ella una relación entre educador y educando que enmascara un dispositivo de dominación. En este modelo, la educación está planteada como un proceso lineal, unidireccional, vertical, homogeneizador y anti dialógico.

Un concepto similar al de educación bancaria de Freire es el de “educación técnica”, usado por Michael Apple (1979), aquella que forma sujetos aptos para insertarse de manera acrítica en la sociedad capitalista, “la escuela necesita que todo esto parezca natural. Una sociedad basada en el capital cultural técnico y en la acumulación individual del capital económico tiene que dar la impresión de ser el único mundo posible” (pág.112)

La educación técnica, necesaria para la reproducción del modelo capitalista, muestra a las instituciones, las normas y el conocimiento como algo inmutable, previamente dado y neutral.

Como contrapartida, creemos que la propuesta de Freire de una educación crítica, problematizadora, concientizadora y transformadora del ser humano, es el camino para el cambio social, para la libertad, tal como lo propone el autor.

En cuanto al concepto de "Currículum oculto" que lleva el título de nuestra tesis, fue utilizado por primera vez por Philip W. Jackson, en su libro *La Vida en las Aulas*, allí señala que “la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela” (pág.73)

Por su parte, J. Torres Santomé (1991) señala que cuando se habla de currículum oculto se “hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional” (pág. 198).

De acuerdo a estas definiciones podemos decir que el currículum oculto se define por un conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en el funcionamiento de una institución y constituyen una fuente de aprendizajes para todas las personas que la integran, aunque estos aprendizajes no se expliciten formalmente.

Para finalizar este recorrido teórico, abordar un análisis de las propuestas educativas del período 1976-1983, implica también definir las teorías del aprendizaje desde las que nos situaremos para intentar explicar qué mecanismos pedagógicos subyacieron en el ámbito educativo durante la última dictadura y de qué modo operaron.

El proyecto educativo que desarrolló el gobierno militar se sustentó en los postulados del conductismo y la *Teoría del Aprendizaje* elaborada por el psicólogo suizo Jean Piaget, que se centra en el desarrollo cognitivo de los niños. Esta teoría describe y explica los cambios que se producen en el pensamiento lógico en las diferentes edades. Piaget sostiene que el desarrollo cognitivo ocurre siguiendo una serie de etapas de maduración y experiencia, que son universales para todos los niños. El aprendizaje es un proceso individual y la inteligencia tiene raíces biológicas.

Sin embargo, para nuestro análisis, adherimos a la *Teoría del Desarrollo Sociocultural* propuesta por Lev Semionovich Vygotsky, que afirma que los individuos aprenden a través de las interacciones sociales y su cultura. Para él, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, no sólo físico sino también social y cultural. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la psicología. A diferencia del Conductismo,

Vygotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera insuficiente, afirma que el conocimiento se construye mediante las interacciones sociales, con el apoyo de alguien más experto. No como Piaget que sostiene que el aprendizaje es un proceso individual.

Para Vygotsky hay dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las primeras son aquellas con las que nacemos, son naturales y están determinadas genéticamente. Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Teniendo en cuenta que el individuo se encuentra en una sociedad específica, con una cultura concreta, las funciones mentales superiores están determinadas por la forma de ser de esa sociedad y son mediadas culturalmente.

Una vez definidos los fundamentos teóricos, profundizaremos sobre los conceptos de currículum y currículum oculto, e intentaremos dar cuenta de las propuestas pedagógicas prescriptas y no prescriptas establecidas durante la dictadura cívico militar.

.

## 2 DEL CURRÍCULUM OFICIAL AL CURRÍCULUM OCULTO

*“El currículum oculto, es decir, la enseñanza tácita de normas y expectativas económicas y sociales, a los alumnos en la escuela, no es tan oculto, ni tan “distráido” como muchos educadores creen”*

Michael Apple, “Maestros y Textos” 1989 (pág. 74)

A comienzos de la década de 1970, el concepto de currículo empezó a circular en el ámbito educativo y reemplazó a la noción de “Plan o Programa”.

Las primeras normativas de enseñanza que utilizan el concepto de currículo son las “Bases para el Currículo del Primer Ciclo, del Nivel Elemental” (Ministerio de Cultura y Educación 1971) y los “Lineamientos Curriculares de 1ro a 7mo grados” (Ministerio de Cultura y Educación 1972).

En esta década el currículum introdujo en las escuelas, además de nuevas formas de organizar el saber, nuevas teorías pedagógicas como la constructivista de Jean Piaget.

La multiplicidad y diversidad de temas que, actualmente engloba el concepto de currículum, nos conduce a preguntarnos ¿qué abarca el currículum realmente? ¿Cuál es su límite? ¿Cómo podemos acotar su territorio? Las conceptualizaciones más conocidas acerca de la naturaleza del currículum, están asociadas a la diferenciación que realiza Flavia Terigi, (1999) entre “currículum como texto vs. currículum como todo lo educativo” (pág.23)

En el primer abordaje, el currículum está relacionado con el texto escrito, bajo la forma de documentos curriculares donde se plasman los programas y contenidos anuales. Entre la gran cantidad de definiciones del concepto de “currículum”, hemos seleccionado una serie de aspectos que lo definen en su carácter prescriptivo: el currículo es un conjunto de contenidos y objetivos, organizados por el sistema educativo nacional con el fin de orientar el proceso de enseñanza aprendizaje. El currículum incluye diferentes fines, enfoques filosóficos, psicológicos, pedagógicos, contenidos, propuestas metodológicas y formas de evaluación, aspectos que responden a un marco teórico que fundamenta la selección.

El currículum opera como prescripción de los contenidos de la enseñanza. Hamilton (1991) entiende la prescripción como una secuencia, un determinado orden que produce el currículum entendido como plan de estudios.

En el segundo caso, el concepto de currículum se ha asociado a ese territorio tan vasto e indiscriminado que es “la práctica escolar efectiva” o el “aprendizaje real de los alumnos”. Así, este otro polo en que se ubica al currículum, desdibujado, estirado, indefinido, lo convierte en un objeto de estudio con carácter de proceso, a través del cual puede comprenderse toda la educación. Siguiendo a Dubet (1989), el concepto de currículum conlleva tal polisemia que cabe preguntarse si aún conserva alguna utilidad y si no se destruye a sí mismo en la multiplicidad de sus aplicaciones (pág. 519).

Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (1998) sostienen que “el currículum no se reduce a una lista de conocimientos o a una declaración de intenciones de lo que el alumno debe saber, sino que es el producto de un método para tomar decisiones racionales” (pag.11) Los autores aseguran que en los documentos curriculares argentinos de las décadas de 1970 y 1980, ya aparecían esta concepción del currículum como Plan Integral de Enseñanza; es decir un documento que incluye objetivos, asignaturas, unidades, contenidos, actividades y estrategias de evaluación.

Desde esta perspectiva, los especialistas definen al currículum como “un modo de regular las prácticas de enseñanza (...) instrumentos oficiales que se consideren legítimos y principales a través de los cuales, en cada país o región, el Estado ordena las prácticas de enseñanza y determina cuál es el saber oficializado”. En argentina, esta concepción sigue vigente y siempre ha sido, según los autores, “un terreno donde el estado y las instancias de conducción del sistema ejercieron una intervención vigilante”. (pág. 21)

En esta forma de pensar el currículum se visualiza otra perspectiva de análisis que se distingue de la pedagógica, que es la visión sociológica. La primera está ligada al currículum como un Plan Integral para la Enseñanza, como un

cuerpo organizado de conocimientos y objetivos de aprendizaje que el alumno debe alcanzar.

Una visión sociológica, en cambio, se enfoca en la realidad de la institución escolar. Es una mirada experiencial, que indaga la función social del currículo en la educación, se preocupa por conocer qué cosas ocurren en la escuela, que, a pesar de no haber sido planificadas, cumplen un rol decisivo en la formación del alumno. Esta mirada, más compleja, sostiene que el currículo define las oportunidades de aprender que tienen los estudiantes y aquello que no. Estas oportunidades son establecidas por el poder, así el currículum se convierte en un instrumento que produce oportunidades y limitaciones al saber, que sirven para reproducir las relaciones sociales de dominación.

El análisis sociológico del currículum permitió pensarlo desde una nueva perspectiva. Henry Giroux (1990) diferencia el currículum formal del oculto: mientras que el primero abarca "los objetivos explícitos cognitivos y afectivos de la institución formal, es decir que está instituido por los programas y los contenidos establecidos explícitamente por las autoridades correspondientes; el currículum oculto se encuentra constituido tácitamente por las normas, valores, y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de las estructuras subyacentes tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula" (pág. 65). Podemos decir que el oculto también debe ser considerado como currículum porque, aunque no esté prescripto se lo aprende en las escuelas.

Apple (1998) agrega que "las escuelas también juegan un papel importante en la distribución de elementos normativos y de un currículum oculto, que parece unívocamente ajustado para mantener la hegemonía ideológica de las clases más poderosas de esta sociedad". Y lo define como "la enseñanza tácita de normas y expectativas económicas y sociales, a los alumnos en la escuela, no es tan oculto ni tan distraído como muchos educadores creen" (pág. 74).

De acuerdo a esta concepción, el currículum oculto, actúa de manera subyacente a través de las rutinas escolares como un mecanismo que

reproduce la ideología dominante de la sociedad y refuerza el sistema. En este sentido, los valores, normas, conceptos, creencias y actitudes que se transmiten en el currículo oculto, colaboran en la formación de la personalidad y la ideología de los alumnos.

Para comprender cómo se manifestaba este currículum oculto en la vida escolar, es interesante recurrir a las experiencias de docentes que cuentan vivencias de aquellos años: “En cuanto a la vida cotidiana en las aulas, ocurrían cosas que hoy son impensadas, y nosotras las vivíamos con miedo, pero como algo cotidiano. Por ejemplo, una vez en la Escuela 17 de Castelar, que estaba a dos cuadras de la comisaria, entraron al aula un montón de oficiales (no recuerdo si policías o militares) con armas largas, a buscar “terroristas” que se habían escapado de la comisaría. Y entraban y buscaban entre los bancos, como si fuera algo normal”, recuerda la docente Eva Glas<sup>1</sup>.

La recurrencia de estas situaciones insólitas para una institución como la escolar, provocó que se fueran naturalizando y mezclando con las prácticas habituales de la vida cotidiana escuela. “La directora que era esposa de un militar, nos ponía marchas militares a la entrada y salida y también en los recreos”, agrega la docente.

Ana Di Dío, otra maestra del partido de Morón también hace referencia a un hecho que se fue convirtiendo en costumbre en la puerta de las escuelas durante aquellos años: “yo trabajaba en una escuela especial y todos los días había una camioneta de la Fuerza Aérea en la puerta, decían que estaban por si había algún docente que faltaba, en realidad nos estaban vigilando porque tres docentes éramos delegadas gremiales”<sup>2</sup>.

Giroux (1992) resalta la necesidad de profundizar sobre las teorías del currículo oculto y diferencia las perspectivas tradicionales, las liberales y las radicales.

El acercamiento tradicional al estudio del currículo oculto enfatiza el hecho de cómo el sistema de escolarización sirve para reproducir la

---

<sup>1</sup> Entrevista propia ver anexos

<sup>2</sup> Entrevista propia ver anexos

estabilidad y la cohesión en la sociedad global. En la postura liberal, el estudio de las estructuras sociales se deja de lado y sólo se analiza la forma en que la gente produce y negocia los significados en el salón de clases. Desde el punto de vista radical, el énfasis tradicional en el consenso es remplazado por el enfoque radical en el conflicto, y la preocupación liberal hacia la forma en que los maestros y los estudiantes crean significados es remplazada por el énfasis en las estructuras sociales y en la construcción de significados (pág. 83).

El autor sostiene que ninguna de las tres posturas resultan suficientes para abordar la problemática del currículum oculto: a las tradicionales les cuestiona que son acríticas, es decir que explican cómo los valores sociales son transmitidos de manera tácita a través del currículum oculto, pero no cuestionan “la lógica subyacente que da forma a la relación institucionalizada entre poder, conocimiento y control del salón de clases” (pág. 76) a las liberales que ni siquiera tienen en cuenta a las estructuras sociales y a las radicales que colocan a estudiantes y docentes en un rol pasivo, que aceptan los valores impuestos sin posibilidades de luchar por el cambio social. Giroux (1992) sostiene “que maestros y alumnos no siempre acceden a las características opresivas de la escolarización (...) en algunos casos ambos grupos resisten, y en alguno de ellos modifican las prácticas escolares” (pág. 86).

El testimonio del docente Paulino Guarido<sup>3</sup>, nos es útil para ilustrar esta idea de Giroux. Él les leía a sus alumnos en tiempos de dictadura los cuentos infantiles prohibidos, como *La planta de Bartolo* o *Un Elefante Ocupa Mucho Espacio*, pero le cambiaba el nombre para no dejar huellas en los cuadernos. Recuerda que “muchos maestros hacían esto, el que no se animaba a leer un cuento, tomaba la rebeldía de tener un segundo cuaderno de trabajo con los chicos, donde enseñaba más que las ocho letras. O trabajaba con algunas cuestiones de matemática moderna. Había muchos esfuerzos pequeños,

---

<sup>3</sup> Paulino Guarido actualmente es secretario general de CTA La Matanza, también fue secretario general del SUTEBA Matanza, docente y además sobreviviente del Vesubio. Fue estudiante de magisterio durante la dictadura y también docente. Les leía a sus alumnos los cuentos prohibidos, pero les cambiaba el título para escapar de la censura y la prohibición. Entrevista propia. Entrevista propia, ver anexos.

individuales, de a dos, que se juntaban en la escuela para trabajar mejor en el grado”.

Giroux (1992) sostiene que es necesario redefinir el concepto de currículum oculto “tendrá que ser usado para analizar no sólo las relaciones sociales en el salón de clases y en las escuelas sino también los silencios estructurales y los mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela” (pág. 89). Propone pensar el concepto de currículum oculto junto con el de liberación, es decir que no sirva para explicar sólo la reproducción sino también la transformación.

Terigi (1999) sostiene que otros autores, como Apple y King o Young han hecho sus aportes en relación al concepto de currículum; y en general, han cuestionado la legitimidad de su carácter prescriptivo y académico en tanto vehiculizadores del conocimiento científico y verdadero, junto con las relaciones de poder que subyacen en ellos. El saber sistematizado en diferentes disciplinas, que a su vez muestran una jerarquía de contenidos, se presentan como válidas y legítimas, en contraposición al conocimiento no escolar. A partir de estos cuestionamientos, se ha ido forjando una teoría crítica del currículum que lo resignifica en tanto “artefacto social y cultural” (pág.42). Es a partir de esta mirada que el currículum va perdiendo su objetividad y autonomía en cuanto a las relaciones de poder, porque es el mismo quien transmite y reproduce visiones sociales particulares e interesadas.

Este nuevo y complejo currículum que se concibe ya no es neutro ni transmite sólo saber académico. Por el contrario, responde a intereses concretos de dominación.

Nos interesa también mencionar especialmente la importancia de los ámbitos de referencia que establecen los contenidos escolares y que se sitúan por fuera de la escuela. Retomando a Stenhouse (1991), Terigi afirma que los contenidos escolares, si bien son transmitidos en las escuelas, no se originan en ellas, es decir, que aquellos conocimientos que adquieren los alumnos, tienen su punto de referencia por fuera del ámbito escolar. Estas prácticas y

saberes con un alto grado de componente social, se transmiten en las escuelas de manera selecta. La elaboración del currículum consiste en seleccionar qué contenidos de aquel campo de referencia externo a la escuela, serán incorporados como saberes que deben ser transmitidos.

Estas consideraciones sobre los ámbitos de referencias con los que se relaciona al currículum, nos conducen a preguntarnos cuáles son los parámetros que rigen a la selección de contenidos. En gran medida, la legitimidad del currículum se basa en una cierta neutralidad. Sin embargo, el proceso de elaboración del currículum, está atravesado por intereses.

El objetivo de esta tesis es develar aquellos elementos ocultos, es decir “no prescriptos” que inciden en la eficacia de los contenidos oficiales.

### ***2.1 La escuela en dictadura: una política heredada y raíces autoritarias***

La relación entre estado autoritario y escuela resulta difícil de explicar ya que ambos fomentan valores similares como el orden, la disciplina, o la homogeneización. Por ello, el gobierno de facto no tuvo la necesidad de modificar muchas de las prácticas escolares ni de los contenidos.

La pedagogía autoritaria no es una característica exclusiva de los gobiernos dictatoriales, aunque suele potenciarse en esos períodos. Carolina Kaufmann (2007) sostiene que la conformación de esta pedagogía se gestó de forma lenta y progresiva a partir de la década del sesenta del siglo XX. En los períodos democráticos los autoritarismos pedagógicos se resguardan en instituciones de gestión privada, pero también pueden participar en ámbitos públicos.

Además, según Juan Carlos Tedesco (1985) “la quiebra de las orientaciones educativas en términos curriculares no se produce el 24 de marzo de 1976” (pág. 25). El investigador sostiene que durante la gestión peronista del Ministro Ivanisevich ya se tomaron medidas que representaban conceptos del tradicionalismo ideológico

Para Kaufmann (2007) hay elementos que permanecen estables en el discurso pedagógico autoritario a lo largo de tiempo, ajustándose al momento sociopolítico del país.

Algunos de ellos son:

- El deseo de fundar un nuevo orden educativo, tratando de reorganizar y estructurar el sistema educativo de acuerdo al canon político autoritario imperante.
- Las definiciones sobre la identidad cultural argentino o el “ser nacional” desde una posición que percibe la identidad como un ser acabado constituido por valores fundacionales que deben ser conservados intactos y reforzados a través de las instituciones.
- La intención disciplinadora y de vigilancia del discurso que caracterizó a las escuelas.
- El componente prescriptivo, del orden del “deber ser” de la necesidad deontológica.
- La percepción de las expresiones de disenso como una forma de oposición y amenaza al poder instituido.

Del mismo modo, en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura, Cintia Mannocchi (2010) asegura que si bien durante la dictadura se fortalecieron las “concepciones retardarías del aprendizaje de la lectoescritura, la edificación de aquellas fue previa, progresiva y con singular fuerza en momentos del tercer peronismo” (pág.136).

El vaciamiento de contenidos y el retroceso en el área de la lectoescritura no se inició con la dictadura, sino que se consolidó en ese período. Las políticas pedagógicas de gobierno autoritario son una consecuencia de medidas que se iniciaron al menos diez años antes.

## **2.2 La Política Educativa en dictadura:**

El área educativa fue la más inestable de la dictadura, ya que en el período 1976 - 1982 se sucedieron cinco ministros de Educación: Ricardo Bruera, Juan José Catalán, Juan Llerena Amadeo, Carlos Burundarena y Cayetano Licciardo. Esto se debió a la fragmentación interna de las FFAA.

Por esta razón, las políticas educativas del período, carecieron de coherencia, en algunos casos fueron ambiguas y hasta contradictorias. Sin embargo, pueden reconocerse algunos lineamientos que se mantuvieron a lo largo del período.

Según Juan Carlos Tedesco (1985) las propuestas curriculares de los cinco ministros que ocuparon la cartera educativa, sólo coincidieron en lo reactivo, con el objetivo de restablecer el orden y disciplinar a la sociedad. Se puso énfasis en aquello que se quería destruir, más que en proponer un nuevo modelo curricular.

De todos modos, el especialista sostiene que en ese periodo pueden distinguirse dos proyectos pedagógicos diferenciados: La propuesta del ministro Bruera y la de Llerena Amadeo

El gobierno de facto consideró a la escuela como un lugar privilegiado para la reproducción ideológica, por lo que todas las políticas se articularon bajo los valores católicos, morales, nacionalistas, con la idea de “orden” como eje central.

Pablo Pineau (2014) define la política educativa de la última dictadura mediante dos estrategias: una represiva y una discriminadora, que lograron la destrucción del sistema escolar surgido a fines del siglo XIX.

La estrategia represiva es bien conocida, el terrorismo de Estado fue un plan sistemático en todos los ámbitos de la sociedad y la escuela no fue la excepción. La política represiva abarcó tanto el secuestro y desaparición de personas (maestros, profesores, alumnos) como persecución, cesantías, despidos, control ideológico, cierre de carreras, eliminación de materias, censura, prohibición y quema de libros. Como describen Hernán Invernizzi y Judith Gociol (2002), “de un lado estaban los campos de concentración y los grupos de tareas. Del otro una compleja infraestructura de control cultural y educativo” (pág. 23).

En este período se revalorizó el autoritarismo pedagógico, se impuso una política disciplinaria de corte militar: el control del cuerpo, la higiene, el aspecto personal, corte de pelo, uso de uniformes. El objetivo era reinstaurar la tradición católica a través del cultivo de valores y virtudes de la moral cristiana. El proyecto educativo pensado por el gobierno autoritario provocó lo que Kaufman (2013) llamó la “Militarización del sistema educativo” que consistió

en un verticalismo autoritario, la inclusión de militares en cargos que tradicionalmente eran ocupados por civiles (cargos directivos en todos los niveles del sistema) y por la introducción de prácticas pedagógicas y escolares autoritarias, disciplinarias, a través del control, la penalización y los castigos. Sumado a la persecución ideológica de docentes y estudiantes a partir de cesantías, purgas y desapariciones. Según la autora, la militarización del sistema educativo abarcó desde la escuela primaria hasta la universidad.

El primer ministro de Educación, Ricardo Pedro Bruera, en el discurso pronunciado en cadena nacional el 13 de abril de 1976, indicó la necesidad de rediseñar el sistema educativo a partir de tres aspectos fundamentales: "reordenar la realidad escolar, instaurar un nuevo modelo de organización educativa y mejorar todos los procesos formativos."

Bruera proponía una modernización educativa sobre la base del conductismo y la tecnocratización del sistema educativo. Puiggrós (2016) explica que el ministro "exaltaba en sus discursos la personalización de la enseñanza y prometía libertad...para después de la limpieza ideológica de los establecimientos educativos" (pág. 168).

Sin embargo, la política educativa estuvo más enfocada en la instalación de dispositivos de control y represión que un proyecto pedagógico articulado.

En 1976, luego del golpe, se creó en el Ministerio de Cultura y Educación (MCE) el área de Recursos Humanos, que era en realidad un organismo de inteligencia encubierto. Bruera, lo reconocía en un memorándum "estrictamente confidencial y secreto" enviado a Jorge Videla el 23 de noviembre de 1976: "La radicalización del accionar opositor de docentes, alumnos y no docentes en el quehacer educativo y de los elementos actuantes en el ámbito cultural y científico técnico, adquiere una importancia tradicionalmente relevante sobre lo cual resulta ocioso insistir". "Se creó entonces bajo el encubierto nombre de Recursos Humanos un área que funciona como dependencia del Departamento de Asesores del Ministro"<sup>4</sup>.

En el anteúltimo párrafo, se señala que "El MCE necesita contar con una partida de fondos secretos que permita afrontar los gastos que insume el pago de los servicios del personal técnico y la creación de toda la infraestructura de

---

<sup>4</sup> Clarín, 24 de marzo de 1996. Suplemento especial

apoyo a la labor informativa (pago de informantes ocasionales) todo lo cual ha sido evaluado por la SIDE y propuesto a su Excelencia para su aprobación"<sup>5</sup>. Para Puiggrós (2006), "la concepción pedagógica del ministro Bruera, se caracterizó por una bizarra articulación entre libertad individual y represión fundamentada en el personalismo" (pág 168), una filosofía desarrollada por el español García Hoz. Los personalismos pedagógicos tienen el objetivo de fomentar el desarrollo del "espíritu", en términos del propio García Hoz, el objetivo de la educación personalizada es garantizar el proceso perfectivo del hombre. Esta pedagogía es a histórica y esencialista. Kaufman (2007) define a esta política educativa como perennialismo pedagógico.

El proyecto del ministro Bruera bajo un discurso de educación para la libertad y enseñanza personalizada, escondía un plan autoritario y meritocrático. Estas promesas encontraron aceptación en la clase media argentina, que esperaba un "orden" social y una mejor educación para sus hijos.

Esta teoría, en líneas generales planteaba una pedagogía personalizante por la cual sólo la maduración psicología era lo que determinaba el aprendizaje dejando de lado otros factores. Con una lectura estructuralista de Piaget, se ponía énfasis en el trabajo individual del alumno. Esto quiere decir, según Alejandro Vassiliades (2007) "lo fundamental no era el maestro transmisor de contenidos sino el niño que, por medio de la acción individual, va avanzando en las etapas del desarrollo evolutivo, guiado por un maestro orientador, facilitador de experiencias y actividades para el alumno, siempre atendiendo a sus posibilidades individuales" (pág. 280).

Además, estas teorías, se basaban en el fomento de la libertad, la creatividad y la participación, algo que parece incompatible con el período histórico más autoritario que haya vivido el país. El Ministro Bruera, intentó resolver esta contradicción argumentando que era necesario primero imponer orden y disciplina, para luego dar lugar a un modelo educativo que privilegie la libertad y a la creatividad. En el discurso publicado por el diario Clarín el 14 de abril de 1976, el ministro explica: "La libertad que proclamamos como forma y estilo de vida tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina. El

---

<sup>5</sup> Clarín, 24 de marzo de 1996. Suplemento especial

caso sólo significa alienación y en él se diluyen toda posibilidad de realización personal y social auténticas”.

Tedesco (1985) sostiene que la corriente personalista en Argentina intentó convertir la práctica pedagógica en una práctica asocial. Según esta teoría, “el currículum se define sólo a partir de dos exigencias: las que derivan de la ciencia y las que derivan de la psicología” De este modo “se elimina cualquier presencia de lo social en la determinación del currículum y se excluye la posibilidad de analizar científicamente los componentes sociales de la práctica pedagógica.” (pág. 30). Esto quiere decir que se disocia todo aprendizaje de su contexto social.

En julio de 1977, Bruera fue reemplazado por Juan José Catalán y la Junta intentó acoplar la política educativa al Proyecto Nacional.

El 27 de octubre de 1977, el ministro de educación Juan José Catalán, a través de la resolución 538 presenta el documento “*La subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*”<sup>6</sup> que debía distribuirse en todos los establecimientos escolares y sus directivos eran los responsables de transmitir esos contenidos a los maestros.

La resolución menciona que entre los objetivos a alcanzar se encuentran “la vigilancia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional, y de la dignidad del ser argentino.”

Asimismo, el folleto reconocía necesario hablar de palabras como enemigo, subversión, infiltración, “términos poco acostumbrados en la historia argentina contemporánea y sobre todo en ámbitos como el de la educación y la cultura”. Así el primer capítulo del folleto, se propone definir los conceptos de Comunismo, Guerra, agresión Marxista internacional y subversión. En los subsiguientes describe al “enemigo” y cómo se infiltró en las instituciones educativas. Asegura que la sociedad padeció “una grave enfermedad moral que afectó a toda la estructura cultural – educativa”.

Por ello aseguraba que “es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía, para arrancar de raíz la subversión, demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años en mayor o menor grado les fueron inculcando”.

---

<sup>6</sup> Ver Anexos

En este sentido, según el documento, los educadores debían ser los guardianes de la soberanía ideológica. “El llamado a la patria es claro y se debe responder a él, los educadores más que cualquier otro sector de la ciudadanía, no pueden desoírlo, antes bien se impone misión a cumplir”.

Para Daniel Filmus y Graciela Frigerio (1988), la modalidad política que adquiere la escuela durante la dictadura giró en torno al mecanismo Foucault (1981) define como “modalidad disciplinaria”, que “implica coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre sus resultados y se ejerce según una codificación que re articula con una mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos” (pág. 13).

En 1978 asume el ministro Juan Rafael Llerena Amadeo y retomó las líneas más tradicionales del autoritarismo pedagógico, con el objetivo central de limitar el proceso de secularización. En este sentido la propuesta curricular de Llerena Amadeo no se planteó en términos pedagógicos sino políticos.

Se propone a la familia y a la Iglesia católica como los principales agentes educativos, dejando al estado en un rol subsidiario. La Resolución del Consejo federal de Educación del 12/12/80 sostenía:

“El reconocimiento de la familia como agente natural y primario de la educación. La determinación de la función subsidiaria del Estado sin perjuicio de su función primordial en orden al cumplimiento de su finalidad: el bien común. El reconocimiento de la Iglesia católica, garantizando la libertad religiosa legalmente establecida...”

Es decir que tanto el proyecto de Bruera como el de Llerena Amadeo coincidían en la subsidiariedad del Estado, pero a través de caminos ideológicos diferentes. Para los economistas era necesario eliminar al Estado como factor distorsionador del mercado y para los educadores era devolver la educación a sus agentes naturales: la familia y la Iglesia.

Durante la dictadura, la escuela adquirió una función básicamente disciplinadora para cumplir con el objetivo de restablecer el orden y la autoridad en la sociedad. Esta nueva modalidad de la escuela se implementó en dos órdenes que según B. Berenstein (1975) construyen la cultura escolar, el orden instrumental y el orden expresivo. El primero corresponde al

conocimiento escolar públicamente validado, es decir al currículum y el segundo a la transmisión de valores y más vinculado a la disciplina.

De acuerdo a lo que afirma G. Tiramonti (1985) podemos decir que las principales políticas desarrolladas en el orden expresivo en este período fueron: la clausura de los mecanismos de participación social en la orientación y conducción del sistema de enseñanza, el disciplinamiento autoritario de todos los agentes educativos a través de la imposición de un orden jerárquico, y la burocratización del ámbito escolar.

Para conseguir este objetivo, se trató de evitar todo contacto entre la sociedad y la escuela, pero también se redujeron los espacios de participación entre los propios actores del sistema educativo. No sólo se prohibieron los centros de estudiantes agrupaciones gremiales o agrupaciones políticas, sino que se excluyó a los docentes de las posibilidades de participar en la definición de objetivos y contenidos. La circular del Ministerio de Educación del 20 de febrero de 1978 señala que: “Los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de los objetivos, caracterizaciones y nóminas de contenidos”.

José Gerace<sup>7</sup>, profesor de matemática recuerda que “en el año 78, no sé bien en que fiesta patria, tuve que leer un discurso que venía directamente de la Dirección General de Escuelas. No sé si fue la única vez, o se repetía en otras fiestas, y otra gente también lo tuvo que hacer. Esa vez me tocó a mí”.

Otra docente, Nilda Carone<sup>8</sup>, relata una experiencia similar. “Recuerdo que yo trataba de nunca decir discursos en los actos, porque los revisaba la directora, además había un libro de dónde sacar qué decir. No éramos libres de escribir nuestro propio discurso”.

En cuanto al orden instrumental, las estrategias estuvieron centradas en: la exclusión de los docentes y contenidos curriculares que no brindaban garantía ideológica, el vaciamiento de los contenidos socialmente significativos y de los modos procesuales de construcción del conocimiento imprescindibles para una participación social plena y la distribución, a través del currículum oculto, de pautas de socialización individualistas y falsamente meritocráticas.

---

<sup>7</sup> Entrevista propia, ver anexos.

<sup>8</sup> Entrevista propia, ver anexos

Según Filmus (1988), el currículum de la dictadura incluyó un universo de conocimientos “cerrado, altamente clasificado, fragmentado y esquematizado, ajeno al momento histórico” (pág. 20).

Alicia Entel (1985) sostiene que el proceso de construcción del conocimiento propuesto en este período, responde a un modelo “atomizado” donde el alumno sólo puede acceder a átomos de conocimiento, sin posibilidad de establecer relaciones, lo que ofrece una visión fragmentada de la realidad, que se centra en individuos aislados, esto impide ver la verdadera naturaleza histórico-social de todo proceso, los sujetos alienados en su propia realidad son incapaces de cuestionarla o transformarla. Filmus (1988) asegura que “el orden social se presenta como un orden dado, preestablecido, que define roles jerarquizados que es preciso respetar: están los protagonistas y los observadores, quienes mandan y quienes deben obedecer, esto no se cuestiona” (pág. 21).

En resumen, podemos decir que la educación fue el ámbito que debía garantizar el orden social necesario para poder realizar esas transformaciones. En este sentido, A. Spitta (1982) sintetiza los objetivos del gobierno del Proceso:

El restablecimiento del orden y la seguridad, la modernización del país mediante la reforma del Estado y la vigencia del mercado como mecanismo regulador, el saneamiento moral mediante la lucha contra la corrupción y la especulación y la reforma del sistema educativo en dirección a transmitir normas y valores que garanticen la vigencia del modelo autoritario” (pág.96).

### **2.2.1 La transferencia de las escuelas**

La segunda estrategia del sistema educativo dictatorial, fue definida por Pablo Pineau (2014) como una “estrategia discriminadora” que consistió en un intento de modernizar el sistema educativo “subordinándolo a las demandas del mercado y al modelo de distribución regresiva de la renta mediante el estímulo la creación de circuitos altamente segmentados por grupos sociales” (pág. 113).

Desde comienzo de los 70 y siguiendo lineamientos internacionales, se realizaron varios intentos de transferir los servicios educativos que se encontraban bajo jurisdicción nacional al ámbito provincial, pero era resistido

por las provincias que se negaban a recibir las escuelas sin estructura ni presupuesto. En 1972, se había creado el Consejo Federal de Educación con el propósito de implementar la descentralización, pero el gobierno peronista lo desconoció y dejó de funcionar. Una de las primeras decisiones que tomó el gobierno dictatorial fue reactivar este organismo. El ministro Bruera, anunció en septiembre de 1976, que se daba inicio a un proceso de descentralización progresiva de las escuelas.

Finalmente, el 2 junio de 1978 se sancionaron las leyes 21.809 y 21.810 reglamentadas por los decretos N° 1230 y 1231 por las cuales se transferían “a las provincias, a la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires y al territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártica e Islas del Atlántico Sur, todas las escuelas de enseñanza preprimaria y primaria, supervisiones y juntas de clasificación dependientes del Consejo Nacional de Educación”. Sólo quedó bajo el ámbito nacional el 0,9% de los establecimientos correspondientes a “los servicios pre primarios anexos a las escuelas de aplicación de los estudios del magisterio y las escuelas dependientes de la Dirección de Adultos”.

Se transfirieron a las provincias 6.541 escuelas, 902.086, alumnos, 56.927 docentes y 5.665 no docentes.

La política de modernización, racionalización y eficiencia que implementó el gobierno autoritario, no escapó al área educativa y según Adriana Puigross (2016) en el periodo dictatorial aumentaron la deserción escolar y la repitencia, reapareció el analfabetismo y aumentó la delincuencia infanto juvenil.

### **2.2.2 El control sobre los libros**

Los libros también debieron pasar estrictos controles, para ser aprobados. En agosto de 1979 se creó la Comisión Orientadora de Medios Educativos, un área dependiente del Ministerio de Educación, encargada de recomendar los libros de texto que no tuvieran connotaciones ideológicas contrarias al ser nacional.

Además, la Dirección General de Publicaciones tenía a su cargo el desarrollo de la política de control y censura de libros. Según Invernizzi y Gociol (2002) el procedimiento de censura de libros podía comenzar por la denuncia o pedido de evaluación realizada por un organismo oficial, por la denuncia de

un particular, por información periodística en contra de una publicación o por iniciativa propia de la dirección.

La información acerca de los libros prohibidos, censurados, aprobados y recomendados se dio a conocer a través de Boletines y Comunicados Oficiales, recomendaciones de los Ministros de Educación Nacional y provinciales, o bien guías programáticas para las distintas materias.

Según Carolina Kaufmann (2013), existían “recomendaciones” sobre libros que debían ser utilizados en las aulas, que llegaban a las escuelas a través de comunicados, circulares o boletines, recomendaciones parciales o restringidas, y libros aprobados y libros prohibidos.

También se ejercía un estricto control sobre lo que efectivamente ocurría en las aulas. Apenas un mes de iniciado el golpe de estado, el 20 de abril de 1976, el Consejo Nacional de Enseñanza Técnica publicó un Boletín Oficial donde se les comunicaba a los directivos de las escuelas la obligación de informar a la Inspección General de Unidades escolares toda la bibliografía que los docentes enseñaban a sus alumnos, detallando autores, editoriales y además, a qué curso se le daba cada texto. El documento indicaba que era responsabilidad directa de los Inspectores y directivos “el control del contenido de los textos que se recomiendan a los alumnos y que constituyen la bibliografía, que no debía apartarse de los principios que determinan nuestro estilo de vida cristiano y democrático”.

## **2.3 La Política Educativa en la Provincia de Buenos Aires**

### **2.3.1 Eficiencia, Subsidiariedad, Descentralización**

Durante el período analizado, en la provincia de Buenos Aires se sucedieron seis ministros de educación, aunque la primera gestión de Hernán José María Risso Patrón duró menos de un mes. El 24 de marzo de 1976 el general Adolfo Sigwald asumió como gobernador de la provincia de Buenos Aires y Risso Patrón fue nombrado como Ministro de Educación, pero a los pocos días, el 8 de abril, el gobernador fue reemplazado por el general brigadier (retirado) Ibérico M. Saint Jean, quien puso a cargo de la cartera educativa al general de brigada (retirado) Ovidio Jesús Antonio Solari.

Solari estuvo a cargo del Ministerio de Educación hasta septiembre de 1980, cuando el gobernador le pidió que asumiera al frente del Ministerio de Obras Públicas. Y fue reemplazado por Abel Calvo hasta abril de 1981. Luego y hasta el fin de la dictadura, se sucedieron tres ministros de Educación, todos civiles: Julio Raúl Lascano (abril 1981- junio 1982); Gerardo Ancarola (julio 1982- febrero 1983) y Carlos Andrés Falco (marzo- diciembre 1983).

La política educativa en la provincia de buenos aires se articuló alrededor de un objetivo central: La eficiencia. Para lograrlo, la cartera educativa se centró en fomentar el rol subsidiario del Estado, crear un sistema descentralizado, privatista y antiburocrático.

Para alcanzar el objetivo de la eficiencia del sistema educativo, el gobierno provincial sostenía que era necesario que el estado asumiera un rol subsidiario y fomenta la educación privada en todos los niveles. Por ello, en 1977, se creó dentro del Ministerio de Educación de la provincia, la Dirección de Enseñanza no oficial.

Del mismo modo, se consideró que la descentralización educativa era ineludible para lograr una mayor eficiencia en el funcionamiento del sistema educativo. A nivel nacional, esto se implementó transfiriendo las escuelas nacionales al ámbito provincial. En 1978, todas las escuelas primarias ya se habían transferido a la provincia de Buenos Aires.

La descentralización de las escuelas, trajo consigo la falta de presupuesto que se vio reflejada en varias situaciones, por ejemplo en la falta de maestros en áreas especiales como artística y educación física en toda la provincia. También faltaban porteros porque se habían suspendido los ingresos a la administración pública. A comienzos de 1978, Solari, ministro de Educación de la provincia declaró que “gracias a las medidas racionalizadoras había disminuido el número total de establecimientos educativos y por ende, los *gastos* de funcionamiento”. Se cerraban o fusionaban instituciones educativas públicas, pese a que la población estudiantil aumentaba. Durante su gestión, Solari cerró unas 795 escuelas. Su sucesor Gerardo Ancarola, continuó con esta política. En total, entre 1976 y 1982 se cerraron 861 establecimientos educativos mientras que se registraron 300 mil alumnos más.

**Número de establecimientos y alumnos en la provincia  
de Buenos Aires 1975- 1977**

|  | 1975                     | 1976                     | 1977                     |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Preescolar                             | E: 714<br>A: 88.918      | E: 757<br>A: 93.215      | E: 761<br>A: 100.265     |
| Primaria                               | E: 4.291<br>A: 908.064   | E: 4.266<br>A: 912.967   | E: 4.159<br>A: 947.831   |
| Adultos                                | E: 1.463<br>A: 50.117    | E: 1.229<br>A: 40.692    | E: 965<br>A: 40.742      |
| Diferenciada                           | E: 208<br>A: 15.866      | E: 224<br>A: 16.682      | E: 219<br>A: 17.338      |
| Media, Técnica y Formación Profesional | E: 364<br>A: 92.791      | E: 383<br>A: 100.810     | E: 341<br>A: 122.021     |
| Totales de establecimientos            | E: 7.040<br>A: 1.155.756 | E: 6.859<br>A: 1.164.366 | E: 6.245<br>A: 1.228.197 |

*Referencias: E (escuelas), A (alumnos). Nótese que el único nivel que vio aumentar sostenidamente la cantidad de establecimientos fue Preescolar.<sup>9</sup>*

El conurbano bonaerense fue el más afectado por la falta de escuelas, especialmente en los distritos más poblados como La Matanza Lomas de Zamora, Florencio Varela. En estas zonas se implementaron los terceros y cuartos turnos, donde se sobre utilizaron los edificios escolares y la jornada escolar duraba menos de 4 horas.

En la provincia de Buenos aires, y en especial en el conurbano también faltaban maestros por diversas razones. Según Laura Rodríguez (2010) “se vieron forzados a dejar sus cargos porque se les aplicó la ley de prescindibilidad, los jubilaron, se los cesanteó o exoneró, cambió la normativa que protegía a las mujeres embarazadas y se les aplicó la política represiva de secuestro, encarcelamiento, desaparición y exilio forzoso. Agregamos que otros renunciaron voluntariamente -siempre en términos relativos- por los bajos salarios y/o a modo de protesta por la nueva situación (pág.99). Paulino Guarido<sup>10</sup>, confirma la situación, ya que siendo estudiante de magisterio, tenía a cargo grados en colegios del partido de La Matanza, “las escuelas primarias

<sup>9</sup> Rodríguez, Laura (2010) “Políticas Educativas y Culturales durante la última dictadura Militar en Argentina. La Frontera como problema. (1976-1983)” en RMIE Vol. 15. N° 47 (octubre –diciembre 2010) .Pág. 91

<sup>10</sup> Entrevista propia, ver anexos

tenían al frente de las aulas personas que tenían el secundario completo, así que en los casos que éramos estudiantes del magisterio al menos teníamos la vocación de ser maestros”, dice. “Muchos docentes se iban a trabajar al sector bancario, o administrativo porque eran tareas mejor pagas que la docente”, agrega.

En esta misma línea, el ministerio de educación bonaerense impulsó en 1977 la regionalización del sistema, instalando Juntas de Región de Supervisión (JRS) cuyas cabeceras fueron: La Plata, Morón, Mercedes, Junín, Olavaria, Bahía Blanca y Mar del Plata. El objetivo era que allí se resuelvan el 80% de las cuestiones que antes se elevaban al nivel provincial.

El significativo modernización, para el ministerio de educación se reducía sólo a dos significados subsidiaridad y eficiencia. El análisis del sistema educativo se realizaba con criterios de mercado.

### **2.3.2 El Perfeccionamiento docente**

El actor más importante para llevar a cabo la implementación del proyecto pedagógico autoritario en las escuelas era el docente. En este sentido, el ministro de educación de la provincia, Jesús Antonio Solari señalaba que “el factor fundamental sigue siendo el docente, cuya formación y actualización deben ser mejoradas de manera constante; hoy la tarea docente se está convirtiendo en una labor altamente tecnificada, que requiere el apoyo de la educación permanente o continua, como única forma de alcanzar rendimientos aceptables (...) La acción de perfeccionamiento seguirá sin pausas y abarcará áreas nuevas de la pedagogía contemporánea y sus ciencias contributivas”.<sup>11</sup>

En 1977 se aprobó el nuevo Plan de Estudios del Magisterio Normal Superior en la provincia de Buenos Aires, que entre otros aspectos destacaba que “se asigna al maestro la máxima importancia ética en el (...) afianzamiento de la nacionalidad; es el agente principal que tiene el sistema educativo para la preparación de los recursos humanos; ninguna innovación educacional es válida si no va previamente acompañada de la debida preparación del personal que ha de llevarla a cabo. Con buenos maestros, todo; el maestro es

---

<sup>11</sup> Revista de Educación. La Plata. Buenos Aires. Año 1976, pp78-79

el principal agente de cambio y el instrumento más importante para asegurar los valores de nuestra civilización”.

Además, durante la dictadura se puso énfasis en la importancia del perfeccionamiento docente. Vassiliades (2007) señala que el ministro de Educación bonaerense en su discurso inaugural del ciclo lectivo 1978 instó a los docentes a comprometerse con su formación: “los maestros deberían asumir la responsabilidad de su actualización personal, a la vez que también estarían habilitados para intervenir y participar de la programación de los contenidos y la conducción y evaluación de los aprendizajes” (pág. 277). En este marco, la tarea de actualizarse aparecía para el docente como una obligación profesional y ética para consigo mismo, sus alumnos y la sociedad,

Para Kaufmann y Doval, (1998) el verdadero objetivo de los cursos de perfeccionamiento docente era realizar un “adoctrinamiento homogeneizante”, bajo la pretensión de alcanzar el profesionalismo, en realidad se buscaba “trascender lo pedagógico (...) persuadir y reconvertir ideológicamente a los docentes” con la intención de formar maestros acríticos y neutrales funcionales al modelo hegemónico” (pág. 88).

El Ministro de Educación de la provincia, en sus discursos hacía explícito que toda práctica pedagógica debía tener una orientación católica: “Convoco a la docencia bonaerense para (...) asegurar ese ser humano consciente, temeroso de Dios, respetuoso de sus semejantes, formado en la docencia y en la convivencia pacífica, que le permitirá sobresalir sobre los pueblos del mundo por su calidad y porque su formación sana, consciente y verdadera, evitará que se lo engañe o vilipendie demagógicamente (...) o conducirnos por falsos paraísos, repugnantes a nuestra civilización occidental y cristiana”.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Revista de Educación y Cultura. La plata. Buenos aires. Año 4. Nros 4 Nros 2 y 3. Mayo –diciembre de 1979. Pág.164

### 2.3.3 **Políticas de Aprobación de libros en la provincia de Buenos Aires**

Como ocurrió a nivel nacional, la provincia también puso en marcha mecanismos de control de la bibliografía que llegaba a las escuelas.

La resolución 2271/76 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, publicada el 14 de octubre de 1976 estableció los mecanismos y organismos encargados de controlar el material que entraba a las aulas.

Asimismo, Josefina Oliva (2007) explica que en la provincia de Buenos Aires existió un plan a través del cual se trataba de verificar la presencia de material infiltrado en los colegios, pero además se procuraba rastrear a toda organización subversiva que enviara textos, libros, desde el exterior: “Se ha tomado conocimiento que organizaciones subversivas que operan desde el exterior, están realizando una amplia campaña psicológica, enviando cuentos infantiles, a los Sres. Directores de escuelas primarias de esta Provincia”.<sup>13</sup>. Se ponía en aviso a la policía de las distintas localidades bonaerenses, para que se realicen requisas en cada colegio y que se informe acerca de los libros hallados y de las organizaciones que los enviaban. Luego se procedía al análisis, y evaluación de los libros.

Oliva (2007) asegura, además que las prohibiciones “no eran firmadas por cualquier general. Muchos de los decretos que ponían trabas a la literatura infantil fueron firmados por el ministro del interior de la dictadura Albano Harguindeguy” (pág. 60), como es el caso de *Niños de hoy*, de Álvaro Yunque.

Para acercarnos a un análisis concreto de los libros de lectura utilizados en las escuelas, y su impacto en la construcción del conocimiento, analizaremos a continuación las particularidades del currículum oficial y el currículum oculto.

---

<sup>13</sup> Documento de 18 de abril, 1978. La Plata. Archivo D.I.P.B.A., Comisión Provincial por la Memoria

### **2.3.4 La propuesta curricular en la provincia de Buenos Aires**

El planeamiento del currículum en la provincia de Buenos Aires incluyó un conjunto de iniciativas cuyo objetivo era adaptarlo a las demandas regionales y del mercado ocupacional. Además de fortalecer la difusión de ciertos valores “nacionales” y fomentar una mirada armónica, acrítica y no conflictiva la historia de nuestro país.

Por ello, uno de los primeros cambios curriculares fue la eliminación de las materias “Estudio de la Realidad Social Argentina” (ERSA) y “Formación Argentina”. También se suspendió el programa de la asignatura Estudios Sociales elaborado en 1975 y se aprobó uno nuevo que enfatizaba principios como la moralidad, la austeridad y la eficiencia del individuo en sociedad. Además, se creó una nueva materia (al igual que a nivel nacional): Formación Cívica y Moral, que entre los contenidos se destacaban “la jerarquía del hombre en relación con los demás seres y cosas, vigencia de los valores de la moral cristiana”. El ministro de educación bonaerense sostenía que con esta nueva asignatura se pretendía “volver a viejas prácticas de moral, buenas costumbres, conocimientos cívicos, respeto a la familia, temor de Dios”.<sup>14</sup>

En cuanto a la línea didáctica y pedagógica puesta en práctica en la provincia de Buenos Aires, estuvo basada en el Programa Curricular de Primer Ciclo de 1974, que se sostuvo por los siguientes diez años. Este programa se conocía informalmente entre los docentes como el “conductero”, porque planteaba que cada objetivo propuesto debía transformarse en una conducta concreta y observable en el aula. Las actividades debían promover las conductas propuestas.

Este lineamiento, fue sostenido por la dictadura que argumentaba una modernización metodológica de la enseñanza a partir de dejar de lado la transmisión de conocimientos y enfocarse en inculcar valores y actitudes.

Así como ocurrió a nivel nacional, con una lectura estructuralista de Piaget, se desarrolló una pedagogía personalizante que ponían énfasis en el trabajo

---

<sup>14</sup> Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires Año 2 N° 1. En.Feb.Mar 1977 pag. 212

individual del alumno y según Vassiliades (2007) el educador adquiere el rol de orientador de las conductas de sus alumnos y no de transmisor de conocimientos.

Por ello, en el plano curricular, durante el período estudiado, en la provincia de Buenos Aires destacan rasgos esencialistas, perennialistas y trascendentes.

El Plan curricular para el Primer Ciclo en las escuelas bonaerenses era un programa polémico, porque obligaba a las maestras de primer grado a enseñar a leer y escribir recién a mitad de año. Teniendo en cuenta la particular lectura de Piaget (que ya hemos mencionado) se planteaba que había que esperar que el niño sólo lograra la madurez para iniciarse en la lectoescritura. El nivel evolutivo del niño se convierte en el eje organizador del currículum por lo que el aprendizaje se subordina a la maduración psicológica del alumno, dejando de lado factores sociales y relegando contenidos. Estos cambios se consideraron más tarde como un caso paradigmático de demora del aprendizaje y vaciamiento de contenidos.

Una vez detallados los lineamientos curriculares de la dictadura, tanto a nivel nacional, como en la Provincia de Buenos Aires, en el capítulo siguiente, describiremos cómo se manifestaron tanto el currículum prescripto como el oculto, a partir del análisis de los discursos presentes en un corpus seleccionado de libros de lectura utilizados en las escuelas bonaerenses de los partidos de Morón y La Matanza, entre los años 1976 y 1983.

### 3 LA REPRESIÓN IDEOLÓGICA EN LOS LIBROS:

#### *Libros aprobados, libros recomendados, libros prohibidos*

*“Se garantizará su respeto por la moral cristiana, instituciones del país, símbolos y próceres nacionales, defensa de la soberanía nacional, seguridad interna y en general por los principios fundamentales de la educación, sus fines y objetivos”*

(Resolución N° 2271, Ministerio de Educación Provincia de Buenos Aires 4 de octubre de 1976)

La ley 1420 de Educación Común sancionada en 1884 instauró las bases del sistema educativo argentino. Hasta ese momento, se utilizaban en las escuelas gran cantidad de libros de texto extranjeros. La nueva normativa estableció que los libros debían ser seleccionados mediante un concurso, y la comisión evaluadora creada para ese fin, comenzó a aprobar en su mayoría textos de producción nacional. Desde ese momento y con diferentes dispositivos, el control del estado sobre los libros de texto se mantuvo hasta 1983.

El Consejo Nacional de Educación a través de la Comisión de Textos escolares era el organismo encargado de la aprobación de los libros que se utilizarían en las escuelas. En 1978, cuando se concretó la transferencia de escuelas nacionales a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires, el Consejo dejó de funcionar y la comisión evaluadora de textos desapareció en el ámbito de la Capital Federal, pero se mantuvo en cada provincia.

En la provincia de Buenos Aires, la Inspección General de Enseñanza Primaria Común y las direcciones de los otros niveles fueron las encargadas de elaborar los dictámenes de aprobación de los textos.

La resolución 2271/76 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, publicada el 14 de octubre de 1976, estableció que “la Inspección General de Enseñanza Primaria Común y las Direcciones responsables de la conducción de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, serán los responsables de emitir los dictámenes previos a la aprobación de los textos que se emplearán en los establecimientos de su dependencia, con intervención de una comisión técnica designada al respecto”. Luego, los

dictámenes de dicha comisión se deberán elevar a la Subsecretaría de Educación que tendrá la última palabra en la aprobación o desaprobación del texto. (Ver Anexos)

La normativa señala que los dictámenes de la comisión deberán tener en cuenta, entre otras cosas la calidad técnica y presentación gráfica de los textos, pero además resalta que se “garantizará el respeto por la moral cristiana, instituciones del país, símbolos y próceres nacionales, defensa de la soberanía nacional, seguridad interna, y en general los principios fundamentales de la educación sus fines y objetivos”, de acuerdo con la normativa vigente en jurisdicción provincial.

A diferencia de lo ocurrido con la literatura infantil donde gran cantidad de cuentos infantiles fueron censurados, no existen muchos casos de objeciones a textos escolares de educación primaria. Esto puede haber ocurrido porque desde fines del siglo XIX, cuando aparecieron los primeros libros de lectura nacionales, hasta principios de los 70, el contenido de esos materiales no sufrió modificaciones significativas.

Además, al existir en cada jurisdicción un organismo encargado de aprobar los textos, lo que existía eran listados de libros aprobados o recomendados, por lo tanto, los textos que no figuraban en dichos listados estaban, tácitamente, prohibidos.

No es sencillo encontrar docentes que recuerden cómo los notificaban sobre los libros prohibidos, o los que estaban permitidos. Una de las maestras consultadas, Eva Glas, señaló que “las porterías entraban al aula con listas de libros, y te decían *estos son los libros que no se puedan pedir*, y te daban la planilla y tenías que firmar, en el medio de una clase con cuarenta chicos, imagínate que yo ni miraba lo que firmaba”.

Paulino Guarido, docente en La Matanza, relata que había “circulares que son comunicados a los docentes enviados a las escuelas. La directora, como una normativa más a ser notificada, nos hacía firmar qué libros estaban prohibidos. Sin ningún compromiso mayor de la dirección, ni arenga, ni a favor ni en contra”.

Por su parte la maestra y bibliotecaria Elisa Zarczynski, recuerda de aquella época “en cuanto a los libros, no me daba cuenta si estaba bajado desde arriba o era algo que nosotras podíamos elegir, sí recuerdo que se nos prohibió usar la Biblia Latinoamericana en catequesis”. Y agregó “yo también trabajaba en la biblioteca del colegio, ahí sí que me ordenaron hacer desaparecer los libros de políticas, los de filosofía y religión que inciten a pensar, y así tuve que hacerlo.”<sup>15</sup>

Así, la aprobación o no de textos se convirtió en una de las primeras herramientas de la represión cultural para evitar los efectos de subversión y penetración ideológica, donde según Pineau (2006) “cada material escrito debía demostrar su inocencia para ingresar a la escuela” (pág. 28).

No existía un único organismo censor, sino que cada jurisdicción tenía el propio. Además, las objeciones a los libros podían provenir tanto de las autoridades de dichos organismos, como de denuncias de particulares, funcionarios de otras áreas, militares etc. Este rasgo de ubicuidad, de estar en todas partes y en ninguna, sostiene Andrés Avellaneda (2006), fue desde 1974 el elemento de mayor efectividad del discurso de censura cultural argentino” (pág.33).

En 1978, se prohibió el libro *Las edades moderna y contemporánea* de Juan Bustinza y Gabriel Rivas, de editorial Kapeluz. La censura llegó por una advertencia de la revista Gente (una publicación de Editorial Atlántida), que en una nota denunció que el manual contenía vocabulario e ideas subversivas. Frente a esta denuncia, el Ministerio de Educación prohibió la distribución del libro. Pero la editorial, fue más allá y suspendió la venta de todos los títulos de los mismos autores, aunque no habían sido objetados.

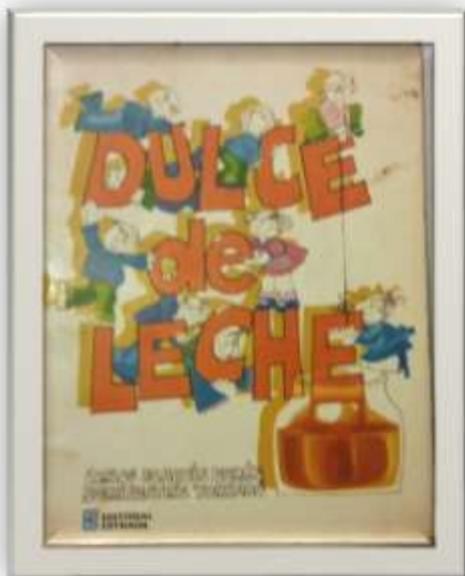
Este es un ejemplo, de cómo la represión cultural, se fue internalizando en la sociedad y el miedo en algunos casos o la obsecuencia en otros, fueron responsables de muchos casos de autocensura. También son conocidas las historias de quema y destrucción domésticas de libros.

---

<sup>15</sup> Entrevista propia, ver anexos.

En este sentido, Beatriz Tornadú, escritora, autora de Dulce de Leche, un libro víctima de censura parcial que desarrollaremos más adelante, sostiene que en la represión cultural “no se trata de una sola voluntad, sino que hay muchas voluntades menores que a modo de una *obediencia debida*, creyendo que hacen lo mejor, (supongo) o queriendo reunir mérito ante superiores, multiplican y aún aumentan y aún se convierten en intransigentes señaladores de las faltas que otros cometen. (...) Como hubo personas acusadas ante superiores por no adherir a las teorías peronistas, y por eso perdieron sus trabajos o sufrieron cárcel en los años 40 y 50. Como hubo gente que delató y acusó a estudiantes secundarios de subversivos, y fueron la causa de la desaparición de muchos jóvenes en los años 70 y hasta 80. Como hubo una corriente política que aspiró a dictaminar sobre el *pensamiento nacional*. Como habrá, imagino, cuando yo ya no esté para testimoniarlo”<sup>16</sup>.

### 3.1 Dulce de leche, cambiar para sobrevivir



**NOMBRE:** Dulce de leche

**EDITORIAL:** Estrada

**AUTORES:** Carlos Joaquín Duran, Noemí Beatriz Tornadú

**PRIMERA EDICIÓN:** 1974.

*Este libro fue utilizado en varias escuelas de los partidos de La Matanza y Morón, tanto públicas como privadas. Por ejemplo, en la Escuela N° 24 Patricias Argentinas de Ramos Mejía (La Matanza), en el año 1982 y en el mismo año en la escuela Corazón Eucarístico de Jesús de Haedo (Morón)*

---

<sup>16</sup> Entrevista propia, ver anexos

Un caso emblemático es el de *Dulce de Leche*, libro de texto para cuarto grado, de Editorial Estrada que se publicó por primera vez en 1974.

Según Beatriz Tornadú, una de sus autoras, “el libro fue muy exitoso. Las docentes encontraron que el desacartonamiento y la nueva colección de temas tratados, distintos de toda la literatura escolar anterior y circundante, las estimulaba a más modernas formas de manejar el aula”.

Según la autora, *Dulce de Leche*, era un libro rupturista, buscaba correrse de los modos de lectura tradicionales. El modelo inspirador de estos autores era la propuesta de Paulo Freire, quien sostiene que las situaciones de aprendizaje emanan de la reflexión sobre el mundo que rodea a las personas, incentivando la generación de una conciencia crítica. Es así, como problematizando su realidad, el sujeto puede aspirar a transformarla.

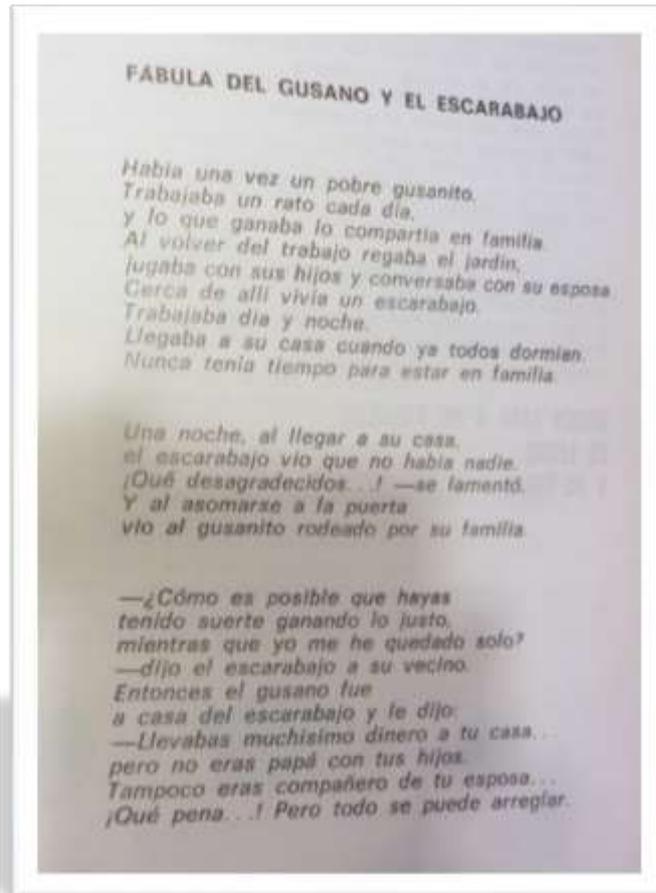
“Una de las características por las cuales se reconoció y diferenció *Dulce de Leche* fue que, como propósito - dice Tornadú- los autores decidimos ofrecer un material de lectura desestructurado y desalmidonado. No se abandonó en ese momento el formato misceláneo. Pero las lecturas no cerraban con una máxima ética (moralaja) sino que cerraban con una pregunta. El objetivo pedagógico era que cada texto abriera una motivación para el intercambio y la conversación en el aula”.

Dulce leche tenía esta impronta, afirma Tornadú en *Libros que muerden* Pesclevi (2014) “que los niños aprenden con conflicto... los conflictos era lo que no aguantaban, como no había final, no aguantaban que no hubiera un final feliz, porque decían que así, a los chicos se los cargaba de angustia y la angustia era subversiva” (pág. 208)

Por ello, en la versión publicada en 1978 el libro cambió sustancialmente, su autora explicó que “en algún momento, alguna autoridad educativa del gobierno militar de alguna jurisdicción provincial, debe haber hecho llegar alguna sugerencia a la casa editorial acerca de esa obra. No tengo constancia de eso. Pero sí de que una asesora editorial citó a los autores y nos sugirió la necesidad de establecer algunos cambios en los contenidos, para no contrariar voluntades”.



## Versión de 1979



Carlos Joaquín Durán, en declaraciones para *Libros que muerden*, recuerda el modo en que fue observada la “fábula del Gusano y el escarabajo”:

Me acuerdo de la historieta que es la fábula del escarabajo y del gusano de seda...el escarabajo capitalista le pide al gusano de seda, necesita seda y el gusano de seda tiene que romper el capullo para hacerse mariposa, de modo que la seda no sirve si el gusano se hace mariposa. Hay que hervir el capullo para que el gusano muera y se pueda sacar la seda natural. Entonces, el animal quiere preservar su vida y se rompe el capullo y sale una hermosa mariposa. Cuestionaron ese género literario, que es la historieta, dijeron que no era género literario. Que había que sacarlo.

(Pág.211)

En la primera versión la fábula se presenta con el formato de historieta, con dibujos y viñetas. Aquí son los personajes en primera persona quienes, a partir de los diálogos, representan la historia, lo que le otorga un efecto de

verosimilitud. No está la voz mediadora del narrador, sino que es una relación directa entre la escena y el lector.

En la edición corregida, la fábula aparece como un texto de una sola página y sin dibujos. Comienza como los cuentos tradicionales con el “había una vez...” Es la voz del narrador omnisciente la que cuenta la historia.

Además, la historia cambia sustancialmente. En la versión de 1974, los personajes son un escarabajo que pretende comprar gusanos para que produzcan seda para él y un gusano que cae en el engaño al creer en la promesa de que a partir de su trabajo obtendrá su libertad. Finalmente, la historia termina con el gusano convirtiéndose en mariposa y un texto que dice: “Si el trabajo no sirve para ser libres... es esclavitud!”

En la nueva versión, se comparan las vidas del gusanito y del escarabajo: el primero trabajaba lo justo, compartía en familia y tenía tiempo de regar el jardín, jugar con sus hijos y conversar con su esposa. El escarabajo en cambio, trabajaba día y noche, llegaba a su casa cuando todos dormían y no tenía tiempo para su familia y finalmente se queda solo. La moraleja es que no sirve de nada tener mucho dinero, si el precio es quedarse solo.

La primera versión tiene un contenido ideológico claro y describe los roles sociales bien marcados: el gusano trabajador/ obrero, el escarabajo capitalista, se muestra de modo explícito la división social del trabajo, la explotación, la esclavitud, el encierro, el engaño, la mentira, la tristeza y como contrapartida, la libertad.

Esto se explica porque el libro aparece luego de la dictadura de Onganía, en un contexto donde se promovían valores surgidos en el peronismo como la justicia social, la igualdad los derechos de los trabajadores, la lucha por la libertad de expresión, la conciencia de clase, etc. y una mirada crítica de la sociedad capitalista.

En cambio, la versión censurada aparece como apolitizada, aparentemente neutral, despojada de una ideología. Sin embargo, el texto no es inocente, y justamente lo que pretende es desterrar los valores resaltados en la versión anterior: “el gusanito que trabajaba solo un rato cada día” mostrando que de

esta forma se puede vivir bien, mantener a la familia, realizar las actividades cotidianas y “ser padre de sus hijos y compañero de su esposa” El relato sintetiza un modelo de vida que conduce a la felicidad. No hace falta mucho dinero para ser feliz, el dinero no es tan importante y se puede elegir trabajar “un rato cada día” para vivir bien y ser feliz.

El mensaje oculto de este texto, es mostrar un modelo de institución como la familia, donde no hay espacio para cuestionar la realidad y el orden social existente. El texto muestra una familia tipo: mamá, papá, hijos y mascota. Un papá que siempre tiene trabajo y una la mamá que se ocupa de los quehaceres de la casa, sin quejarse de su rol.

Mientras que la versión original hace foco la división social del trabajo, el segundo resalta el valor de la familia. Esto no es casual ni ingenuo. El proyecto educativo de la dictadura pretendió reestablecer el rol de la familia como agente educativo.

El Ministro Llerena Amadeo en declaraciones publicadas en el diario La Prensa el 30 de noviembre de 1978, afirmó que “La realidad nacional resurgiría más plena si todos pusiéramos un poco más de amor en casa, si todos tuviéramos más presencia en nuestras casas, si dejáramos de ser meros transeúntes. Creo y espero en la preocupación de los padres, que orienten las distracciones, las actividades de los hijos, que los sigan de cerca y que hasta tengan la alegría de participar en ellas”.

Por otro lado, el relato esconde también concepciones de lo bueno y de lo malo, de lo correcto y lo incorrecto, de la justicia y la injusticia. Del progreso, de la ambición, de la soledad o la compañía, la felicidad y la infelicidad.

En el texto estas ideas aparecen personificadas en el gusano y el escarabajo. El primero representa todo lo bueno: trabajar sin quejarse, compartir tiempo con la familia. Se resalta también como un buen gesto “compartir” lo que ganaba con su familia, haciendo foco en que la ganancia era de él, pero es bueno y la comparte. La felicidad está representada en “jugar con sus hijos y conversar con su esposa”.

El escarabajo aparece como ambicioso “al trabajar día y noche” y esa ambición lo lleva a la soledad y a ser abandonado por su familia.

La coautora, Beatriz Tornadú, en *Libros que muerden*, Pescelvi (2014) repasa aquellos momentos llenos de miedo, donde se hacía necesario aceptar las “recomendaciones” de corregir la versión original de *Dulce de Leche*, con la plena conciencia de que se trataba de ir en contra de la esencia misma con que se había concebido el libro., “Con Carlos (Durán) nos tomamos tres días para decidir. Tres Días. No fue fácil. Finalmente dijimos bueno, qué tenemos que cambiar. No soy una heroína, soy una pedagoga” (pág. 209).

“El hijo de papel es hijo de la soledad de tu lectura interior, entonces que te lo toquen es como si te pusieran una picana” finalizó Durán.

## DOS CHICOS:



1979



Esta historia narra el encuentro de dos niños en el norte argentino: una nena de la ciudad y un nene de la quebrada. Cada una de las versiones, la original y la modificada construyen un relato distinto, con marcadas diferencias y connotaciones disímiles.

La primera versión, utiliza recursos literarios más marcados, apela a las emociones, a la imaginación. El texto es bien descriptivo, abunda en adjetivos que dan cuenta de distintas sensaciones, olores, colores, momentos. En el texto está permitido hablar de sentimientos: “la nena estaba triste” “Candelario quedó maravillado”, “la miró a los ojos”.

También se hace referencia a las diferencias de la vida en la ciudad y en el interior. En primer lugar, el personaje de la niña es mencionada como “la nena de Buenos Aires”, sin un nombre, despersonalizada. Tal vez narrada desde la mirada de la gente del interior que identifica al otro a partir de su lugar de procedencia.

El texto muestra la diferencia entre las riquezas materiales vs las bellezas naturales. “Mientras le muestra su reloj pulsera, la muñeca que habla y la cajita de música y bolitas de cristal. Él le enseña los distintos colores del paisaje

norteño”. El texto no oculta las diferencias sociales y económicas ni la desigualdad en cuanto al progreso y las posibilidades de alcanzarlo. Quedan explícitas las diferencias reales que existen entre Buenos Aires y el interior. Si bien se reivindican las bellezas naturales del lugar, no deja de mostrarse que el progreso viene de la capital y el difícil acceso a los bienes materiales en las provincias.

El texto resalta el valor de cada lugar y lo que se puede aprender, se reivindica la diversidad cultural y el enriquecimiento mutuo. A pesar de no tener cosas materiales Candelario le ofrece “todas” las riquezas que tiene: un ramito de albahaca, arena de colores, huevitos de iguana.

En el final, siguiendo la línea descriptiva ya mencionada, se resaltan detalles de la escena: el chirrido de los vagones, el silbato del tren. Es un final abierto, apela a la imaginación, al deseo de encontrarse en el futuro, con expectativas de progreso, ella será maestra y él minero.

La segunda versión está claramente censurada. El texto fue recortado en su extensión, es un relato pobre en descripciones y se evidencia la ausencia de emociones y sentimientos. En esta versión, se le marca al lector lo que debe pensar, no hay lugar para la imaginación: mientras que en la primer versión dice “Candelario le trajo un ramito de albahaca florecida, apelando al sentimiento de ternura, en la segunda simplemente dice: “Candelario le trajo recuerdos del lugar”.

En el relato se ocultan las diferencias de clase y sociales, se omite por completo el párrafo en que Julieta le muestra su reloj pulsera, la cajita de música, etc. Se resaltan sólo las bellezas naturales y no lo material como un bien preciado. No se menciona que Candelario quedo maravillado por los objetos de Julieta.

Ocultar la diferencia de clases, homogeneizar, era uno de los objetivos de la dictadura, que según Kauffman (1998) estaba “arraigada en una tradición conservadora y perennialista que posibilitara el ocultamiento y aún la negación de los conflictos sociales” (pág. 88).

Por otro lado, se agrega en el primer párrafo, que la nena viajó con sus padres, incorporando el concepto de familia, un valor importante para la ideología de la dictadura.

En este caso también se reemplaza la expresión “la nena de Buenos Aires”, por un nombre propio, Julieta. Al nombrarla se iguala con Candelario.

Otra de las diferencias es que se quita el párrafo donde Julieta se saca el pañuelo del pelo y le regala en él sus mejores bolitas de cristal. Aunque se conserva la imagen que ilustra esa escena en la versión anterior.

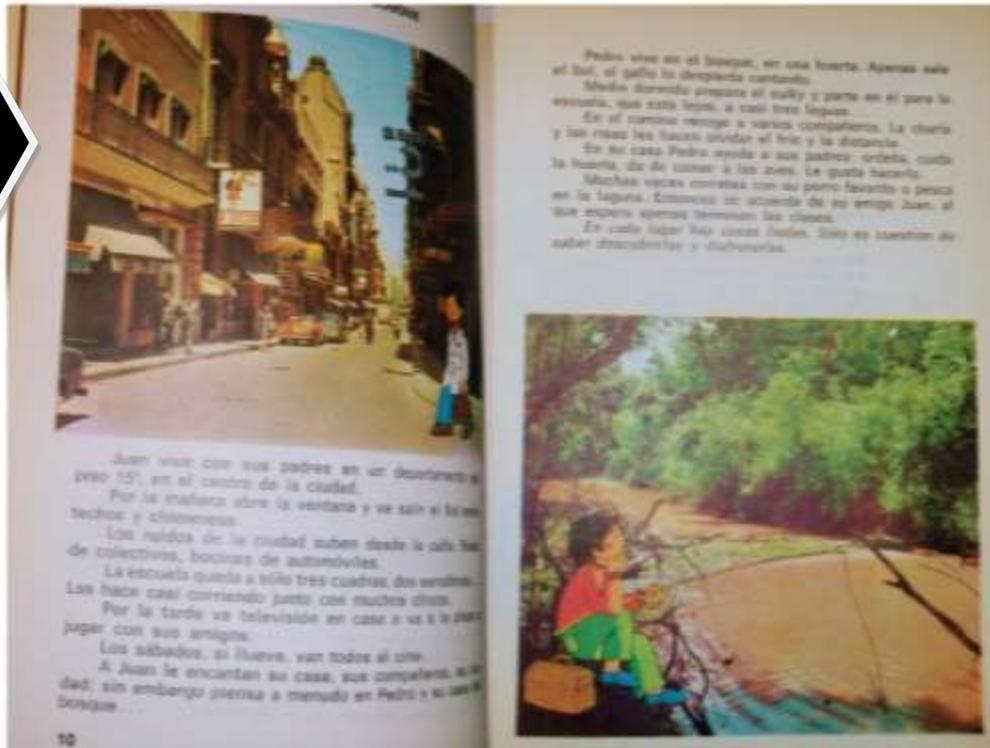
En la edición corregida no se habla del futuro, ni si los niños se volverían a ver “eran felices porque se habían hecho amigos para siempre”. Se recorta el último párrafo donde dice que ella sería maestra y el minero, otra vez, intentando borrar todo indicador de las diferencias de clase y posibilidades de progreso y educación.

## JUAN DE LA CIUDAD PEDRO DEL BOSQUE:

1974



1979



Esta historia, inspirada en la fábula del ratón de la ciudad y el ratón del campo también fue censurada. La versión de 1974 es una visión crítica de la vida de dos niños que viven en dos lugares distintos: el bosque y la ciudad. Juan vive en una ciudad gris, llena de cables, chimeneas, antenas, humo de colectivos y ruido de los autos. La descripción del lugar está narrada desde un punto de vista que cuestiona la realidad que se le presenta al niño todos los días en su vida cotidiana. Expresiones tales como “¿Ir a la plaza? quedaba muy lejos” o “para hamacarse había diez chicos esperando”, dan cuenta que está permitido cuestionarse sobre la vida, el lugar donde se vive, expresar emociones y mostrar deseos y aspiraciones.

“Juan pensaba qué bien la pasarían los chicos que viven en el bosque”. Lo mismo ocurre en el relato de Pedro, que se imagina “qué bien debían estar los chicos de la ciudad”. En el bosque, la vida también tiene sus dificultades. “En verano debía cuidarse de la gran cantidad de mosquitos. En invierno hacía frío, mucho frío.” El texto les permite a ambos niños “quejarse” de su realidad y desear la vida del otro.

La edición de 1979 fue modificada sustancialmente. Es una visión más bien optimista de la realidad que viven los niños, resaltando los aspectos positivos de cada lugar.

En primer lugar, se agrega que Juan vive con sus padres, instalando nuevamente el concepto de familia como un valor fundamental. Además, la escena se ubica en una ciudad sin nombre: mientras que en el relato anterior se menciona a Buenos Aires, en este caso no aparece especificada, tal vez en un intento de neutralizar el escenario.

En este texto abundan las emociones positivas y experiencias “felices” de la vida cotidiana. A pesar de que en las dos versiones Juan ve techos y chimeneas desde su ventana, en ésta se destaca que “ve salir el sol”. Mientras que en la versión anterior se menciona que para ir a la escuela debe cruzar con mucho cuidado y caminar en medio de motores rugientes echando humo, en la modificada se destaca que la escuela queda sólo a tres cuerdas de su casa y “las hace casi corriendo con muchos otros chicos”.

Termina con una expresión destacada en cursiva, a modo de consejo, casi una moraleja que reza “En cada lugar hay cosas lindas. Sólo es cuestión de saber descubrirlas y disfrutarlas”.

Estas modificaciones no son ingenuas, están en consonancia con el proyecto pedagógico que intentó imponer la dictadura militar, que tal como afirma Kaufmann (1998) tenía el objetivo de formar “individuos acríticos que neutralizaran los movimientos de transformación que pudiesen gestarse desde los diferentes ámbitos colectivos.” (pág. 81).

#### FRENTE AL TELEVISOR:





La política neoliberal del gobierno militar, incluyó la promoción de la modernización tecnológica como pilar de la eficacia y la racionalidad. Esta orientación tecnocrático – industrialista también estuvo presente en la escuela de a través de los programas educativos, libros de lectura y revistas infantiles.

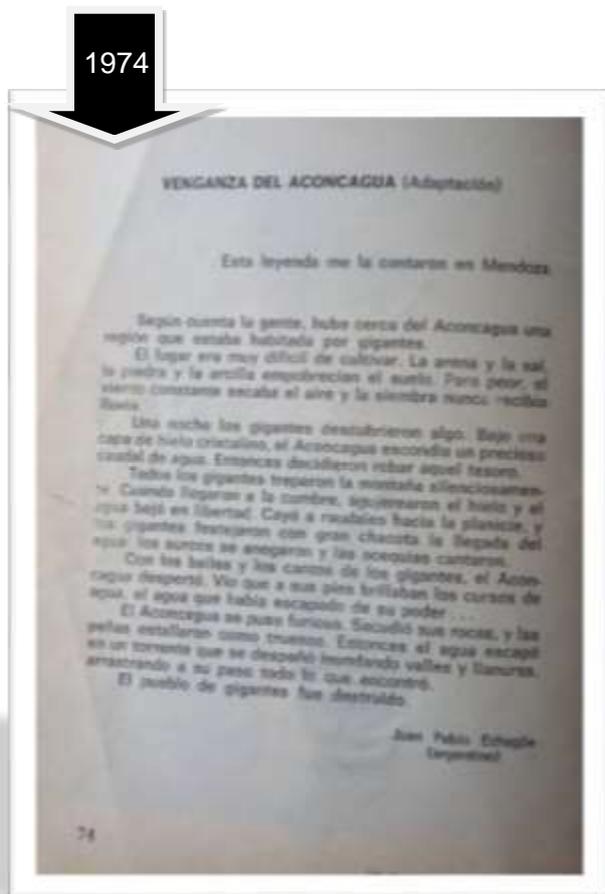
Varios ejemplos de esto aparecen entre los contenidos de la revista Billiken y libros de lectura del período dictatorial. “Cada día que pasa un nuevo aparato simplifica los trabajos del hombre. Lo increíble es que pronto aparecerán aparatos que harán más fácil la comunicación entre los hombres...” anuncia un artículo del N° 2939 de la revista Billiken de 1976. La frecuente sobrevalorización de la tecnología esconde además, la intención de privatizar la vida cotidiana: “noticias fresquitas sin salir de casa” <sup>17</sup> publica eufórico Billiken. La paradoja es que esa misma tecnología que se fomentaba para facilitar la comunicación entre las personas esconde un intento de reclusión de las familias en el hogar, reduciendo al máximo posible las relaciones interpersonales.

El Texto “Frente al televisor” del libro Dulce de Leche, también sufrió algunas modificaciones. En la versión de 1979 se incluye el término “aparato” para referirse al televisor, reforzando la idea de artefacto tecnológico.

<sup>17</sup> Billiken N° 2963 1976

Si bien la historia de ambas versiones es muy similar y en las dos se compara la escena de mirar televisión con la de leer un libro como entretenimiento, cada una construye distintas representaciones del niño. El texto original refleja un personaje activo, con la libertad de elegir un programa favorito. Además, aparecen nuevamente las emociones: "Julio tenía cerca su libro de cuentos. Lo acarició. Lo abrió. En él, Julio era el que decidía cómo y cuándo ocurrían las cosas..." Julio tiene la libertad para elegir y tomar decisiones sobre sus deseos. Esta forma de contar la historia, aparece despojada de sentencias moralizadoras y donde el recurso de los puntos suspensivos del final, invita a la imaginación. En la versión censurada, Julio sólo "tomó un libro. Era un libro con dibujos, era un libro de cuentos. Apenas lo abrió, las palabras empezaron a contarle cosas." En este caso, aparece un personaje pasivo, sin la posibilidad de imaginar su propia historia, son las palabras del cuento las que le "dicen las cosas". Otra vez aparece el intento de mostrar realidad como ya dada, donde los individuos no tienen posibilidad de modificarla.

### VENGANZA DE ACONCAGUA:



Paula Guitelman (2006) señala que “la imagen de los niños que se encuentra en la narrativa que los tiene por destinatarios es más que nada una idealización en la que la infancia sería un espacio alejado de las tensiones, un ámbito no contaminado, ingenuo y puro” (pág.73).

La propuesta de los autores de *Dulce de Leche*, intentó claramente romper con esta estructura tradicional de la literatura infantil, donde constantemente se representa un mundo feliz, mágico, sin problemas, conflictos ni injusticias. Por esta razón, en el período represivo, el libro fue censurado en esos aspectos que intentaban transgredir las representaciones clásicas.

La adaptación de la leyenda “Venganza del Aconcagua” de Juan Pablo Echagüe que aparece en *Dulce de Leche* también fue modificada: En primer lugar, el título original “Venganza del Aconcagua” fue reemplazado por “El tesoro del Aconcagua” y el desenlace de la historia también fue reformulado, modificando rotundamente su sentido. Términos como venganza, furia y destrucción fueron omitidos.

En la primera versión, la leyenda explica de modo fantástico el origen de los deshielos, contando que, un grupo de gigantes descubre un caudal de agua y decide robarlo, entonces el Aconcagua furioso, inunda el lugar y el pueblo de los gigantes, queda destruido. En este final, queda justificada “la venganza del Aconcagua”. Claramente este no es el desenlace clásico de los cuentos infantiles, donde abundan las moralejas optimistas y felices. Por eso, en la versión de la dictadura fue reemplazado por un final feliz, toda la furia y el enojo del Aconcagua se limitó a “un ceño fruncido”, seguido de una interpretación positiva de los deshielos donde el agua no arrasa ni destruye ciudades, sino que “envuelve al Aconcagua con vestiduras de hilos de plata”. En esta versión, el tesoro robado se convierte mágicamente en un hermoso vestido propio de los cuentos maravillosos. Un relato tranquilizador que oculta el conflicto y las problemáticas sociales, como podría ser, en ese caso, las inundaciones.



como monumento, diferenciando claramente el concepto de monumento (como patrimonio histórico, como estructura que recuerda a algún personaje, un acontecimiento relevante) de una obra de ingeniería acorde al imaginario técnico y al modelo de modernización y progreso que intentaba imponer la dictadura.

## **SOBRE LA LIBERTAD**



En esta lectura, se recortó el último párrafo que dice “Se deben perdonar sus errores, porque el bien que hicieron fue más que sus faltas. Como el Sol, que quema con la misma luz con que calienta. El Sol tiene manchas. Los desagradecidos no hablan más que de las manchas. Los agradecidos hablan de la luz.”

Se trata de un texto muy crítico que plantea la necesidad de vivir en libertad como única alternativa digna para el hombre y de su lucha histórica por conseguirla, “se revela con fuerza terrible”. Abundan palabras claves como rebelión, dignidad, pueblo, hombres que sufren, lucha, que dan cuenta de los ideales revolucionarios de los 70, resulta extraño que sólo se haya censurado el último párrafo. Tal vez se trató de una pequeña “resistencia de los autores”

El párrafo omitido es el más rupturista porque da lugar a reconocer errores, perdonar, utiliza metáforas, propone un contrapunto (el sol quema e ilumina a la vez) se trata de un final abierto, que invita a la reflexión, sin sentencias moralizantes, propone ver el lado positivo de las cosas, a pesar de las manchas, el Sol también da luz.

### LA PATRIA QUE NO SE VE (1974) DONDE ESTA LA PATRIA (1979)

1974



### DONDE ESTA LA PATRIA

Muchos dicen que la patria está en los monumentos, en los desfiles del 9 de Julio, en los cuadros.  
Yo digo que la patria no está solamente allí. La patria está en su historia. Está en el corazón de tantos que trabajan, estudian y luchan cada día.  
Está en las cosechas y en las sequías. Está en los viejitos que se sientan en la estación del ferrocarril. Está en la mesa donde almuerzo cada día.  
Mi patria está en la bandera de una escuela de campaña. En aquel grupo de cosas que van a cortar caña. Está en la capilla en medio de la montaña, donde con palabras muy simples se pide la lluvia, la paz, el trabajo.  
Mi patria madurga para entrar a las fábricas, para ir a la escuela, para curar enfermos.  
Y la patria es mía cuando me siento hermano de todos.  
Porque patria es una palabra que proviene de padre.



1979

En este caso, los cambios comienzan ya desde el título. El original habla de una patria que “no se ve”, una patria oculta, que hay que descubrir, es una invitación a pensar que la patria es algo más de lo que vemos, lo que está en los libros y los formalismos de los actos escolares. La patria la construyen los hombres que habitan esta tierra y trabajan día a día.

La versión modificada no sufrió grandes cambios en sus contenidos. Sin embargo, aparece una intención de hablar de Patria, ya no como algo oculto, sino remarcando su estrecho vínculo con la historia. Mientras que la primera versión sostiene que la patria no se ve porque *“está bajo la tierra, en tantos que murieron trabajando, estudiando y luchando”*, la edición corregida sostiene que *“la patria está en su historia. Está en tantos que trabajan, estudian y luchan cada día”*. En ambas aparece la idea del trabajo, el estudio y la lucha como valores para construir la patria; pero en cada una con distintas intenciones. La primera hace hincapié en los argentinos que murieron en la lucha por sus derechos, por las reivindicaciones laborales, los que se sacrifican día a día y hacen frente a sequías e inundaciones, los que madrugan para ganarse la vida. El texto intenta mostrar un concepto de patria que excede a los libros de historia y las fechas patrias, tratando de ir más profundo hasta descubrir a los verdaderos hacedores de la patria que con su esfuerzo cotidiano, la construyen.

En la versión modificada, se intenta mostrar una sociedad armónica y sin conflictos. Para ello, desde el plano discursivo, se quitan los adjetivos negativos o pesimistas y se generalizan algunos conceptos que le quitan realismo e identidad al texto. Por ejemplo, ya no aparece la expresión *“bandera descolorida”* y en lugar de hablar de regiones que se secan y se inundan, se mencionan cosechas y sequías, de manera neutral.

## UNA FAMILIA NÓMADE

En este texto se conservan en ambas versiones tanto el título como las imágenes, pero cambia el eje conceptual que estructura la narración.

En la edición de 1974, el tema gira en torno a la problemática de los trabajadores temporarios y los conflictos que ello implica en la vida de las familias que se dedican al trabajo nómada. Es un texto de denuncia que muestra un caso de desigualdad social concreto: un niño que nunca fue a la escuela porque trabaja a la par de sus padres. Aparecen aquí temas controvertidos como el analfabetismo, el trabajo infantil, condiciones laborales precarias: “Cesar no sabe leer ni escribir. Para él, estas palabras son dibujitos misteriosos. César es analfabeto”, “La familia va de región en región”, “Hay trabajos que no son continuos”, “se emplean obreros temporarios”, “trabajan hombres y mujeres”.



En la versión corregida, el eje que predomina es el de la familia nómada y su particular modo de vida desde una mirada positiva y optimista. Parece no haber conflictos ni aspectos negativos en esta labor. Se resalta la importancia del trabajo familiar en unión y armonía; padres, hijos y abuelos disfrutaban la actividad compartida: “Ese es Lucho, el hijo menor. Recolecta algodón. Detrás están los demás: Rosendo y Juana, los padres; Aldo y Hugo, los hermanos. Más allá están los abuelos, doña Dominga y Don Martín. Hacen trabajos (...)

*que duran un tiempo*". No se mencionan los aspectos conflictivos del trabajo nómada, ni cuestiones más profundas relacionadas a la individualidad de cada integrante de la familia: son todos iguales, todos trabajan a la par, sin diferenciación de edad y género.

Ambas ediciones cierran la narración con un enunciado completamente distinto, que marca el posicionamiento de cada uno: Mientras que la primera versión sentencia "*César es analfabeto*", la segunda, utiliza una metáfora esperanzadora. "Trabajan cosechando la patria".

En síntesis, luego de analizar una a una las modificaciones realizadas en la reedición del libro, donde se sustituyeron palabras, se omitieron adjetivos peyorativos, se cambiaron títulos e historias completas, podemos decir, en coincidencia con Pablo Pineau (2006), que mientras que "la propuesta de 1974 parece encuadrarse en la caracterización de la ofensiva marxista presentada por *Subversión en el sistema educativo*, la de 1976 ya ha sido neutralizada" (pág.65).

La reedición modificada del libro, vuelve a utilizar los elementos clásicos del libro escolar, con un tono más moralizador. Se niegan los procesos de transformación social, se ocultan las relaciones de poder, los conflictos sociales, se presenta una sociedad homogénea, sin diversidad sociocultural ni desigualdades de clase. Las modificaciones realizadas en Dulce de Leche resultan acordes con las características del saber escolar que se propuso imponer la Dictadura, según Filmus (1988) "el universo de conocimientos que presentó la escuela fue un universo cerrado, altamente clasificado, fragmentado y esquematizado, ajeno al momento histórico, a la realidad de la comunidad circundante, y el saber y al saber popular". (pág.20)

## ULTIMA PÁGINA

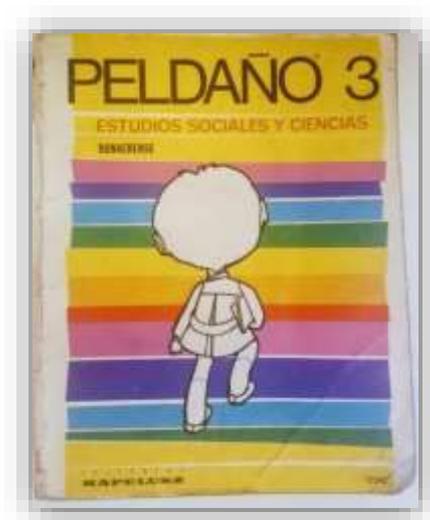


En la última página de la edición de 1974, aparece una foto de los autores y un mensaje para los lectores.

EL texto escrito en primera persona que acompaña a la foto interpela al lector que, junto con la “mirada a cámara” invitan al diálogo. Los autores abren el juego a la participación, le preguntan al niño lector si les gustó el libro, y demuestran en interés en su respuesta.

En la versión corregida sólo hay una página en blanco. La participación queda clausurada.

### 3.2 *Peldaño, hijo legítimo de la Dictadura*



**NOMBRE:** Peldaño 3. Estudios Sociales y Ciencias. Bonaerense.

**EDITORIAL:** Kapeluz

**AUTORES:** Equipo Didáctico Editorial Kapeluz

**PRIMERA EDICIÓN:** 1978

*Este libro se utilizó en la escuela Santa Rosa de Lima de San Justo (la Matanza) en 1978, En la escuela 24 Patricias Argentinas de Ramos Mejía en 1981(La Matanza). En Instituto Inmaculada de Castelar (Morón) 1982.*

Si bien no se trata de un libro de lectura, sino de “Estudios sociales y ciencias”, resulta de interés para nuestro trabajo ya que es una publicación que, a diferencia de las anteriores analizadas, nació en plena dictadura militar y cuya selección de contenidos responde claramente a la ideología del período.

Sabemos que la acción ideológica de la dictadura no se limitó a censurar algunas publicaciones y permitir otras, sino que también produjo sus propios contenidos, Peldaño es un claro ejemplo de ello.

Los temas que se desarrollan en el libro son neutrales, atemporales y a-históricos. Son textos cerrados que no dan lugar a la discusión ni a la reflexión. Se abordan temas universales, que se adaptan a cualquier y contexto histórico/social como: la familia, la escuela, los fenómenos de la naturaleza, las estaciones del año, la vida en la ciudad, la salud, el cuidado personal. Y alusiones constantes al progreso, la industrialización y los avances tecnológicos.

El libro muestra los estereotipos familiares y de género, más conservadores. La mujer ama de casa, y el hombre es el que trabaja fuera del hogar. En las

escenas familiares la mamá es la que hace las tareas domésticas y el padre está en el sillón leyendo un libro. Reaparecen los discursos moralizantes “Tenemos la obligación de colaborar en las tareas del hogar”. “Un buen hijo cumple con todas sus obligaciones con alegría y prontitud”.



Se hace énfasis en la autoridad, el respeto y la obediencia. “El padre y la madre gobiernan la casa. Los hijos no sólo tienen que obedecer y respetar los consejos de los padres”. Así todos seremos más felices y en el hogar reinará la alegría”. “Por suerte, la madre tiene algunos ayudantes ¿Sabés quiénes son? Los buenos hijos que cuidan el orden”.

Se muestra una única realidad posible, que no se cuestiona y que todos deben aceptar para ser felices.

El imaginario técnico está presente a lo largo del texto, hay constantes referencias al progreso, siempre visto como algo bueno “el edificio nuevo que llega hasta el cielo”. “El ama de casa tiene ahora unos ayudantes modernos muy útiles y que nunca protestan: son el lavarropas, la enceradora, la aspiradora, la heladera.”

A la escuela se refiere como “uno de los edificios más importantes del barrio, hay grandes y pequeñas. El edificio escolar dividido en varias dependencias” “En la escuela aprendemos a leer y escribir, a conocer las ciencias y la historia patria, y muchas otras cosas útiles como el trato con nuestros compañeros, la obediencia a los reglamentos y el respeto a las autoridades” Aquí la escuela aparece más bien como una institución burocrática de dominación y disciplinamiento.

En Peldaño, el universo femenino queda limitado al ámbito del hogar: la cocina, la limpieza, el orden y las compras. En la lectura *En la feria*, por ejemplo, cuentan que Isabel y Horacio acompañan a su mamá a hacer las compras “*Nuestros amigos encantados de mezclarse con la multitud de amas de casa*”. En más de una ocasión, se menciona que “*casi siempre la madre es la encargada de las tareas hogareñas*”, y así se representa en todas las imágenes del libro. Aunque en algún momento se indica, en un solo párrafo, que las mujeres pueden tener otros trabajos.

En el libro hay una persistencia del discurso higienista y sanitarista con recurrentes textos que estimulan a los niños al cuidado del cuerpo, la salud, la higiene: *Debemos cuidar nuestra salud, Importancia del baño, Higiene bucal y La familia microbio*.

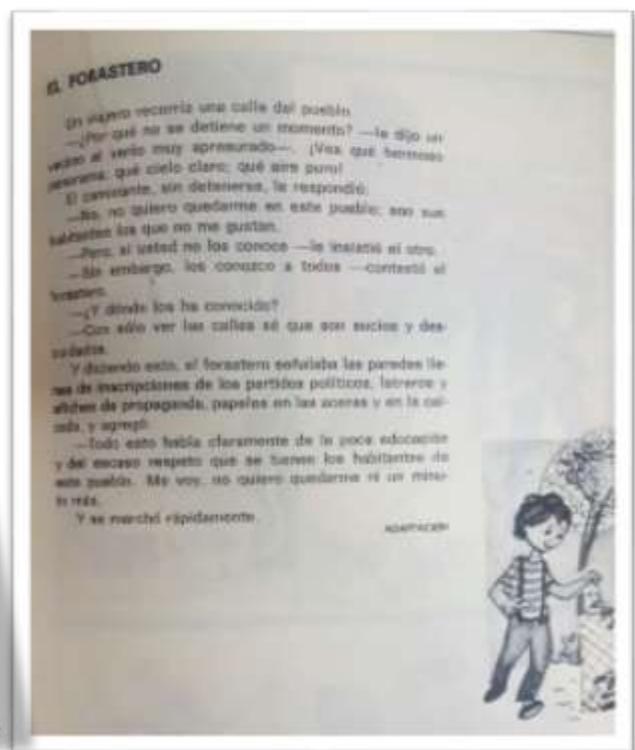
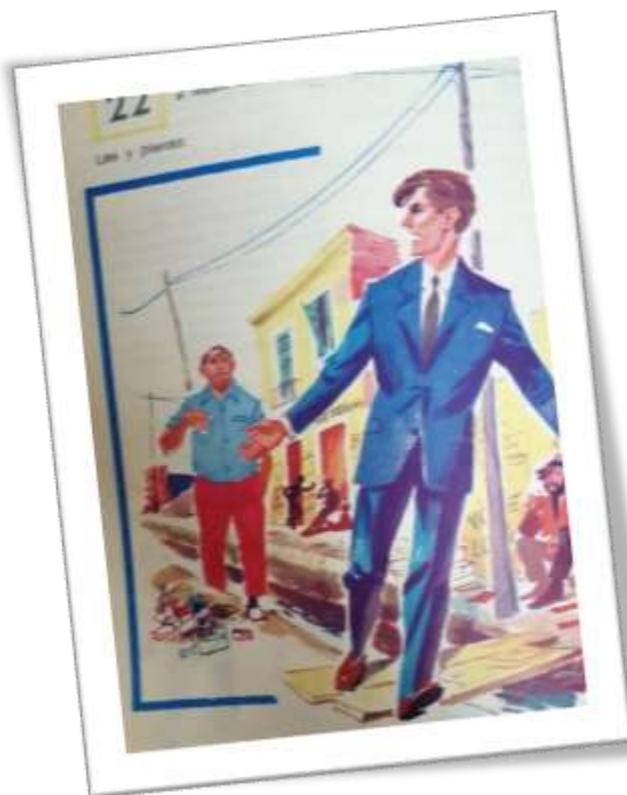
Además, en el libro hay varias lecturas que indican cómo se debe vestir y cuidar la ropa, en textos como: *Las estaciones y el vestido, las ocupaciones y el vestido, el cuidado de la ropa y cómo debemos vestir*. En este último por ejemplo se explica que “para vestir bien no necesitamos ropas lujosas. Solo es necesario que estén siempre limpias y en buen estado”. En *El cuidado de la ropa* advierten: “Una prenda gastada pero limpia luce más que un vestido nuevo pero descuidado y sucio. Cepillo, agua y jabón son los mejores amigos de nuestras prendas”.

En las menciones al espacio público siempre se pone énfasis en el ideal urbano de limpieza y orden: Enrique que llegó del campo, recorre el barrio y dice “¡Que limpio y ordenado esta todo!” En otra lectura llamada *Un paseo por el barrio* señalan “hay calles angostas, sin árboles, otras anchas (...) Algunas están siempre limpias; otras en cambio nos muestran claramente que sus

habitantes tienen poco cuidado: aceras y calzadas llenas de papeles, paredes sucias”. “Las calles sucias sólo se ven donde hay atraso y falta de colaboración. Además de la limpieza el orden es muy importante”.

Como vemos el orden y la limpieza son valores asociados al progreso y aplicables a todos los ámbitos de la vida; el hogar, la escuela, el barrio y el propio cuerpo.

El discurso es claramente prescriptivo; dice lo que está bien y lo que está mal, lo que hay que hacer y lo que no. Cómo debemos vestirnos, comportarnos y cuidar nuestro cuerpo. En el mundo de Peldaño, el Orden y la limpieza son los pilares fundamentales de toda sociedad. El ideal del niño representado es un niño disciplinado, obediente, prolijo y educado bajo los principios de la higiene.



En la página 73 hay un texto llamado “*El Forastero*” donde la ideología del libro (y de la dictadura) queda explícitamente establecida: Un viajero recorre un pueblo y dice que sus habitantes no le gustan por ser “sucios y descuidados” y señala “las paredes llenas de inscripciones de los partidos políticos, letreros y afiches de propaganda, papeles en las aceras y en la calzada”. En la imagen que acompaña el texto, el “forastero” está vestido de traje, con el pelo corto, y en un plano contrapicado, que denota superioridad. Los habitantes del pueblo, más atrás, vestidos informalmente y con barba, desprolijos.

Pero además, la única mención que hay en el libro sobre los partidos políticos es que ensucian las paredes. No se habla de ideales, ni de luchas, ni de participación o de democracia.

El relato retoma los presupuestos del higienismo que resaltaban los primeros libros de texto, además es ampliamente adoctrinador y moralizante impone lo que está bien y lo que no, desde la forma de vestir, hasta la actividad de los partidos políticos.

El libro propone arbitrariamente un único modelo de ciudadano, universal, neutral y ahistórico y se descalifica lo diferente.

Casi al final del libro, en el texto “Las vacaciones” aparece otra muestra clara de la ideología explícita del libro “Pocos días después de comenzar el verano la gran familia cristiana conmemora la Navidad. Es el 25 de diciembre fecha que señala el nacimiento de Cristo”.

La única alusión sobre las religiones es al catolicismo y además no es neutral, sino con una valoración positiva “la gran familia cristiana”. No hay mención a otras religiones, creencias o al ateísmo. Otra vez aparece la diferencia entre un “nosotros” (los católicos) y los “otros”, los diferentes.

### 3.3 *Páginas para mí, salir del molde y escapar de la censura*



**NOMBRE:** Paginas para mí 3

**EDITORIAL:** Aique

**AUTORES:** Zulema Cukier, Rosa Maria Rey y Beatriz Tornadú

**PRIMERA EDICIÓN:** 1976

*Los libros de la serie Páginas para Mí, 1, 2 y 3 fueron muy utilizados en el período y las localidades estudiadas, muchos de los docentes y alumnos consultados utilizaron todos o alguno de los libros de la serie, por ejemplo: Escuela N°3 Juan B. Alberdi de Morón, Nuestra señora de la Merced, San Justo (la Matanza) Instituto Inmaculada de Castelar (Morón) escuela N° 24 Patricias Argentinas de Ramos Mejía (la Matanza), escuela N° 1 J. A Roca Morón*

A fines de los 70, principios de los 80, se crea la editorial Aique, una de sus fundadoras es Beatriz Tornadú, autora del controversial *Dulce de leche*. Esta editorial introduce un cambio en la estructura tradicional de los libros de texto, aunque todavía sin despegarse del todo. Los libros de Aique, como la serie *Páginas para mí*, por ejemplo, abren la posibilidad de que los chicos duden, pregunten, piensen. Las lecturas dejan de ser principalmente normativas y moralizantes, pero transmiten valores como la responsabilidad la solidaridad y el respeto, a partir más del deseo que de la obligación.

Hasta el momento, los libros de lectura eran misceláneos, es decir, cada página desarrollaba un tema, sin ninguna conexión con el tema tratado en la página anterior o posterior. En cambio, la serie *Páginas para mí*, los temas aparece organizados como en una pequeña novela donde hay una serie de personajes y se narra una historia. Beatriz Tornadú, una de sus autoras,

señala que “los tres *Páginas para mí* iniciales respondían a preceptos literarios de narrativa. Esto hacía que el material lector tuviera tensión interna y constituyera una unidad. Algo más parecido a la lectura por placer que una miscelánea temática. Y favoreciera el hábito lector”<sup>18</sup>.

Otra innovación de estos libros es que incorporaron criterios para la enseñanza de la lectura comprensiva (como se la llamó entonces), que eran innovadores en la currícula de ese momento. El uso de una “pregunta-problema” para orientar la atención del lector hacia cierta información que le brindaba el texto, era ordenadora de la atención lectora.

Los tres primeros tomos de *Páginas para mí* correspondientes a los programas de 1º, 2º y 3º grado, aparecieron en 1976. Y, como todos los de aquel período, debían ser aprobados por las comisiones evaluadoras de cada provincia, Tornandú comenta que “estos libros, amparados en una pedagogía de la lectura innovadora y respaldada en los currículos vigentes, pasaron algunas aprobaciones. No obstante recuerdo algunos obstáculos no menores que las obras tuvieron, que merecen piadoso olvido. Pero son tragicómicos y no vale la pena ahondar en ellos”.

En la provincia de Córdoba la serie de libros de lectura *Páginas para mí* recibió su aprobación para circular, recién en los últimos meses de 1983.

Analizaremos una edición de 1980, de *Páginas para mí 3*. Este libro cuenta con un personaje que rompe con las estructuras clásicas, la “Tía Nora”, que es periodista y fotógrafa (aparentemente soltera y sin hijos) que viaja por el país, una actividad concebida para los varones. Además, al recorrer el país, les envía cartas y fotos a sus sobrinos, contando la realidad de otras provincias, menciona por ejemplo que en el chaco “hombres y mujeres recogen el algodón copo por copo (...) de allí saldrán nuestros pañuelos, las blusas...”. En otra carta, muestra una fábrica de autos en Córdoba donde “miles de hombres y mujeres trabajan en ella”. Aquí aparecen dos aspectos importantes por un lado se dejan de lado los trabajos individuales y artesanales (el zapatero, el relojero, el verdulero) que son un clásico en los libros de texto, para mostrar la producción en serie, el trabajo fabril, es decir

---

<sup>18</sup> Entrevista propia (ver anexos)

el trabajo en la era capitalista. Además, se muestra a las mujeres en trabajos no habituales como el de la fábrica o la cosecha y a no solo como maestras, cocineras, etc.

Además, en el texto “Cuando sea grande” Ana recuerda que su abuela que fue sombrerera, su mamá hace muñecos de paño y se pregunta que será ella, y se imagina maestra, astronauta o periodista. Es decir, hay un pequeño intento por escapar de las estructuras clásicas, donde las mujeres son amas de casa, o se dedican al trabajo artesanal e informal (si es posible dentro de la casa) como hacer sombreros y muñecos, Ana sueña un poco más allá, en ser astronauta o periodista como su tía Nora.

Estos libros abandonan las sentencias moralizantes y los juicios normativos y en lugar de plantear el “deber ser” del ciudadano respetando las autoridades y cumpliendo deberes y obligaciones, proponen valores como la responsabilidad, la solidaridad y el compañerismo. A diferencia de los que vimos en Peldaño donde se plantea que los padres son la autoridad y se les debe obediencia, en *Páginas para mí*, Wainerman y Heredia (1999) sostienen que “se emplean juicios desiderativos, que surgen del querer antes que el deber, de la satisfacción antes de la obligación” (pág. 118).

Por ejemplo, mientras que en Peldaño leemos “tenemos la obligación de colaborar en las tareas del hogar. Un buen hijo cumple con todas las obligaciones con alegría y prontitud”. En *Páginas para mí*, a partir de situaciones cotidianas se recurre a la voluntad y el deseo de colaborar, más que al deber: “hoy la mamá de Tomas y Ana ha trabajado mucho. Ana quiere ayudarla y propone: yo lavaré las tazas de té”.

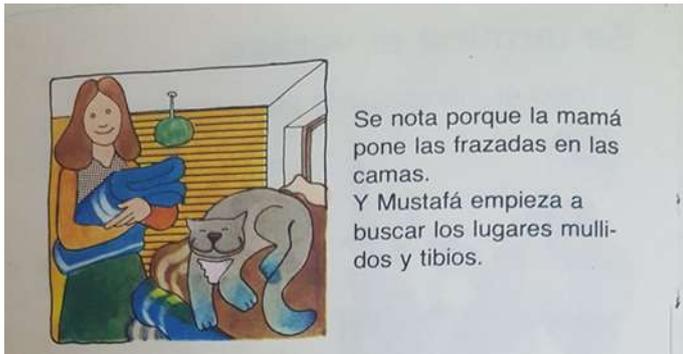
En “Tomás está en un aprieto”, el niño haciendo experimentos quema un diccionario muy importante para su papá. Es el propio Tomás quien le cuenta a su papá lo ocurrido y éste se pone serio y le dice “Es un problema grave. Este libro era muy útil, me acompañó durante muchos años”. No hay castigo, ni gritos ni retos. Tomás se siente apenado y busca solucionarlo: le pidió trabajo al farmacéutico del barrio y una rebaja al librero y logró después de un tiempo reponerle el libro a su papá. En esta historia, Tomás solo reflexiona y

sintió responsabilidad de solucionarlo, no hubo una autoridad que le dé un castigo o le diga lo que tiene que hacer.

Otro ejemplo similar, en un partido de futbol infantil le hacen trampa al equipo de Tomás “y se armó un tole tole monumental”. Sin embargo, el arquero de equipo contrario se arrepiente busca a Tomás y le pide disculpas “No me gustó hacer trampa, ahora perdimos todos, ¿nos amigamos?”

Sin embargo, el texto conserva muchos de los rasgos de los libros de la época: Los protagonistas de la historia son una típica familia de clase media con papá, mamá, el nene, la nena y el perro. Describen situaciones de la vida cotidiana reflejando los estereotipos de género con roles claramente diferenciados para el papá, la mamá y los chicos: El libro comienza contando que se terminan las vacaciones y todos hacen preparativos: “Tomás busca su equipo de química y Ana abriga las muñecas”. “El papá arma la estufa y la mamá pone las frazadas”, “el papá sabe resolver situaciones delicadas”.





Luego de la lectura, hay una serie de actividades, la número 2 es una pregunta con opciones múltiples:

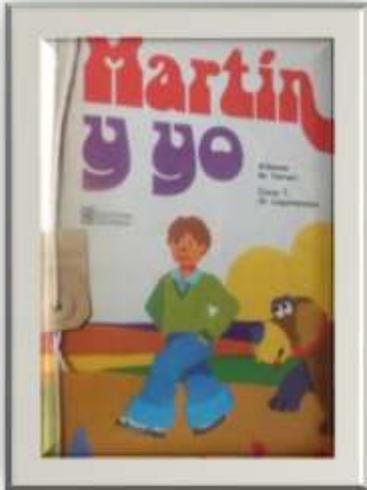
2 Marca con una cruz la respuesta correcta.  
¿Qué hacen Ana y Tomás?

- Tomás busca su equipo de química.
- Tomás arregla la estufa.
- Ana pone frazadas en las camas.
- Ana abriga a sus muñecas.

Como vemos se intercambian los roles entre varones (papá y Tomás) y Ana y su mamá, pero no entre varones y mujeres. Es impensable que el papá o Tomás “pongan frazadas”, o que Tomás abrigue a las muñecas, por ejemplo.

En el texto “Prohibida la entrada” Juanjo y Tomás construyen un avión y no deja participar a las nenas “porque no saben nada de aviones, siempre complican los juegos y lloran por cualquier cosa”. Las nenas ofendidas, fueron a la cocina e inventaron una torta. Y por supuesto no invitaron a los varones. Es decir, mientras los varones tienen juegos de química, hacen experimentos, arman aviones y las nenas “inventan” una torta.

3.4 ***Cuasilipú y Martín y yo, Dos productos nacidos en dictadura que se animaron a ser diferentes.***

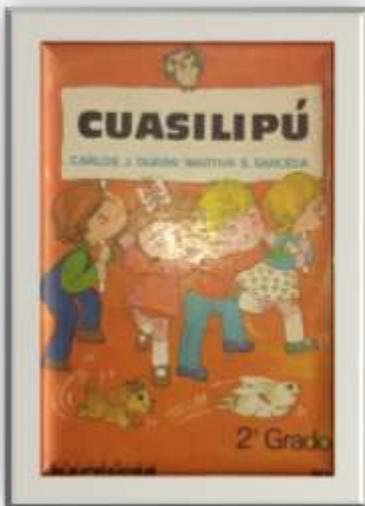


**NOMBRE:** Martín y yo

**EDITORIAL:** Estrada

**AUTORES:** Aldonza Ferrari, Elena de Lagormasino

**PRIMERA EDICIÓN:** 1976



**NOMBRE:** Cuasilipú

**EDITORIAL:** Kapeluz

**AUTORES:** Carlos J. Durán, Martha Sarceda

**PRIMERA EDICIÓN:** 1978

Martín y yo se utilizó por ejemplo en la escuela N° 1 J. A Roca Morón, en el Instituto Padre Osimato de Haedo (Morón) en 1977 y en el Instituto Corazón Eucarístico de Jesús en 1981.

*Cuasilipú circuló por las aulas del Instituto Corazón Eucarístico de Jesús de Haedo (Morón) en 1980, en la escuela N° 24 Patricias Argentinas de Ramos Mejía (La Matanza)*

Analizaremos otros dos libros: *Martín y Yo* de Editorial Estrada (1976), y *Cuasilipú* (1978), de Editorial Kapeluz que, como *Páginas para mí*, incorporan elementos innovadores e intentar romper con la estructura clásica del libro de texto, pero no tan marcadas como para ser objeto de censura. No recurren a las sentencias moralizantes, ni a frases prescriptivas, tampoco están escritos bajo la estructura de una miscelánea, sino que a lo largo del texto se narra la historia de un niño Martín (en *Martín y yo*) y de dos niños Mariana y Luis

(Cuasilipú). Ambos libros comienzan con el fin de las vacaciones y el inicio de clases a fin de producir una identificación con el lector.

Aparecen algunas innovaciones, la mamá de Martín trabaja en el correo, algo poco común en los libros de texto, el papá es cuidador del zoológico y el tío maneja una grúa, tres oficios que salen de lo común.

También se van dejando de lado los juicios normativos, las sentencias moralizantes y las moralejas. Se abre la posibilidad a que los chicos expresen emociones, duden, pregunten. En *Martín y yo* muchas de las historias terminan con una pregunta.

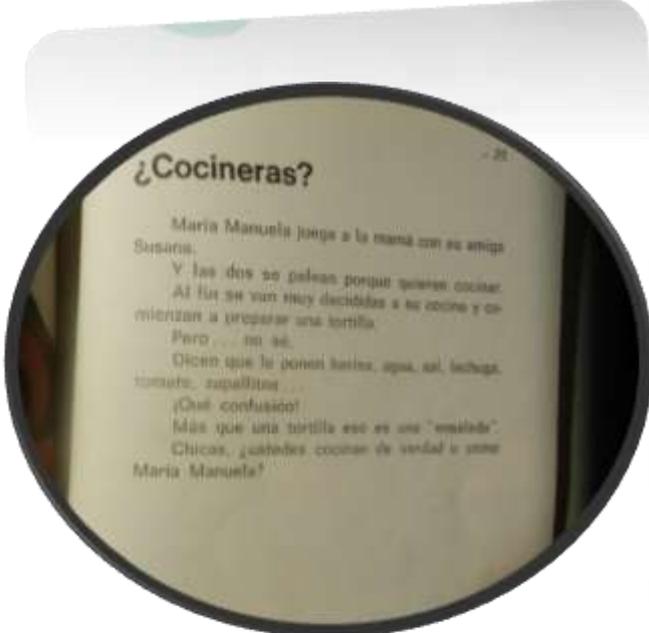
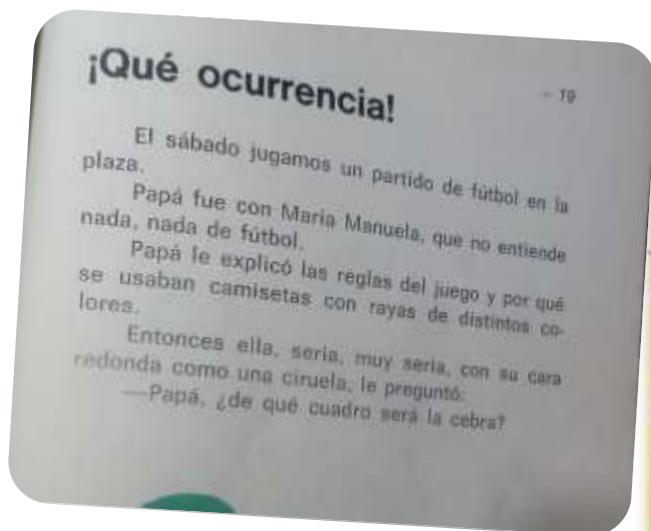
En *Cuasilipú* abunda el formato historieta, con cuadros de diálogo entre los personajes, sobre todo dialogo entre los niños, los niños y su maestra y los niños y sus padres. Los niños tienen voz, opinan, preguntan, sienten.

Otro aspecto innovador que podemos observar en *Martín y yo*, *Cuasilipú* y también *Páginas para mí*, es la realización de actividades de colaboración “entre todos” padres e hijos, alumnos y maestros o, maestros, niños y padres. Son actividades que si bien surgen de la propuesta de un adulto, no son impuestas en términos imperativos, no son obligaciones, sino invitaciones a colaborar, participar y realizar tareas en conjunto: construir un cobertizo (páginas para mí) pintar la escuela (*Martín y yo*) armar una biblioteca (páginas para mí) y organizar la fiesta escolar (*Cuasilipú*).

Sin embargo, el libro mantiene los estereotipos de familia, género y aspecto físico que responden al modelo de “normalidad” utilizados en libros de texto desde sus inicios. Los personajes son de tez blanca, los hombres con pelo corto, vestidos de traje, sin barba, las mujeres vestidas también “adecuadamente”. Los niños prolijos, peinados y limpios. También hay claras diferencias ente las características de los niños y las niñas: los varones son valientes, creativos, curiosos, bruscos y las niñas miedosas, con menos iniciativa (o cuando la tienen es para tareas domésticas), bondadosas, delicadas, simpáticas o hacendosas.

En *Cuasipú* por ejemplo, un grupo de niños conversan sobre de que van a trabajar cuando sean grandes, pero, curiosamente, son todos varones, no hay ninguna nena.

En Martín y yo, “las nenas no saben nada de fútbol” y aunque el papá le intentó explicar a María Manuela (la hermana de Martín), por su pregunta final, se nota que no entendió nada. En cambio, unas páginas más adelante, las nenas si pueden jugar a ser cocineras.



### 3.5 *El Sol Albañil Poesía e Imaginación*



**NOMBRE:** El Sol Albañil

**EDITORIAL:** Estrada

**AUTORES:** Ernesto Camili

**PRIMERA EDICIÓN:**1967

*Este libro se utilizó en la Escuela Nro 23 Hipólito Yrigoyen de Haedo (Morón) en 1979 y en la Escuela Modelo de Castelar, (Morón) en 1980*

El Sol Albañil fue un libro de lectura oficial en la escuela entre 1967 y 1975, para tercer grado, publicado por editorial Estrada. Este libro, escrito por el maestro, poeta y pedagogo Ernesto Camili, fue un *best seller* en el ámbito educativo y logró conectar la gramática con la imaginación. De la mano de un tono provocador y trasgresor para la época, consiguió instalarse en las aulas, acostumbradas a las estructuras tradicionales de “*mi mamá me mima*”. A través de la poesía y recursos como la metáfora y la adjetivación recargada, logró diferenciarse de la escritura tradicional y formal, propios de los textos infantiles de esa época.

El libro está organizado en lecturas cortas que remiten, en su mayoría, a diferentes aspectos de la vida de la naturaleza y la vida cotidiana. El palo borracho, las palomas, el molino, la lluvia, las gaviotas, los eucaliptos, el armario de la abuela, las carabelas, mis zapatos, mi casa y el viento, etc. Estas breves historias tienen como protagonista a El Sol que todo lo abarca,

él cuenta en primera persona y aparece en casi todas las ilustraciones, como contemplando la escena que él mismo narra. A través de El Sol, el autor construye un relato que da vida a diferentes elementos y aspectos de la naturaleza. Los concibe como seres vitales, los personifica y construye las historias a través de un juego de metáforas muy marcado: *“Las abejas han almorzado en las margaritas y regresan a su domicilio”, “Seguramente esperan el momento en que se vaya el sol para despedirse de él con las orejas muy duritas y los ojos redondos como ciruelas”, “¡Piedra libre para el otoño que está sentado en la rama más alta del nogal (...) que se hamaca en los cerezos del río (...) que dibuja los brazos de los sauces!”*.

Este libro es una invitación permanente a desarrollar la creatividad y la imaginación sin culpas ni reparos. En cada una de las lecturas, el autor pone sobre la mesa toda su imaginación y la clara intención de transportar a sus pequeños lectores a lugares lejanos, sin tiempo, desconocidos, plagados de sorpresas y sensaciones: *“...yo me meto en un arcón de cuentos: pienso en la noche nevada de un país distante, en el brasero granado de pinos, en las castañas que asan los niños junto a las llamas magas...”*

Dentro de los contenidos curriculares para este grado, aparecen tres temas centrales: sustantivos, adjetivos y verbos. Los relatos están cargados de adjetivaciones y vocabulario muy diverso y rico. En varias lecturas como *“Las cosas de la patria”*, el autor incorpora género poesía y juega con expresiones que articulan el uso de los contenidos: *“panales de uvas, piedras heridas, cielos cereales, agrias colinas, hondo algarrobo...”*

La experiencia de la pedagogía siempre supone una ideología y un modelo de educación que se reproducirá, en este caso a través de los libros de lectura escolares. Creemos que El Sol Albañil representó una importante contribución humanista frente a las doctrinas autoritarias de los años en que circuló por las aulas.

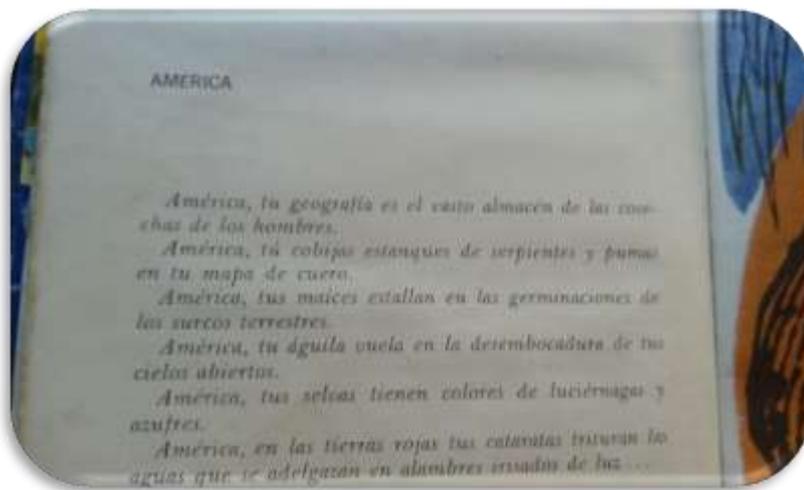
Esta versión que se utilizó en los años previos a la dictadura de 1976, sufrió luego algunas modificaciones. En la edición de 1985 se observan algunos cambios y recortes de las lecturas. Si bien la estructura central del libro se mantuvo, se editaron algunas expresiones y se modificaron ciertas estructuras

narrativas, que tienden a neutralizar el relato. Por ejemplo, la lectura original “América”, pasó a llamarse “En América” y este simple cambio permitió obviar el término América seis veces. La primera versión dice:

*“América, tu geografía es el vasto almacén de las cosechas de los hombres”*

*“América, tu cobijas estanques de serpientes y pumas en tu mapa de cuero”*

Le siguen cuatro versos con la misma estructura. El Sol se dirige a América, la interpela, la mira a los ojos y le habla, le dice que la conoce y sabe mucho de ella.

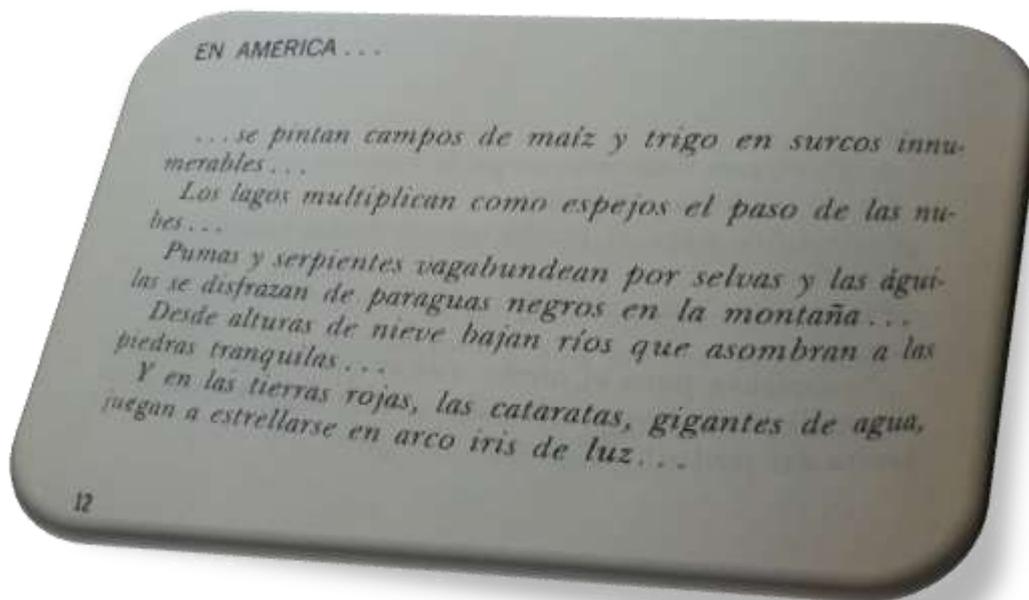


En la versión modificada, no sólo no se nombra a América en ningún momento (excepto el título), sino que se cambia casi por completo el texto. Prevalece un relato metafórico pero falto de unidad, despersonalizado y contado con objetividad. El Sol ya no le habla a América, sino que se despega de la escena y cuenta desde afuera:

*“En América... se pintan campos de maíz y trigo en surcos innumerables...”*

*Los lagos multiplican como espejos el paso de las nubes...*

*Pumas y serpientes vagabundean por selvas...”*



Se observan también marcadas referencias al aquí y ahora, como el uso del tiempo presente; que en la versión original no aparecía tan explícitas, sino que la mayoría de las lecturas están narradas en tiempo pasado. También aparecen cambios sutiles en ciertas expresiones que son reemplazadas por otras menos vinculadas a las emociones y la imaginación, y más cercanas a la realidad concreta y tangible, como por ejemplo: “*palacio de cemento*” es reemplazada por “*jaula gris*”.

Otro cambio significativo e interesante es el modo en que se construye el relato de la historia de algunos próceres argentinos. En los textos aparecen Mariano Moreno, Manuel Belgrano, Sarmiento y San Martín. En la primera versión del libro, las historias en torno a los personajes continúan la misma línea de las lecturas, ya que el autor utiliza metáforas y funciones poéticas para relatar sus vidas y obras. En general, no hay mención a datos específicos de sus logros o acciones como próceres de la patria. Más bien, el relato construye personajes de carne y hueso, caracterizados por sus emociones, sus sueños, su conexión con la infancia, la imaginación y el pasado. Abundan las descripciones recargadas de adjetivos y comparaciones, con un modo de escritura audaz, creativo y provocador para la época:

MARIANO MORENO

*“Su libro nombraba los pájaros y los árboles de la paz (...) Su sonrisa se abría como surco de hierba verde, clara y húmeda”.*

MANUEL BELGRANO

*“Lo miraron con asombro algarrobos y espinillos (...) Vivía en cántaros de barro indígena, bajo la techumbre verde del Tucumán”.*

SARMIENTO

*“El maestro nos mira desde el viejo retrato de la pared (...) Verlo enseñar habrá sido como mirar los valles verdes de su provincia natal, tanta debió ser la riqueza de su gesto”.*

SAN MARTIN

*“Cuando era niño sus manos sembraron trigos y cebadas (...) su oído descifraba viejas leyendas que cuenta el viento a las chimeneas (...) Y su oído escuchador se llenó de las voces que pedían patria.”*

En la versión modificada, las biografías se ajustan a relatos más objetivos y cronológicos que incluyen datos históricos de la vida de los próceres. Si bien el autor no renuncia a su esencia y conserva la narrativa poética, se hace evidente que los textos han sido modificados casi por completo, incorporando e intercalando datos concretos relacionados con su obra y logros, como la profesión, títulos, los lugares de origen y batallas, entre otras. Se construyen personajes desde los hechos reales anclados en datos históricos.

MARIANO MORENO

*“Mariano Moreno, secretario de la Primera Junta, dice la palabra joven de la Revolución de Mayo (...) Por caminos de soles y montañas, viaja a la Universidad de Charcas.”*

MANUEL BELGRANO

*“Nace en Buenos Aires. Viaja por mares y caminos: y a su regreso decide construir los cimientos de la libertad.”*

## SARMIENTO

*“Nace en San Juan (...) El agua que baja de la montaña y arrastra grandes piedras le da su fuerza terrestre. Maestro, periodista, político, escritor, Presidente de la República, multiplicador de escuelas.”*

## SAN MARTIN

*“En Yapeyú, desde la casa de paredes gruesas y pesadas se ve el río ancho.”*

Una vez más, observamos cómo se va instalando un discurso dominante a través de la construcción de ciertos personajes de la historia. Al igual que los relatos orales, los libros de texto son importantes transmisores de memoria. Siguiendo a Inés Dussel, (2012)) “la Historia Nacional pasó a ser una de las formas privilegiadas de la memoria colectiva. Con ella se intentó unificar y delimitar los recuerdos que constituían la identidad común de una nación, y también dejar en el olvido aquellas aristas de los próceres que fueran inconvenientes” (pág.139).

## 4 QUITANDO EL VELO:

### *Los discursos del currículo oculto*

*“Es necesario una perspectiva del currículum oculto que abarque todas las instancias ideológicas del proceso de escolarización que “silenciosamente” estructuran y reproducen los supuestos y prácticas ideológicas. Ese enfoque es importante porque cambia el énfasis de una preocupación unilateral de reproducción cultural a una preocupación primaria de intervención cultural y acción social. Aunque tal acercamiento en sí mismo no cambie a la sociedad global, sí suministrará las bases para usar a las escuelas como sitios importantes para emprender prácticas contra hegemónicas”*

(Henry Giroux Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición” 1992, pág.100)

#### 4.1 Los Libros de texto como lugares de memoria

Los libros de texto que transmiten un determinado saber, en un momento específico de una sociedad, moldean la memoria y manera de ver el mundo de aquellos que los utilizaron. Marc Ferro (2007) sostiene que “la imagen que tenemos de los demás pueblos, o de nosotros mismos, viene asociada a la historia que nos han ido contando cuando éramos niños. Nos marca para toda la vida” (pág.7). Consideramos que esta afirmación puede aplicarse a los libros de texto en general, ya que en sus páginas puede observarse una determinada representación del mundo. Podemos agregar que también cumplen una función ideológica y cultural al transmitir la lengua y cultura nacional, es decir que los libros de lectura utilizados en las escuela son un instrumento de la construcción identitaria tal como señala Choppin (2005).

Silvia Finocchio (2006), agrega que, en la Argentina, los libros de lectura “tuvieron un papel fundamental en la construcción de la memoria nacional. Pequeños textos, con pocas páginas de historia, supusieron un lugar de memoria para miles de niños que los leyeron como un catecismo laico”.

En este sentido, podemos decir que los libros de texto nos sirven para analizar la “memoria” desde dos puntos de vista, como constructores de memoria y como lugares de memoria. Tal es el rol que Pierre Nora (2008) le asigna a Petit Lavisse, texto escolar usado en Francia hasta la década del sesenta, por su papel en la construcción de la memoria nacional francesa. De acuerdo a nuestro análisis, también libros de lectura utilizados en la

educación primaria argentina cumplieron la función de inculcar la idea de la nación, en una sociedad de diversidades lingüísticas y culturales.

Pero también podemos considerar estos textos como “Lugares de memoria”, según Nora, no hay memoria espontánea, es necesario crear archivos, mantener fechas, aniversarios, etc. Los lugares de memoria son restos, huellas de un pasado que la historia quiere silenciar, “la forma extrema donde subsiste una memoria conmemorativa en una historia que la convoca porque la ignora”.

Siguiendo con el análisis de Nora, los textos analizados en esta tesis son lugares de memoria en los tres sentidos de la palabra: material, simbólico y funcional. Más allá de su existencia material, física, están ungidos por un aura simbólica, son un recorte temporal, una experiencia vivida por un número pequeño pero con una significación simbólica para una mayoría que no ha participado, y tienen un carácter funcional porque garantizan la cristalización del recuerdo y su transmisión.

También podemos decir, que estos textos son marcas, huellas que dan materialidad a la memoria, la hacen visible. Los textos son objetos físicos convertidos en “lugares” cargados de sentido y de determinados significados.

Asimismo, como afirma Elizabeth Jelin (2002) estos lugares de memoria pueden entenderse como prácticas de construcción de memoria colectiva, ya que lo que determina que estos objetos sean susceptibles de recuerdo, conmemoración u homenaje es el resultado de una construcción y definición social, cultural y política.

Podemos tomar el trabajo de la Memoria colectiva en los músicos, de Maurice Halbwachs (2011) y comparar las partituras con los libros de texto “cuando un hombre se encuentra dentro de un grupo, cuando ha aprendido a pronunciar determinadas palabras con cierto orden, ya puede salir de ese grupo y alejarse. Mientras sigue utilizando este lenguaje, podemos decir que la acción del grupo sigue ejerciéndose sobre él” (pág.171). En este sentido podemos decir, que todo aquello que quedó plasmado en la memoria de quienes aprendieron con esos libros en determinado momento histórico, permanece perpetuado en su modo de ver el mundo. Los libros de texto “son las vías de

acceso al sentido, a los sentimientos e ideas expresadas, al contexto histórico o a las figuras dibujadas, es decir, a lo más importante” (pág. 189).

## 4.2 Las representaciones sociales en los textos escolares

El gobierno militar tenía claro la influencia de los libros de texto, en la formación de los futuros ciudadanos, la Circular Técnica N° 14 de la Dirección de Educación primaria del Ministerio de la provincia de Buenos Aires, del 7 de mayo de 1980 sostiene “El libro de texto, en primer lugar, es un material educativo por cuanto ofrece recursos y medios que ayudan a realizar los cambios *conductuales* que deben operarse en el educando (...) por su especialización amplitud, verosimilitud, ocupa el primer lugar y es el soporte principal de la actividad educativa”.<sup>19</sup>

El nuevo orden que planteaba la dictadura, asumía la responsabilidad de restituir las jerarquías que consideraban perdidas en años anteriores. Las relaciones entre patrón y obrero, padre e hijo, profesor y alumno debían ser reformuladas a partir de un cambio en los hábitos, costumbres, valores, comportamientos, en definitiva un cambio cultural profundo, que podía implementarse a partir de la enseñanza y los medios de comunicación, de aquí reside la importancia del control exhaustivo del material que llegaba a las aulas.

La resolución N° 2395 de la Subsecretaría de Cultura y Educación de Córdoba (26 de julio de 1979) aseguraba que “lo importante es que la autoridad sea admitida y respetada y así, la autoridad será la fuerza que proviene de la sabiduría y de los valores del espíritu... El hijo, o el alumno, o el soldado, o el obrero, etc., que ven como paradigma a su superior, aceptará de buen grado sus indicaciones y procurará imitar sus actitudes”.

El folleto *Subversión en el Ámbito Educativo* advierte de los peligros de la infiltración ideológica en las escuelas y afirma:

*Se ha advertido en los últimos tiempos, una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil. En ella se propone emitir un tipo de mensaje que parte del niño y que le permitía “auto educarse” sobre la base de la libertad y la alternativa”.*

---

<sup>19</sup> La cursiva es propia

*Teniendo en cuenta estas bases esenciales, las editoriales marxistas pretenden ofrecer: “Libros útiles” para el desarrollo, libros que acompañen al niño en su lucha por penetrar en el mundo de las cosas y de los adultos, que los ayuden a querer, a pelear, a afirmar su ser. A defender su yo contra el yo que muchas veces le quieren imponer sus padres o instituciones, consciente o inconscientemente, víctimas a su vez de un sistema que los plasmó o trató de hacer a su imagen y semejanza. El accionar ideológico se intensifica con la mayor edad de los niños en los últimos años del ciclo primario, tendientes a modificar la escala de valores tradicionales (familia, religión, nacionalidad, tradición) sembrando el germen para predisponerlos subjetivamente al accionar de captación que se llevará a cabo en los niveles superiores”*

*(...) El accionar subversivo se desarrolla tratando de lograr en el estudiantado una personalidad hostil a la sociedad, a las autoridades y a todas las instituciones fundamentales que las apoyan: valores espirituales, religiosos, morales, políticos, Fuerzas Armadas, organización de la vida económica, familiar.*

*(...) Se asiste a una curiosa evolución de las que lleva a una parte de los estudiantes a convertirse en enemigos de la organización social en la cual viven en paz y en amigos de los responsables de los disturbios que los fanatizan a favor del triunfo de esta, otra ideología, ajena al ser nacional.”*

Aquí queda claramente expresada la función que el gobierno autoritario le asignó a la educación. Andrés Avellaneda (2006) sostiene que esta tarea de *formar al hombre argentino* y educar en lo nuestro significa “transmitir una concepción cristiana y occidental de la vida, por lo cual se entiende establecer la noción de familia —“imagen de Dios”— como núcleo central de la enseñanza e infundir una comprensión ultra confesional y católica de la educación y de la cultura en que educar equivale a seguir “una escala de valores para la inmanencia y la trascendencia” (pág. 37). Se establece, de este modo, un modelo único de ciudadano, un *deber ser* argentino.

De todos modos, en el período 1976/ 83, convivieron libros con ideologías muy heterogéneas como, el laicismo y tecnicismo, el nacionalismo católico conservador y el nacionalismo popular, junto con la doctrina social de la iglesia. Entel (1984) explica que esto se debió a diferentes razones: de mercado (nuevas editoriales con nuevas propuestas en materia de textos escolares), la política educativa (la transferencia de escuelas, implicó cambios

en los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones) y también la metodología de enseñanza.

Muchos de los textos analizados, habían sido editados con anterioridad al golpe de estado, sin embargo, siguieron vigentes debido a su neutralidad y atemporalidad. Wainerman y Heredia (1999) señalan que desde principios de siglo y hasta comienzos de la década de los años 80, los libros de texto “impactan por la inmutabilidad de sus mensajes, que década tras década hacían caso omiso de las transformaciones de la sociedad” (pág.40).

Los personajes de los libros de lectura, son universales, aparentemente neutrales, no encuadrados en ningún sector social específico, al igual que las instituciones que aparecen representadas. Por eso los libros parecen no perder vigencia a lo largo del tiempo.

Tedesco (1973) sostiene que los personajes de los libros de lectura de principio de siglo “con profesiones básicamente agropecuarias artesanales y administrativas, con lecturas muy cargadas moralmente de valores abstractos tales como la honestidad, el amor a la patria, el respeto a sus leyes e instituciones, etc, se mantuvieron casi intactos durante medio siglo posterior y quizás no sea demasiado aventurado suponer que todavía persiste en buena medida” (pág.5).

Esto se explica, según Tedesco, porque los nuevos sectores que se incorporaron a la clase dominante se socializaron dentro de los valores y las instituciones creadas por la oligarquía agroexportadora y mantuvieron sus bases ideológicas.

Con los cambios que fueron surgiendo en la sociedad, los contenidos de los libros de texto fueron adquiriendo un carácter cada vez más abstracto e irreal. Esto hizo que la cultura escolar funcione alejada de la realidad social, y de todo posible conflicto.

Un trabajo de Ma. Cristina Linares (2009) distingue tres etapas en el desarrollo de los libros de texto argentinos: La primera etapa que llama “período de conformación” se caracteriza por una graduación tipográfica según los grados de enseñanza, utilización de las imágenes como soporte de texto y

encuadernación de tapa dura. También, en este período surgen editoriales especializadas en la producción de textos escolares nacionales. En cuanto al contenido, los libros están dirigidos a un “sujeto lector ampliado”, ausencia de conflicto, un discurso tendiente a la conformación de la identidad nacional, y la separación por género en algunas temáticas. En el orden discursivo los textos tendían a ser moralizantes y adoctrinadores.

El segundo período llamado de “Consolidación y permanencia” abarca desde la década del 40 hasta el 60. Se trata de una etapa donde se mantienen estables la mayoría de las características del primero. Pero se suman dos características surgidas del cambio en el Código y Reglamento de habilitación de textos, en 1941, que estableció que los libros debían tener un contenido literario y se debían eliminar los contenidos informativos, además se implementó la ausencia de ficción, se aceptaban los cuentos de ficción, las historietas como un recurso pedagógico, pero en general las lecturas debían responder a una “realidad modelo”, así, afirma Linares (2009) “el recurso del texto adoctrinador del deber ser, se tradujo en las narraciones edificantes, vidas ejemplares, idealización de los próceres, las fábulas moralizadoras”(pág. 4).

A la tercera etapa en la producción de libros de lectura, Linares la llama “período de transición y decadencia. Este abarca desde finales de la década del 1960 hasta finales de 1990. En este período comienzan a introducirse algunos cambios y modificaciones que se vieron interrumpidas durante la dictadura militar (1976-1983) Entre estos libros se destacan, entre otros, El Sol Albañil, Mi amigo Gregorio, Dulce de leche, que debió modificar mucho de su contenido para escapar de la prohibición, y Páginas para Mí, que en algunas distritos fue aprobado y en otros tuvo que esperar a la llegada de la democracia para poder ser utilizado en las aulas (como en la provincia de Córdoba).

Entre los cambios encontrados se destacan nuevos roles asignados a la mujer, donde no solo aparece como ama de casa, costurera, maestra o enfermera. Un ejemplo es el caso de la Tía Nora de *Páginas para mí* (periodista, soltera y que viaja mucho sola por el país), o la mamá de Martín en *Martín y yo* (trabaja en el correo).

También se van dejando de lado los juicios normativos, las moralejas, las frases prescriptivas, el tono moralizador y se da lugar a los finales abiertos y a las preguntas. Las problemáticas morales se reemplazan por problemas sociales, como es el caso del *Dulce de Leche* de 1974.

Sin embargo, paralelamente en este período se siguen publicando textos con fuerte carga moralizante, como *Escarapela*, *Albricias* y *Canta Boyero*. Además, durante la dictadura surgen nuevos libros con estas características como *Peldaño* y *Naranjito*. Lamentablemente no encontramos ningún ejemplar de *Naranjito*, utilizado, por ejemplo, en la Escuela N° 23 de Haedo (Morón) en 1982, pero contamos con una anécdota que puede ilustrar las características del texto. Paulino Guarido, en sus años de estudiante de magisterio durante la dictadura, cuenta que “tenía un docente de lengua que era censor de libros y se ufanaba de las argumentaciones para censurar y mostraba con orgullo la censura que había ejercido. Él participó por ejemplo de la censura del libro de *Un Elefante Ocupa Mucho Espacio* de Elsa Bornemann”. Este profesor, Luis Alberto Menghi era un reconocido autor de libros de gramática y además escribía libros de texto, uno de ellos es *Naranjito* (de Editorial Plus Ultra) y sobre los fines de la dictadura una de las peores derrotas que tuve en la escuela es que algunas compañeras de grados paralelos querían impulsar ese libro y con otras docentes intentamos insistir con *Páginas para mí*, argumentando que necesitábamos un libro único, que tuviera coherencia y lo tremendo que el libro único que ganó fue *naranjito*, así que tuve que enseñar un año con ese libro”<sup>20</sup>

El sistema educativo argentino, desde su concepción, tuvo la función de homogeneizar, normalizar, uniformar, integrar, por ello más allá de las particularidades de cada libro que hemos analizado, algunos más conservadores y otros un poco más progresistas, podemos decir que los libros de texto y por lo tanto quienes los utilizan, reproducen un sistema simbólico lleno de estereotipos que representan desigualdades y discriminaciones.

La dictadura reforzó el control del aspecto exterior y la higiene. Los niños representados son siempre de tez blanca, bien vestidos, alimentados y

---

<sup>20</sup> Entrevista propia, ver Anexos

prolijos. Los varones con pelo corto y las niñas siempre sonriendo. Lo mismo con los adultos, los hombres con el pelo corto, ocasionalmente bigote pero nunca barba, saco y corbata, las mujeres vestidas “pudorosamente”.

Estos mismos valores que aparecen en los libros se corresponden con normativas, prácticas y hábitos anclados en la vida cotidiana de las aulas. La docente Eva Glas, recuerda que “las maestras debían usar pollera, medias de nylon y zapatos de taco. Incluso maestras de jardín y primeros grados. Yo enseñaba en primer grado y tuve que elevar un pedido a la inspectora para que nos dejen ir en pantalones, para poder sentarme en el piso con los chicos, para realizar ciertas actividades”<sup>21</sup>.

Como desarrollamos a lo largo de nuestro análisis, los roles de hombres y las mujeres, los niños y las niñas también están bien marcados, diferenciados y estereotipados. Las mujeres, salvo algunas excepciones que hemos señalado, se sitúan en el ámbito privado del hogar, responsables de las tareas domésticas. Y su relación con la tecnología se limita a electrodomésticos que les facilitan las tareas. Los varones se encuentran caracterizados en el mundo del trabajo, en escenarios históricos y contextos políticos. Además, en la sección de efemérides y fechas patrias sólo hay menciones a los próceres y hombres que lucharon por la patria, no hay representadas mujeres destacadas en ningún ámbito.

Estas diferencias entre hombres y mujeres se remontan a la institución del patriarcado. Según Fontenla, (2008) el patriarcado puede definirse como una forma de organización política, económica, religiosa, ideológica y social basada en la idea de la autoridad y superioridad de lo masculino sobre lo femenino, que da lugar al predominio de los varones sobre las mujeres, el marido sobre la esposa, el padre sobre la madre y los hijos e hijas.

Además, en los textos se representa un estereotipo legitimado de ciudadano “normal” o “común”, el “deber ser” argentino, que se diferencia de un otro, distinto: cuerpos delgados, tez clara, pulcros, prolijos y bien vestidos. Obedientes, ordenados, felices, optimistas. No aparecen representados como

---

<sup>21</sup> Entrevista propia. Ver anexos

parte de la sociedad personas con discapacidad, extranjeros, indígenas, ni siquiera se representan personajes con diversas contexturas físicas.

En el libro *A jugar con las palabras*, por ejemplo, las personas de otras razas, aparecen como pintorescas, ilustrativas, pero nunca como parte de un “nosotros”. El indio (un prototipo con vincha de plumas, arco y flecha) se utiliza para enseñar la letra I, los gitanos, la G, y los chinos la Ch. Lo mismo ocurre con los afrodescendientes, que sólo aparecen en las efemérides del 25 de mayo como personajes pintorescos (*El negrito Domingo*, Peldaño 3) pero nunca como integrantes de la sociedad actual.

La escuela colaboró en la conformación de una identidad nacional a través de la representación de un *Nosotros* en oposición a los *otros*, que llevó a invisibilizar o descalificar a ciertos grupos y jerarquizar a otros.

Estos libros muestran también el estereotipo de familia: de clase media formadas por mamá, papá y uno o dos hijos, esto se observa tanto en los textos escritos como en las imágenes de la gráfica. Sin embargo, Pedro Mouratian (2014) sostiene que este modelo de familia es una construcción de la modernidad, en el contexto del surgimiento de la sociedad capitalista y el estado moderno. Así el modelo de la familia nuclear/heterosexual, formado por el padre la madre y su descendencia, se mantuvo a lo largo de la historia a partir de su naturalización y jerarquización.

Desde la sanción de la Ley 1420, en 1884, que estableció la educación primaria obligatoria y gratuita, se la concibió como un dispositivo de imposición cultural. Mouratian (2014) afirma que “hacia fines de ese siglo se establece lo que se conoció como el nacionalismo étnico, que consideraba la identidad nacional sustentada en pretendidas afinidades lingüísticas y raciales” (pág. 41).

Así, los libros de lectura, amparados en una falsa objetividad y neutralidad, presentan la realidad como algo dado y externo al sujeto, en realidad encierran una imposición ideológica fuerte, vinculada al capitalismo, al patriarcado, al racismo y a la discriminación.

La articulación entre el nacionalismo y el higienismo hicieron de la escuela un dispositivo ideal para la imposición de una determinada identidad nacional, que según Mouratian, “sustentó prácticas destinadas a identificar, clasificar y excluir los cuerpos marcados por los estigmas de la diferencia étnica, sexual y económica” (pág.167).

Sin embargo, según Denys Cuche (1999), la identidad es una construcción social y no algo dado. Por ello la identidad es lo que se pone en juego en las luchas sociales. Ya que “no todos los grupos tienen la misma autoridad para nombrar y nombrarse”. Siguiendo a Bourdieu (1980) sólo los que tienen la autoridad conferida por el poder, pueden imponer sus propias definiciones de ellos mismos y de los otros.

Así, el poder desigual de la sociedad se mantiene mediante la educación y la transmisión de la cultura. La escuela se constituye entonces como un agente de reproducción económica y cultural. Bourdieu afirma que el capital cultural almacenado en la escuela actúa como un eficaz dispositivo de filtro para la reproducción de una sociedad jerárquica.

Apple (2008) sostiene que “las escuelas actúan como agentes de la hegemonía cultural e ideológica, en palabras de Williams como agentes de la tradición selectiva y la «incorporación» cultural” (pág 17). La escuela adopta el capital cultural, el *habitus*<sup>22</sup>, de la clase media como algo natural y lo emplea como si todos los niños tuvieran igual acceso a él. La hegemonía opera básicamente a través del control de los significados y la manipulación de las categorías y modos de pensamiento.

---

<sup>22</sup> Bourdieu llama *habitus* al conjunto de estructuras sociales interiorizadas por los individuos en forma de esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción. El *habitus* es un sistema de disposiciones duraderas, que funcionan como esquemas de clasificación para orientar las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos. Constituye también un conjunto de estructuras tanto estructuradas como estructurantes: lo primero, porque implica el proceso mediante el cual los sujetos interiorizan lo social; lo segundo, porque funciona como principio generador y estructurador de prácticas culturales y representaciones.

### 4.3 La ideología plasmada en los contenidos

Como venimos desarrollando a lo largo de este trabajo, educación y poder constituyen una dupla inseparable, porque los procesos educativos se desarrollan en el marco de las luchas por la hegemonía, por lo tanto, están ligados a determinados momentos sociales, políticos, económicos y culturales.

El currículum escolar es el resultado de complejas relaciones de poder y los libros de texto en tanto vehículos de ese currículum, presentan determinadas miradas de la realidad social y pueden ser considerados instrumentos de imposición cultural. Por ese motivo nos son útiles para conocer la ideología de quienes tienen el manejo de aparato educativo.

Apple (1993) sostiene que:

Los libros de texto son, en realidad, mensajes sobre el futuro y van dirigidos a éste. Como parte de un currículum, participan nada menos que en el sistema de conocimiento organizado de la sociedad. Participan en la creación de lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero. Ayudan a determinar los cánones de la veracidad y, al hacerlo, contribuyen también a crear un punto de referencia principal para saber lo que realmente es el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad (pág. 109).

Entonces, podemos decir que los libros de texto representan y materializan la cultura y el conocimiento que está legitimado como real y verdadero, lo que Raymond Williams llama la "tradición selectiva":

Este conocimiento legitimado por la institución escolar aparece como a histórico, aparentemente neutral y ausente de conflicto, sin embargo, como pudimos observar, sus páginas están llenas de prejuicios y estereotipos clasistas, raciales y de género. No aparecen representadas las minorías, ni sus luchas.

Aquí entra en juego el currículum oculto, en términos de Apple es el mecanismo encargado de reforzar la dominación ideológica, un instrumento de encuadramiento de profesores y alumnos para la reproducción del sistema.

La función de este currículo oculto es inculcar en el alumno normas y valores para insertarse a la sociedad y ser funcional al sistema capitalista. Por ello en los libros de texto la realidad aparece como algo ya dado, que hay que aceptar.

En los libros de texto existe una despolitización de los contenidos curriculares que es en sí un hecho político. Las modificaciones realizadas en el Libro *Dulce de Leche* son un caso ejemplificador: se eliminaron todas las alusiones a la explotación de los trabajadores que pongan bajo la lupa al sistema capitalista (Fábula del gusano y el escarabajo), al analfabetismo, como consecuencia del trabajo golondrina (una familia nómada) a la mirada crítica de la realidad (Juan de la ciudad, Pedro del Bosque) y a las diferencias de clases (Dos Chicos).

Apple (1988) sostiene que analizar la relación entre ideología y educación nos permite comprender “como una sociedad se reproduce a sí misma, cómo perpetúa sus condiciones de existencia a través de la selección y transmisión de cierto tipo de capital cultural del cual depende una sociedad industrial compleja pero desigual y cómo mantiene cohesión entre clases e individuos (pág.88).

El autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”, pretendía modificar y modernizar la estructura productiva, económica y social del país, a partir de una alianza entre militares, burguesía y empresas transnacionales. Para llevar a cabo el proyecto económico, la sociedad debía ser reeducada, controlada, disciplinada. La limpieza ideológica y el restablecimiento del orden se convirtieron en dos objetivos fundamentales y valores centrales.

Las teorías pedagógicas del personalismo les eran útiles para lograr este orden y disciplina necesarios, a partir de la apelación a los valores de la moral cristiana y la dignidad del ser nacional y la revalorización de los vínculos jerárquicos. Estos postulados escondían según Kaufmann (1998), una “auténtica despersonalización y uniformización autoritaria, no respeto de las diferencias individuales, intolerancia ideológica e imposición de cánones de pensamiento” (pág.89).

Se pretendía mostrar una sociedad homogénea, sin conflictos sociales, ocultando las diferencias, con el objetivo de formar ciudadanos acríticos,

alienados que contribuyan a mantener el status quo y la reproducción de las relaciones de poder.

En términos generales, los libros de texto, muestran una realidad como un orden social preestablecido, ya dado, imposible de modificar ni de cuestionar, en *Peldaño*, no hay preguntas sin respuestas, en *Dulce de Leche* se eliminaron los finales abiertos, son discursos de clausura sin espacio para la reflexión.

Además, como sostiene Avellaneda (2006) el discurso represivo en la cultura no aparece en una fecha precisa, sino que se constituye lentamente y por etapas. En este mismo sentido la docente Nilda Carone dice: “creo también que el terreno se va preparando, las cosas no ocurren de un día para el otro, la escuela tiene una cuestión del orden, la disciplina y la homogeneidad. Yo fui un colegio religioso y nos medían el largo de la pollera, y hacíamos desfiles, marchábamos uniformados y no gustaba hacerlo. Y en la escuela pública ocurría lo mismo”.

Según Giroux (1992) la reproducción cultural funciona porque las clases dominantes son las que definen lo que cuenta como significado y le imponen cierta neutralidad a lo que es en realidad una "arbitrariedad cultural". Esto es posible a partir de dos procesos: la estructuración del currículum escolar y la participación de los sectores oprimidos en la reproducción cultural a partir del *habitus* que funciona como mediador. Es decir que la violencia simbólica no se impone por la fuerza, sino que es reproducida por los sectores dominados.

Sin embargo, como vimos, las propuestas pedagógicas de los libros escolares no son homogéneas, es posible encontrar algunas resistencias, como es el caso del texto de Martí en *Dulce de Leche*, o algunos intentos de ruptura con ciertos estereotipos como por ejemplo la tía Nora y sus cartas en *Páginas para mí*.

Esto ocurre en términos de Apple (1993) porque la autoridad cultural, lo que se considera conocimiento legítimo, las normas y los valores que se representan en el currículum oficialmente patrocinado de la escuela son ámbitos en los que se auto elaboran las relaciones positivas y negativas de poder que

rodean el texto. Y todas ellas atañen a las esperanzas y los sueños de gente real, inmersa en instituciones reales y en relaciones de desigualdad reales.

Si bien nos enfocamos en un análisis del discurso y no de la recepción, no podemos obviar que ni docentes ni alumnos son receptores pasivos sometidos a una imposición cultural, sino actores de las relaciones sociales, sujetos capaces de aceptar, modificar o resistir los imperativos dominantes. Hay que reconocer que los maestros pueden hacer distintos usos de un mismo texto, y a su vez los alumnos leen y se apropian de esos contenidos de modo diferente.

La escuela en general, y el libro de texto en particular transmiten la cultura dominante, sin embargo, esto no significa que todos los estudiantes asimilen los contenidos de la misma manera. Hall sostiene que existen tres posibles modos de lectura de los textos: dominante, negociada y de oposición. Una lectura dominante sería aceptar los mensajes tal cual son dados, una lectura negociada implica que el lector puede distanciarse del mensaje, aceptar algunos presupuestos y enfrentarse a otros. En una lectura opositora, el receptor rechaza toda la propuesta de esa cultura dominante.

Giroux (1992) explica que tanto teorías de la reproducción social (Althusser) como las de la reproducción cultural (Bourdieu) quedan presas de un círculo donde la reproducción parece irrompible. Por ello propone un nuevo marco de razonamiento teórico que incluya el concepto de resistencia.

Para Giroux (1992) las resistencias son conductas de oposición que tienen por objeto desarticular las formas de dominación y sumisión explícita o implícita del sistema escolar y social. El valor de la resistencia reside en su función crítica, reveladora de un interés emancipatorio.

En tiempos de dictadura, son más difíciles los espacios para la resistencia, sin embargo, siempre aparecen intentos por oponerse a las estructuras dominantes. Un ejemplo es el narrado por Paulino Guarido, quien les leía a sus alumnos los cuentos prohibidos cambiándoles el nombre, tenía los libros forrados, para evitar ser denunciado, “tratábamos de no dejar testimonios del título en los cuadernos de los chicos. En el cuaderno de uno de los ex alumnos del año 81, miramos y ahí estaba el cuento de Víctor que creo le

habíamos puesto el Elefante Federico o algo así”. El docente también cuenta que con el paso del tiempo se fueron dando cuenta que sus estrategias no eran tan aisladas ya que varios colegas hacían lo mismo. Guarido reconoce la importancia de haberse encontrado con autoridades escolares que apoyaban y respetaban estos intentos de resistencia a la censura: “no nos reuníamos con los directivos para decidir cómo transgredir los libros prohibidos, pero ellos sabían qué intentábamos hacer, nos facilitaban el trabajo con el riesgo que corrían ellos como directores de escuelas”.

A la distancia, el docente reflexiona sobre aquella situación, “nosotros le decíamos a esos viejos compañeros más grandes, que teníamos la dirección paralela, planificábamos nuestras cosas, nos reuníamos los domingos, decidíamos que hacer, situaciones de apertura comunitaria, paseos, elección de libros, actos escolares. Nos parecía que dirigíamos la escuela de manera paralela, estimulaban nuestro trabajo, nos cuidaban en relación a los padres en momentos críticos, mucho más críticos que la elección de un libro, me ponían presente cuando yo iba a la cárcel a visitar a mi esposa. Fue un alivio contar con esos directivos”

Con ejemplos como este, se demuestra lo que sostiene Giroux, que es posible un vínculo entre escolarización y emancipación; es decir, que la institución escolar debe habilitar a los docentes y alumnos para que estos desarrollen una comprensión crítica de los procesos sociales y de ellos mismos como participantes activos para que puedan luchar contra la desigualdad.

En consonancia con la necesidad de apelar al pensamiento crítico, fomentar la participación desde un lugar activo y comprometido, encontramos en la propuesta de Paulo Freire la necesidad de cambiar la polaridad entre educador y educando, donde el primero es concebido como el depositario del saber y el otro, un sujeto pasivo. Es superando esta concepción verticalista de la educación, donde el alumno tiene la posibilidad de convertirse en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Freire propone un modelo que estimule el pensamiento crítico, a través de un alumno partícipe y constructor de su propio conocimiento. Según esta propuesta, el principal sujeto de cambio y acción es el pueblo y la formación escolar es un proceso colectivo donde los sujetos ponen en juego los saberes adquiridos en el marco

de su experiencia y relaciones sociales. Esta mirada plantea la construcción de herramientas que estimulen la reflexión sobre el mundo, la generación de conciencia crítica, la liberación de la opresión, en reemplazo del viejo paradigma bancario.

## 5 REFLEXIONES FINALES

*“No hay ya más caminos seguros.*

*Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado,  
para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos  
y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor”*

(Henry Giroux, “Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición”, 1992 pág.18).

La última dictadura cívico-militar argentina consideró a la educación como un ámbito clave. No sólo censuró, persiguió, reprimió, asesinó sino también intentó imponer su propia visión del mundo. Como dos caras de una misma moneda, de un lado los campos de concentración, la tortura y la desaparición forzada de personas y del otro, un mundo ficticio, basado en la felicidad, la ausencia de conflicto, la igualdad, el progreso, la moral y las buenas costumbres.

La estrategia para llevar a cabo este proyecto fue apropiarse del capital simbólico, a través del control sistemático del espacio cultural y educativo. El universo infantil fue uno de los blancos principales de acción ya que es en la infancia donde el ser humano comienza a sociabilizar y formarse como ciudadano.

Bajo este propósito se construyó un ideal de niñez que se vio reflejado en los libros de lectura. En el análisis de los libros escolares es posible reconocer el tipo de subjetividad infantil que se intentó construir desde el proyecto pedagógico autoritario.

Ese ideal de niñez proyectado, aparece plasmado en la selección y omisión de contenidos y en el modo en que son relatados esos discursos: La ausencia

de conflicto, el respeto por las normas y las buenas costumbres, el orden y la limpieza como pilares en todos los ámbitos de la vida, la homogeneización igualadora, la obediencia a las autoridades, el tono moralizador y a veces adoctrinador, en síntesis, el adiestramiento de la mirada.

El relevamiento de diferentes libros de lecturas nos permitió reconocer los estereotipos que aparecen representados y naturalizados. El ideal de familia, de niñez y de ciudadano modelo, son una constante en la mayoría de los relatos, como la única realidad existente. Casi todos los libros presentan una familia tipo (mamá, papá, y dos hijos) de clase media, con roles bien definidos. No hay espacio para pensar en la diferencia. No aparecen, por ejemplo familias monoparentales, ni familias humildes, ni ricas, no hay desigualdad social. Los estereotipos de género también están bien marcados. La mujer en el ámbito doméstico o sólo en algunas profesiones específicas (maestra, costurera) y el hombre en el mundo intelectual y del trabajo. En esta misma línea, niños y niñas también se diferencian: los varones tienen juegos de química, construyen cosas, experimentan; las nenas juegan con muñecas, les hacen ropita o juegan a la mamá.

Además, todos los personajes tienen un perfil uniforme: de tez blanca, limpios, pulcros, bien vestidos, delgados. Estos rasgos están en consonancia con el Imaginario social de lo aceptado como “normal” es decir, el “deber ser” del ciudadano.

En las relaciones sociales que se representan nunca hay conflictos, todo transcurre en armonía. No hay cuestionamientos a la realidad que cada uno vive, no se la critica ni discute, se la acepta tal cual es, sin espacio para pensar que es posible modificarla.

En una situación como la escolar, cargada de poder de simbolización, los prototipos que aparecen en los libros de texto pretenden ser universales, pero en realidad representan a las clases medias urbanas. Son familias ordenadas, disciplinadas, felices y optimistas, con niños obedientes, prolijos y sumisos, que viven en una sociedad moralizada, moderna y eficiente.

Por lo tanto, a partir de lo representado en los libros de lectura, la escuela reproduce un sistema simbólico lleno de estereotipos que representan y legitiman desigualdades y discriminaciones.

En los libros de texto más conservadores se destacan los valores del orden y la limpieza como pilares para el buen funcionamiento de toda sociedad, y aplicables a todos los ámbitos de la vida; el hogar, la escuela, el barrio y el propio cuerpo.

Este recorrido que hemos realizado por los diferentes textos escolares del nivel primario, que han sufrido censura y modificaciones en su esencia, nos invita de manera casi obligada, a una reflexión problematizadora y superadora del modelo educativo como instrumento de opresión.

Esta reflexión nos es útil para repensar, no sólo las particularidades de la educación en un hito político histórico puntual, como lo fue la última dictadura militar, sino también la estructura educativa de la Argentina que aún hasta la actualidad, sigue reproduciendo en varios aspectos un modelo opresivo dominante.

Cuando pensamos sobre la institución escolar, la concebimos como un lugar donde se construyen, transmiten y reproducen significados siempre en disputa. La escuela se vale de recursos como los libros de lectura, para reproducir un sistema simbólico lleno de estereotipos que representan a un ideal de ciudadano y excluye todo lo diferente.

De este modo, la educación se convierte en una práctica política donde se ponen en juego las tensiones por el control de los significados. Es necesario quitarle a la escuela el sello de neutralidad que siempre se le intentó imponer.

Aunque los factores que actúan en el proceso educativo son múltiples, los textos escolares tienen una gran importancia ya que ayudan a construir sentido, funcionan como dispositivos unificadores que no sólo transmiten conocimientos sino modelos y valores sociales, que se proyectan y resignifican a lo largo del tiempo. Cumplen una función ideológica porque con la legitimidad que les da la institución escolar, contienen una determinada visión del mundo, de la sociedad, de los grupos que la integran y roles que

deben cumplir en función del sexo, la edad, la raza, la cultura, etc. Es decir que son vehículos del discurso hegemónico.

Si bien, este trabajo se centró en un análisis discursivo de los libros de lectura y no en un estudio de la recepción de dichos textos, consideramos que las intenciones del dispositivo escolar que se materializan y reproducen según el gobierno de turno, no aseguran que esos objetivos se cumplan ya que existen siempre espacios de resistencia y trasgresión al sistema.

Como sostiene Apple (1994) “La escuela no es únicamente una institución de reproducción, donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite, convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual” (pág. 29 y 30)

Aunque en gobiernos autoritarios los lugares para la resistencia son más limitados, siempre es posible realizar prácticas diversas que cuestionen los procesos sociales hegemónicos, bajo la forma de espacios contra hegemónicos. Un caso concreto es el narrado por el docente Paulino Garrido, cuando relata su experiencia en las aulas al momento de decidir utilizar algunos cuentos infantiles prohibidos en la dictadura.

No se trata de un ejemplo aislado, Pineau (2014) sostiene que hubo fisuras y resistencias “muchos libros circulaban forrados o con las tapas cambiadas, muchos estudiantes editaban publicaciones clandestinas, algunos directores cajoneaban las normativas y documentos y hemos escuchado muchas veces la anécdota de los dos cuadernos mediante los cuales los maestros en uno cumplían con las pautas curriculares prescriptas y en el otro enseñaban a leer y escribir. En los años más oscuros, algunas prácticas educativas brillaban alimentando la posibilidad de volver a iluminar la sociedad” (pág. 120).

La mirada de Paulo Freire en nuestro análisis es fundamental en tanto él plantea que la educación es, o bien para la reproducción del orden dominante, para la domesticación y el ajuste a una sociedad deshumanizante; o bien es una educación crítica, problematizadora, concientizadora y transformadora del ser humano. Es una educación para el cambio social, para la libertad. En la educación normalista, que Freire llama “bancaria” existe una relación entre educador y educando que enmascara un dispositivo de dominación. En este

modelo, la educación está planteada como un proceso lineal, unidireccional, vertical, homogeneizador y anti dialógico.

El Método de Concienciación de Freire no pretende ser un método de enseñanza sino de aprendizaje y surge en el marco de un plan alfabetizador. Es la búsqueda de inserción del hombre en su proceso histórico como sujeto. Para Freire, alfabetizar no es aprender a repetir palabras, sino más bien, aprender a decir la propia palabra, a crear cultura. La palabra no sólo designa a las cosas sino que las transforma. La palabra no es sólo pensamiento, es “praxis”. Por eso, la palabra repetida deviene en monólogo y se somete a un destino que le es impuesto. En regímenes autoritarios como el que analizamos, donde prima la dominación de las conciencias, donde los dominadores monopolizan la palabra, se hacen visibles estos espacios de resistencia; son los dominados quienes deben luchar para tomar su palabra.

El modelo tradicional educativo muestra la realidad como algo detenido, estático, externo al sujeto. En esta línea creemos que la pedagogía debe romper con este modelo y proponer nuevas metodologías que incorporen el dialogo, el intercambio de palabras y saberes, una nueva mirada sobre el sujeto pedagógico, como componente activo de su proceso de aprendizaje.

Creemos que la escuela y el currículo, no son neutrales ni están aislados de los procesos políticos. En los materiales curriculares, sobre todo los libros de texto, predominan dos presupuestos: uno es la ausencia de conflicto y el otro es que los ciudadanos son receptores de valores e ideologías impuestos y no creadores ni constructores de su propia visión del mundo.

Si bien hemos enfocado nuestro análisis en los discursos que circulaban en los textos escolares, reconocemos que el currículum oculto no se limita a este único aspecto, sino que funciona de forma implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares, todos mecanismos de control y reproducción del sistema capitalista dominante. Entonces, podemos decir que el currículum oculto funciona como un dispositivo pedagógico de control social.

Los contenidos trabajados en las aulas, desde los primeros años de la escuela, hasta las lecciones de formación ciudadana del nivel medio, se

vinculan entre sí en una relación funcional, contribuyendo cada uno al mantenimiento y reproducción del orden social. Como ya dijimos, el conflicto y el cuestionamiento de ese orden, se consideran incompatibles con la idea de formar ciudadanos eficaces para la reproducción del status quo.

En este sentido, el peligro de presentar la realidad como algo ya dado, y a los ciudadanos como receptores de las instituciones y los valores y no como creadores, es que se forman ciudadanos acríticos, estáticos, funcionales al sistema. Comprender y problematizar la realidad actual es una condición necesaria para cambiarla.

Para finalizar, no podemos dejar de mencionar que, cuando reflexionamos acerca del currículum, nos encontramos con la memoria, tanto la individual como la colectiva, ambas configuradoras de identidad. En este recorrido, encontramos que la memoria no es algo absolutamente individual, sino que tiene una naturaleza social y compartida. Es en la interacción y el encuentro con un otro, ya sean personas o discursos, donde se construye activamente la memoria colectiva, no como una repetición exacta del pasado, sino como una reconstrucción que cada uno de nosotros hacemos a partir de los propios recuerdos, experiencias, lugares, personas, posibilidades culturales, sociales e individuales.

El currículum, como ya mencionamos, está presente en los libros, en los rituales escolares, en los relatos, en los actos, en las rutinas organizativas, en todas las experiencias cotidianas, implícitas y explícitas que se manifiestan en la vida escolar. Así, estas prácticas y vivencias construyen y transmiten la memoria colectiva de una comunidad educativa; y se van elaborando distintas versiones acerca del pasado, del presente y del futuro, que se cruzan y se entremezclan con otros relatos que circulan por fuera de la institución escolar.

Cuando buscamos en nuestras experiencias pasadas como alumnas de primaria en esos años de dictadura, encontramos marcas de aquel currículum que circulaba en la escuela, articulado con otras vivencias extra escolares, que han quedado plasmadas en nuestra memoria. Muchas de ellas han sido concebidas, preservadas y reproducidas a lo largo de la vida como verdades o discursos estáticos. Otras hallaron la posibilidad de ser repensadas,

criticadas, cuestionadas, *aggiornadas*, resignificadas, especialmente en el espacio de nuestra labor docente. La memoria activa el pasado y deja huellas en el presente. Cuando nos encontramos al frente de un aula, aparece el desafío y la necesidad de elegir los modos de hacer las cosas. Y en esa elección, traemos casi inconscientemente aquellos vestigios de memoria que nos resultan familiares y que están naturalizados como prácticas de aprendizaje y enseñanza, porque están instaladas como verdades. En definitiva, parafraseando al filósofo inglés John Locke (1632-1704), lo que nos define son nuestros recuerdos. El aula nos reta a buscar y construir nuevos sentidos y significados en los modos de acompañar a nuestros alumnos en su formación.

## 6 BIBLIOGRAFIA

- Apple Michael (1994). "Educación y Poder", Barcelona: Paidós.

----- (1993) "El Libro de Texto y la Política Cultural", Revista de Educación Num. 301(1993). pp. 109-126.

----- (1979). "Ideology and Currículum", en Routledge & Kegan Paul, Londres. (Trad. al castellano, Ideología y Currículum, Editorial Akal 2008, Madrid).

- Avellaneda, Andrés (2006). "El Discurso de represión cultural (1960\_1983)" en Revista Escribas N° III Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Bernstein, Basil (1994). "La estructura del discurso pedagógico. Clase Códigos y control". Vol. IV. Madrid: Ed. Morata.
- Bourdieu P., Passeron J.C (1977). "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Barcelona: Editorial Laia.
- Choppin, A. (1998). "Los manuales escolares. Historia y actualidad". París: Hachette.

----- (1998). "Los manuales escolares en Francia y la formación del ciudadano" en Revista Veritas, Vol 43 Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (diciembre de 1998) pp.193- 192.

----- (2000). "La historia de los manuales escolares. Una aproximación global". Revista Historia de la Educación, (9), 1-25

- Cuche, Denys (1999). "Cultura e identidad". En "La noción de cultura en las ciencias sociales". Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.
- Dussel, Inés, Finocchio, Silvia, Gojman, Silvia (2012). "Haciendo memoria en el país de nunca jamás", Buenos Aires: Eudeba.
- Entel, Alicia. (1984). "La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura (1930-1982)". Buenos Aires. FLACSO. Tesis de Doctorado.

- Entel, A. (1985). "Aportes para una nueva conceptualización y medición del conocimiento escolar", Serie de Documentos e Informes de Investigación N° 26 Buenos Aires FLACSo/PBA.
- Fernández Reiris, A. (2005). "La importancia de ser llamado libro de texto. Hegemonía y control del currículum en el aula". Buenos Aires: Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Miño y Dávila.
- Ferro, Marc (2007). "Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero". Fondo de Cultura Económica, México.
- Fimus, D. Frigerio, Graciela (1988). "Educación, Autoritarismo y Democracia", Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Finochio, Silvia (2006) "Entradas educativas a los lugares de la memoria", Revista Monitor de la Educación Nro 6, Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Fontenla, M. (2008). "¿Qué es el patriarcado?" En S. B. Gamba (Ed.), Diccionario de estudios de Género y Feminismos. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M (1981). "Vigilar y Castigar", Madrid, Siglo XXI 5ª.

----- (2002). "Historia de la sexualidad. 1 La voluntad de saber", Avellaneda, Siglo XXI

----- (1979). "Verdad y Poder" en Microfísica Del Poder, Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

----- (2003), "Cuarta conferencia (La sociedad disciplinaria y la exclusión)" y "Quinta conferencia (La inclusión forzada: el secuestro institucional del cuerpo y del tiempo personal)" en La Verdad y Las Formas Jurídicas, Barcelona: Gedisa.

- Freire Paulo (1970). "Pedagogía del Oprimido". Montevideo: Tierra Nueva.
- Giroux, Henry (1992). "Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición", Siglo XXI Editores, 1992.

----- (1990) "Educación Social en el aula: la dinámica del currículo oculto", en Los profesores como intelectuales, Barcelona: Paidós. 1990.

- Guitelman, Paula (2006) La infancia en dictadura, Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken, Buenos Aires: Prometeo
- Gramsci, A (1976). "Literatura popular" y "Observaciones sobre el folklore", en Cuadernos de la cárcel: literatura y vida nacional, México: Juan Pablo Editor.
- Gvirtz, Silvina, Mariano Palamidessi,(1998) "El ABC de la tarea docente: currículum y Enseñanza, Buenos Aires: Aique. 1998
- Halbwachs, Maurice (2011). "La Memoria Colectiva". Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Hall, Stuart (2010). "Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales". Restrepo, E.; Walsh, C. Yy Vich, V. (editores). Ecuador: Envió Editores.  
----- (1984). "Estudios Culturales: dos paradigmas" en Revista Hueso, Nro. , 19, 1984, pág. 80
- Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith. (2002) "Un golpe a los Libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar". Buenos Aires: Eudeba.
- Jackson, Philip (1991). "La vida en las aulas". Madrid: Morata
- Jelin, Elizabeth (2002). "Los trabajos de la Memoria". Madrid: Siglo veintiuno de España editores.
- Johnsen, Egil Borre (1996). "Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación". Barcelona: Pomares-Corredor.
- Kauffman,C. (2007). "El Discurso autoritario en el dispositivo pedagógico. La unicidad pedagógica" en Kaufman, C. y Doval D., Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura 2da. Edición ampliada (1997 1ra edición) Rosario: Laborde.  
----- (1998) "Implicancias de personalismo en el plano educativo".  
----- (2013) "Libros, infancia y escuela en la última Dictadura argentina (1976-1983)". Rosario: Hear.

----- (2006). “Los textos escolares en la Historia Argentina reciente” en Dictadura y Educación. Tomo 3. Universidad Nacional de Entre Ríos. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

----- (1997) Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982). Serie Investigaciones, Paraná, Fac. de Cs, de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

- Laclau, E. (2004). “Discurso” Publicado en Goodin Robert & Philip Pettit (Ed.) The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought, The Australian National University, Philosophy Program, 1993. Traducción de Daniel G. Saur. Revisión de Nidia Buenfil.
- Laclau, E. Y Moufée, C. (1987) “Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía” en: Hegemonía y estrategia socialista. Madrid: Siglo XXI.
- Le Goff, Jacques (1991). “Pensar la Historia. Modernidad, Presente, Progreso”. Paidós, Buenos Aires.
- Linares, María Cristina (2009). “Los libros de lectura en la Argentina, sus características a lo largo de un siglo”, en Linares, Cristina y Spregelburd, Paula, coord. La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes. UNNE/UNLu/SPU, Luján: Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.
- Manochi, Cintia. “Aprender a Leer y escribir durante la última dictadura.” Archivos de Ciencias de la Educación 4º época. Año 4 Nro 4. P. 135-150
- Mouratian, Pedro (2014). Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - INADI “Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos, por una educación inclusiva y no discriminatoria”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo – INADI.
- Nora, P. (2008), Les lieux de mémoire, Montevideo: Trilce
- Oliva, Josefina. (2007). “Los Censores y La Literatura Infantil y Juvenil”. en *Puentes*. Año 7, No. 22.
- Pescelvi, Gabriela (2014) “Libros que Muerden”. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.

- Pineau, Pablo (2006). “El principio del Fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976/1983)”. Buenos Aires: Editorial Colihue.  
 ----- (2006) Políticas Pedagógicas de cuidado y espera: Los libros de lectura para la escuela primera en la Dictadura en Kaufmann Carolina (Dir.) Dictadura y Educación. Tomo 3 .  
 -----(2014) Reprimir y discriminar: la educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983), en *Educar Revista*, Curitiva, Brasil Nro 52 P.103-122 Marzo 2014
- Puiggros, Adriana (2006). “Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente”, Buenos Aires: Galerna.  
 ----- (1997) “Dictaduras y utopías en la historia reciente en la educación argentina (1955-1983)” en Historia de la Educación argentina. Tomo VIII. Buenos Aires: Ed. Galerna.  
 ----- (1990) “Sujetos disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino”. Buenos Aires: Galerna 1990.
- Rodríguez, Laura Graciela (2010) “Políticas Educativas y Culturales durante la última dictadura Militar en Argentina. La Frontera como problema. (1976-1983)” en RMIE Vol. 15. N° 47 (octubre –diciembre 2010). P 1251-1273
- Spitta, Arnold (1982). “El Proceso de Reorganización Nacional de 1976 a 1981: los objetivos básicos y su realización práctica. Ensayo sobre elementos de la realidad política cotidiana bajo un régimen militar, en Waldmann and Garzón Valdes Eds. El Poder militar en la Argentina.
- Tedesco, Juan Carlos (1973). “Educación e Ideología en Argentina”, en Los Libros para una crítica política de la cultura. N°31.
- Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1985). El proyecto educativo autoritario (1976-1982). Buenos Aires: FLACSO/GEL, Miño y Dávila Editore.
- Terigi, Flavia (1999). Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.

- Tiramonti. G.(1985). “¿Hacia dónde va la burocracia educativa?”. Serie reflexiones y Avances de Investigación en la Maestría con orientación en Educación, Buenos Aires, FLACSO/PBA N°1 .
- Torres Santome, Jurjo (1991).”El curriculum oculto”. Sexta edición. Ediciones Morata.
- Uzín, Carlos (1979). “La escuela Normal del Paraná”. Paraná: Universidad nacional de Entre Rios.
- Vassiliades Alejandro (2007). “Enseñar durante la última dictadura”.  
------(2007). “La política educativa de la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: Hacia una perspectiva comparada”.
- Wainerman, C. & Heredia, M. (1999). “¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria”. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Williams, Raymond (1985). “Marxism and Literature”. Oxford: Oxford University Press. Trad. Castellano: Marxismo y literatura, Colección Homo sociologicus, N° 21, Barcelona, Península, 1era. Ed., 1980.)

## 7 ANEXOS

### 7.1 Entrevista a Beatriz Tornadú, Coautora de Dulce de Leche, Cofundadora de Editorial Aique.

Septiembre 2016

#### ***¿Qué características tenían los libros de texto publicados durante los años 70?***

Durante los años 70 existían libros de lectura, así llamados porque los docentes los usaban para poner en práctica las competencias lectoras de sus alumnos durante la hora de lectura en el aula. La mayoría de esos libros eran misceláneos, es decir, cada página tomaba un tema cualquiera y lo desarrollaba, sin ninguna conexión con el tema tratado en la página anterior o posterior. Actualmente ese tipo de libros cayó en desuso. Ya no se editan.

También durante los años 70 existían manuales de contenido informativo que desarrollaban todos los temas de todas las disciplinas que el curriculum prescribía para cada año escolar.

Ambos fueron y son llamados, con una nomenclatura cuestionable, “libros de texto”. Yo siempre preferí llamarlos libros de estudio.

#### ***Desde su mirada actual ¿qué realidad intentaban mostrar? ¿A qué perfil de niño estaban dirigidos? ¿Qué pedagogía los sostenía?***

Desde mi mirada actual, a casi medio siglo de distancia, puedo decir que esos libros respondían a la pedagogía que circulaba por las aulas en ese momento. La gran revolución pedagógica devino de a poco, y una vez que los militares y las autoridades educativas que ellos pusieron, dejaron el gobierno.

Los libros de lectura (a ellos me referiré), sostenían una mirada moralizante, se dirigían al niño ejemplar y a la familia arquetípica. Eso venía siendo así desde los años 40, para no hablar de antes.

Es decir que en el inicio de la década de los 70 el clisé de los libros de lectura no había variado casi nada, desde las décadas anteriores.

Una de las características por las cuales se reconoció y diferenció Dulce de Leche fue que, como propósito, los autores decidimos ofrecer un material de lectura desestructurado y desacartonado, o desalmidonado. No se abandonó en ese momento el formato misceláneo. Pero las lecturas no cerraban con una máxima ética

(moraleja) sino que cerraban con una pregunta. El objetivo pedagógico era que cada texto abriera una motivación para el intercambio y la conversación en el aula.

Si ustedes leen con atención ambas versiones de Dulce de Leche, verán cómo se refleja ese tipo de relato en la primera edición de Dulce de Leche y cómo cambió en las ediciones posteriores.

(De menos respuestas y más preguntas pasó a tener menos preguntas y más asertividades.)

***¿Se produjeron cambios bruscos a partir de la dictadura de 1976? (mayores controles, prohibiciones).***

Seguramente ustedes conocen cuáles eran los procedimientos en relación con libros de lectura y manuales escolares, antes del gobierno militar de 1976. El (entonces) Consejo Nacional de Educación tenía una Comisión de Textos Escolares a la cual era imprescindible presentar originales de los libros escolares que las diversas editoriales se disponían a publicar. No recuerdo bien desde cuándo existía esa Comisión. Probablemente haya surgido después de terminados los gobiernos de Perón en 1955, en los cuales la literatura escolar estuvo impregnada de ideología política.

Esa Comisión de Textos “evaluaba la pertinencia de los contenidos a los programas escolares” y la adecuación al nivel lector de los alumnos a los cuales iba dirigida la obra.

Con Dulce de Leche tuvimos los autores oportunidad de someter a evaluación la obra, ante esa Comisión. Esa historia es larga y no sé si significativa, pero las objeciones eran de carácter superficial y hasta ingenuo. Y por supuesto todas las objeciones eran materia opinable.

Una vez aprobada la obra por esa Comisión, el editor podía imprimirla. Y presentarla a las Comisiones evaluadoras de las diversas jurisdicciones provinciales. Y listo.

Si la obra no resultaba aprobada, ningún docente ni de escuela pública ni privada iba a adoptarla para su curso escolar. Así que ni valía la pena la inversión (alta) de publicarla. De facto resultaba rechazada.

Eso fue hasta 1976. Pero a medida que el gobierno de los militares tomaba mayor espacio en las instituciones, también intervino por intermedio de sus funcionarios en los productos culturales. Y en los libros escolares, por supuesto.

**4. Un caso especial fue el libro *Dulce de Leche*, que fue censurado “por partes”. Las ediciones de 1974 y las de 1984 son diferentes. Como autora, ¿fue consultada acerca de las modificaciones? ¿De dónde provino la censura? ¿De la editorial o del gobierno? Hay documentos o resoluciones al respecto**

El libro *Dulce de Leche* fue muy exitoso. Las docentes encontraron que el desacartonamiento y la nueva colección de temas tratados, distintos de toda la literatura escolar anterior y circundante, las estimulaba a más modernas formas de manejar el aula. Pero en algún momento, alguna autoridad educativa del gobierno militar de alguna jurisdicción provincial, debe haber hecho llegar alguna sugerencia a la casa editorial acerca de esa obra. No tengo constancia de eso. Pero sí de que una asesora editorial citó a los autores y nos sugirió la necesidad de establecer algunos cambios en los contenidos, para no contrariar voluntades.

Sí. Tuvimos que tragarnos un sapo. En parte porque oponerse ya estaba resultando peligroso, y en parte porque la producción de material escolar era el modo de vida de los autores. Las modificaciones las elaboramos los autores, sobre la base de las instrucciones y objeciones recibidas. Algunas fueron algo así como: “los finales deben cerrar. Un final abierto provoca incertidumbre y no educa a los niños” o “hay pesimismo en algunos textos; el pesimismo es subversivo.” Y otras lindezas que no vale la pena recordar.

***Más allá de las limitaciones de la época (y el gobierno autoritario) Muchos docentes nos mencionan que elegían trabajar con *Páginas para mí* y *Dulce de leche* porque tenían una “impronta especial” ¿Cuál era esa impronta?***

La “impronta especial” de *Dulce de Leche*, que se dañó solo en parte con las modificaciones posteriores, ya quedó expresada.

En cuanto a *Páginas para mí*, de factura posterior, tienen características muy distintas, entre las cuales rápidamente puedo enunciar.

a) Incorporó criterios para la enseñanza de la lectura comprensiva (como se la llamó entonces), que eran innovadores en las curricula de ese momento. El uso de una “pregunta-problema” para orientar la atención del lector hacia cierta información que le brindaba el texto, era ordenadora de la atención lectora.

b) Incorporó criterios que fueron originales, porque el material lector se organizó como una pequeña novela donde había una galería de personajes, unos

acontecimientos y un avance narrativo. Es decir, los tres Páginas para mí iniciales respondían a preceptos literarios de narrativa. Esto hacía que el material lector tuviera tensión interna y constituyera una unidad. Algo más parecido a la lectura por placer que una miscelánea temática. Y favoreciera el hábito lector.

Esto ocurría sin abandonar los principios pedagógicos de gradualidad, de estudio sistemático de las dificultades lingüísticas y los principios gramaticales básicos.

Páginas para mí aparecieron (los tres primeros tomos correspondientes a los programas de 1, 2 y 3er grado) en 1976. Todavía existían las Comisiones evaluadoras de Textos, y estos libros, amparados en una pedagogía de la lectura innovadora y respaldada en los currículos vigentes, pasaron algunas aprobaciones. No obstante recuerdo algunos obstáculos no menores que las obras tuvieron, que merecen piadoso olvido. Pero son tragicómicos y no vale la pena ahondar en ellos.

En la provincia de Córdoba la serie de libros de lectura Páginas para mí recibió su aprobación para circular, en los últimos meses de 1983. (!)

***Usted fue fundadora de Aique, ¿Porque decidió fundar una editorial? ¿Cómo fue dirigir una editorial durante la dictadura? (Requisitos, condiciones, mecanismos de control y aprobación de textos)***

Siempre trabajé en equipo, nunca sola. Pero hablo por mí.

¿Por qué decidí fundar una editorial? Porque teníamos cosas para decir.

Teníamos el know how autoral, pedagógico, editorial y la convicción de que se podía mejorar lo existente. Lo que no teníamos y adquirimos mientras pudimos, fue saber que una editorial es una empresa pyme, y que tiene sus lógicas legítimas y racionales, pero muy distintas del ritmo del aula.

En 1983 el gobierno democrático del Dr. Raúl Alfonsín decidió que los docentes tenían títulos suficientes como para evaluar la pertinencia de los materiales de estudio que recomendaban a sus alumnos, y que un organismo centralizado de control se prestaba a interpretaciones diversas.

“Si un ciudadano deja a sus hijos durante 4 horas al cuidado de un docente, ¿cómo no le vamos a reconocer a ese docente que puede opinar sobre el material que ese niño lee?” era más o menos la argumentación que se escuchaba.

A partir de entonces no han existido más Comisiones evaluadoras de textos escolares.

Me gustaría comentarles, ya que ustedes están investigando cómo funciona una dictadura o una imposición ideológica, sobre los productos culturales de una sociedad, que no se trata de una sola voluntad, sino que hay muchas voluntades menores que a modo de una “obediencia debida”, creyendo creer que hacen lo mejor, (supongo) o queriendo reunir mérito ante superiores, multiplican y aún aumentan y aún se convierten en intransigentes señaladores de las “faltas” que otros cometen.

Como hubo personas acusadas ante superiores por no adherir a las teorías peronistas, y por eso perdieron sus trabajos o sufrieron cárcel en los años 40 y 50. Como hubo gente que delató y acusó a estudiantes secundarios de subversivos, y fueron la causa de la desaparición de muchos jóvenes en los años 70 y hasta 80. Como hubo una corriente política que aspiró a dictaminar sobre el “pensamiento nacional”. Como habrá, imagino, cuando yo ya no esté para testimoniarlo.

## 7.2 Entrevista a Paulino Guarido

### ***¿Cómo y cuándo comienza su carrera docente?***

Yo empecé a trabajar en La Matanza siendo estudiante del profesorado, del Normal 4, de noche estudiaba en el profesorado y de día, no sólo yo, con un grupo de compañeros trabajamos como maestros en distritos del conurbano y muchos en La Matanza, porque no había maestros.

Muchos docentes se iban a trabajar al sector bancario, porque había trabajo mejor pago.

Las escuelas primarias tenían al frente de las aulas personas que tenían el secundario completo, así que los casos que éramos estudiantes del magisterio al menos queríamos ser maestro.

Después que terminó el mundial de fútbol del 78, empecé a trabajar en la escuela primaria Nro. 70 de Gregorio de Laferrere.

### ***¿Cómo seleccionaban los libros de texto?***

Los docentes proponíamos los libros, sobre todos los más jóvenes, la disputa era más con los docentes con más antigüedad que se resistían al cambio, para facilitar el trabajo evitar modificar y trabajar sobre la experiencia del libro anterior con los más jóvenes que nos gustaba buscar, hurgar entre las editoriales, con las limitaciones de la época.

En los primeros tiempos trabajé con *Paginas para mí*, a mí me gustaba mucho, tenía una mirada distinta a otros libros más tradicionales, escritos de calidad, libros con continuidad, intentaba, con limitaciones intentaba vulnerar algunas cosas que marcaba el currículo en cuanto a las letras que se podían enseñar en primer grado que eran 4 u 8 letras. Tenían una propuesta pedagógica distinta. *Paginas para mí* 1,2, y 3. y en cuarto grado le hacíamos una articulación con Dulce de Leche que nos parecía también que tenía lecturas diferentes, que incluía textos de Martí.

Al mismo tiempo yo seguía estudiando en el profesorado tenía un profesor de lengua que era Censor de libros y se ufana de las argumentaciones para

censurar y nos mostraba con orgullo la censura que había ejercido. Era un reconocido autor de libros de gramática. El participó de la censura del libro de un Elefante Ocupa mucho espacio Borenaman.

En la escuela intentábamos buscar mejores materiales con las limitaciones y riesgos del momento.

Y además Menghi escribía libros para chicos, uno de ellos es *Naranjito* (de Editorial Plus Ultra) y sobre los fines de la dictadura una de las peores derrotas que tuve en la escuela es que algunas compañeras de grados paralelos querían impulsar ese libro y con otras docentes intentamos insistir con Páginas para Mi, argumentando que necesitábamos un libro único, que tuviera coherencia y lo tremendo que el libro único que ganó fue *Naranjito*, así que tuve que enseñar un año con ese libro.

También estaba *Mi Amigo Gregorio* que seguía la línea de *Naranjito*. Tenían una estructura muy tradicional, la realidad que se contaba..

### ***¿Cómo se notificaban en la escuela de los libros prohibidos?***

Hay circulares que son comunicados a los docentes enviados a las escuelas. La directora, como una normativa más a ser notificada, nos hacía firmar qué libros estaban prohibidos. Sin ningún compromiso mayor de la dirección, ni arenga, ni a favor ni en contra.

Tengo gran agradecimiento a los directivos de ese tiempo, que nos facilitaban el trabajo con el riesgo que corrían ellos como directores de escuelas. No nos reuníamos con los directivos para decidir cómo transgredir los libros prohibidos, pero ellos sabían qué intentábamos hacer. Con el tiempo, nosotros decíamos a esos viejos compañeros más grandes, que teníamos la dirección paralela, planificábamos nuestras cosas, nos reuníamos los domingos, decidíamos que hacer, situaciones de aperturas comunitaria, paseos, elección de libros, actos escolares. Nos parecía que dirigíamos la escuela de manera paralela, estimulaban nuestro trabajo, nos cuidaban en relación a los padres en momento críticos, mucho más críticos que la elección de un libro, me ponían presente cuando yo iba a la cárcel a visitar a mi esposa. Esos directores fueron un alivio haberlos tenido.

***En cuanto a estos libros prohibidos, ¿Ya los tenían? ¿Cómo los conseguían?***

Estos libros ya venían de la década del 70 y nosotros éramos muy fanáticos de la obra de Elsa Borneman, y los teníamos.

Los teníamos forrados. Lo mismo cuando los trasladábamos. Yo tenía La Torre de Cubos, una versión pequeñita con dibujos hermosos, que era más para adultos que para niños. En cambio teníamos una versión del Un Elefante.. más grande, llamaba la atención a los chicos para ver imágenes.. Algunos los copiábamos o los escribíamos. Tratábamos de cuidar el libro y no andar haciendo ostentación de los libros que si teníamos Algunos los copiábamos, algunos los escribíamos y tratábamos de no dejar de no dejar testimonios del título en los cuadernos de los chicos. En el cuaderno de uno de los chicos, de los ex alumnos del año 81 me parece, miramos y ahí estaba el cuento de Víctor que me parece que le habíamos puesto el Elefante Federico o algo así. Después nos dábamos cuenta con el tiempo que varios hacíamos eso, sin ponernos de acuerdo, un mismo cuento tenía distintos nombres. Nos acordamos de La Planta de Bartolo, que era fácil ponerle cualquier nombre y ahí era donde había más originalidad.

***¿Por qué tomaban esta decisión de leerlos igual, corrían ese riesgo?***

Eran muy lindos, nosotros los disfrutábamos cuando se los leíamos a nuestros hijos, queríamos ser maestros para adoptar estos cuentos. Más allá de los cuentos tradicionales que podíamos contar, hablaban de los pibes parecidos a los que teníamos ahí, considerábamos que valía la pena, con cuidado. Había situaciones mucho más gravosas y muy duras por las que muchos docentes estaban pasando. Muchas nos vamos enterando en ese momento y la mayoría después. Uno de los secretarios generales de la Cetera fue asesinado por decenas de balazos en el local sindical en Tucumán, nos enteramos decenas de años después, hace poco.

Sabíamos algunas cuestiones cuando empezamos a estudiar que algunos compañeros del centro de estudiantes en el 76 habían sido secuestrados. Aunque después de haber estado dentro del Vesubio y sentir lo que era la tortura. No teníamos idea de los riesgos que corríamos,. Tratábamos de

mantener un mínimo de seguridad, de no hacer ostentación liviana de lo que estábamos haciendo. Muchos maestros hacían esto, el que no se animaba a leer un cuento, tomaba la rebeldía de tener un segundo cuaderno de trabajo con los chicos donde enseñaba más que las ocho letras. O trabajaba con algunas cuestiones de matemática moderna. Había muchos esfuerzos pequeños, individuales, de a dos, que se juntaban en la escuela Pea pensar como trabajar mejor en el grado.

Yo era muy joven, empecé con veintidós años en esta escuela que era de Laferrere

Estas eran las características de la época, en este tiempo de censura, me refiero al plano educativo, poder avanzar a mayores conocimientos para los chicos, tener una pedagogía diferente, los compañeros docentes detenidos, más de seiscientos. Al mismo tiempo, lo que se iba generando era la desinversión en educación, la no preocupación por las necesidades de estudiar de los jóvenes, la falta absoluta de inversión en educación, la no creación de escuelas secundarias. Los grados eran super poblados. El fruto podrido que nos deja la dictadura también es que sobre el fin de la dictadura y principios de la democracia, explotan los alumnos de las escuelas y tampoco se invierte, ya en democracia, en la provincia de Buenos Aires en más escuelas. De dos turnos, pasan a tres, cuatro y hasta cinco turnos. En La Matanza, una de cada cuatro escuelas tenía tres o cuatro turnos. Ni hablar de leyes que aseguren mayor tiempo de estudio

### 7.3 Testimonios de otros docentes

#### ***Elisa Zarczynski***

Yo fui docente desde 1976 y toda la época de la dictadura, en el Colegio Corazón Eucarístico de Jesús, de Haedo. (Partido de Morón)

El manual usado era el de Kapeluz y en cuanto a los libros de lectura armaba una planificación con cuatro lecturas nada más, para el trabajo en el aula sobre distintas áreas del lenguaje oral y escrito, no me daba cuenta si esto estaba bajado desde arriba o era algo que nosotras podíamos elegir. Sí recuerdo que se nos prohibió usar la Biblia Latinoamericana en catequesis.

También trabajaba en la Biblioteca del Colegio, ahí sí que me ordenaron \*hacer desaparecer \*los libros de políticas, los de filosofía y religión que inciten a pensar, y así tuve que hacerlo.

Pienso que indirectamente las autoridades del colegio son las que programaban de acuerdo a mandatos de arriba los contenidos a desarrollar.

#### ***Eva Glas***

En cuanto a cómo nos notificaban sobre los libros prohibidos, o los que estaban permitidos, lo que recuerdo es que las porterías entraban al aula con listas de libros, y te decían “estos son los libros que no se puedan pedir”, y te daban la planilla y tenías que firmar, en el medio de una clase con 40 chicos, imagínate que yo ni miraba lo que firmaba.

Además, las editoriales ya venían con la bajada de libros prohibidos y ya te ofrecían lo que se podía usar, y uno aceptaba, no cuestionaba.

Nosotras no nos revelábamos, no cuestionábamos. Y yo creo que las instituciones siguieron conservando el sistema piramidal, aún en la actualidad.

Había pequeñas resistencias o docentes que buscaban la manera. Yo por ejemplo hice cursos de capacitación en el CIIE de Ramos Mejía, en la escuela N°3. Recuerdo una docente que nos daba Estudios Sociales y ella nos decía “estos son libros que ustedes no tienen que leer”. Era una manera de decir acá están estos libros, busquen estos libros. Además, nos daba el tema de la cuenca del Plata y el acuífero guaraní que estaba prohibido enseñarlo.

En cuanto a la vida cotidiana en las aulas, ocurrían cosas que hoy son impensadas, y nosotras las vivíamos con miedo, pero como algo cotidiano. Por ejemplo, una vez en la escuela 17 de Castelar, que estaba a dos cuadras de la comisaria, entraron al aula un montón de oficiales (no recuerdo si policías o militares) con armas largas, a buscar “terroristas” que se habían escapado de la comisaría. Y entraban y buscaban entre los bancos, como si fuera algo normal.

La directora que era esposa de un militar, nos ponía marchas militares a la entrada y salida y también en los recreos.

Las maestras debían usar pollera, medias de nylon y zapatos de taco. Incluso maestras de jardín y primeros grados. Yo enseñaba en primer grado y tuve que elevar un pedido a la inspectora para que nos dejen ir en pantalones, para poder sentarme en el piso con los chicos, para realizar ciertas actividades.

Cuando yo era chica mi papá me llevaba a ver desfiles militares, pero era visto como algo lindo. Y eso que yo fui siempre a la escuela pública y en mi casa eran de un pensamiento un poco más progresista, pero era una salida ir a ver los desfiles. Me costó mucho volver a ver un desfile... creo que hasta que vino Balza... (El Gral. Balza)

En el 82 en el día de la gendarmería hice un afiche de un mapa con gendarmes en la frontera, lo hice un poco ingenuamente. Después me entero que mi trabajo fue premiado y exhibido a un jurado que era el esposo de una maestra de colegio (y su hijo era compañero de mi hijo) y mi directora. Yo no supe que hicieron participar ese trabajo de un concurso. Luego resultó ser que el señor (el esposo de mi compañera) era un represor, Y mi hijo iba a jugar a esa casa. Un día la mujer me dijo: “esta casa me la dieron los militares”, y yo no entendía en esa época, y resulta que era la casa de un desaparecido y ese hombre era un represor, aparece en el nunca más. Cartagena se llamaba.

### ***Nilda Carone.***

De aquella época creo que hay cosas que me las quise borrar, porque recuerdo poco. Pero ejemplo recuerdo que yo trataba de nunca de decir discursos en los actos, porque los revisaba la directora, además había un libro donde sacar que decir. No éramos libres de escribir nuestro propio discurso.

Creo también que el terreno se va preparando, las cosas no ocurren de un día para el otro, la escuela tiene una cuestión del orden, la disciplina y la homogeneidad. Yo fui al Colegio María Mazzarello (un colegio religioso) y nos medían el largo de la pollera, y hacíamos desfiles y no gustaba hacerlo. Y en la escuela pública ocurría lo mismo.

De los libros, recuerdo que mi suegro quemó libros de Castela, los de la guerra civil española. Lo hacíamos por miedo, nadie nos decía que lo teníamos que hacer.

### ***Ana Di Dío***

Yo trabaja en una escuela especial y todos los días había una camionetita de la Fuerza Aérea en la puerta, decían que estaban por si había algún docente que faltaba, en realidad nos estaban vigilando porque tres docentes éramos delegadas gremiales. Y a mitad de año entró una maestra nueva, cosa que era rarísimo, y era la mujer de un policía, creo que la pusieron para vigilarnos. En el 76, que el gremio recién empezaba, se desarmó automáticamente.

### **José Gerace**

En el año 78, no me acuerdo en que fiesta Patria, tuve que leer un discurso que venía directamente de la Dirección General de Escuelas. No sé si fue la única vez, o se repetía en otras fiestas, y otra gente también lo tuvo que hacer. Esa vez me tocó a mí.

7.4 Resolución N° 2271/76 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, publicada el 14 de octubre de 1976

*Ministerio de Educación*

LA PLATA, 14 OCT 1976

Visto la necesidad de establecer un régimen de aprobación de textos para el uso en los establecimientos de dependencia de este Ministerio, que se compatibilice con las exigencias del proceso de reordenamiento técnico y administrativo del Ministerio; y

CONSIDERANDO:

Que los regímenes anteriores al establecer, a esos efectos, una Comisión Especial de Estudio de Textos, en relación de dependencia de la ex-Dirección de Educación primaria y luego de la Subsecretaría de Educación, conspiraron contra la necesaria fluidez del procedimiento y contra la economía de tiempo que debe imperar en las transacciones sometidas a consideración de la administración escolar;

Que los textos, manuales, libros de lectura y toda otra publicación que resulte de la aplicación en los distintos niveles y modalidades de la enseñanza, tienen características específicas que son perfectamente analizables por el organismo responsable de la conducción del nivel o modalidad al que van dirigidos, a través de los cuerpos técnicos integrantes de su propia planta funcional;

Que es necesaria la descentralización para aquellos casos en que, como el presente, resulte posible, sin dañar de la eficiencia y de la responsabilidad en la prestación del servicio;

POR ELLO y atento a lo aconsejado por la Subsecretaría de Educación,

EL MINISTRO DE EDUCACION

R E S U E L V E:

1º.- Establecer que en lo sucesivo corresponderá a la Inspección General de Enseñanza Primaria Común y a las Direcciones responsables de la conducción de los distintos niveles y modalidades de la enseñanza, emitir dictamen previo a la aprobación de los textos que se emplearán en los establecimientos de su dependencia, con intervención de una comisión técnica designada al respecto.-

2º.- Determinar que la Comisión a que se refiere el apartado precedente deberá estar constituida por asesores y personal técnico docente que integren la planta funcional del organismo. En el caso en que existieran establecimientos no oficiales del nivel y modalidad, será invitado a formar parte de la comisión un representante de los mismos con voz y voto, elegido a propuesta de los representantes del sector en el C.E.D.N.O., y su gestión no importará erogación presupuestaria alguna.

Cada organismo dictará las normas de organización y funcionamiento de esta Comisión y designará a sus integrantes, teniendo en cuenta los objetivos señalados en el exordio de la presente, con información a la Subsecretaría de Educación de lo dispuesto a ese respecto.-

Los miembros integrantes de la Comisión no podrán tener vinculación alguna, directa o indirecta, con las empresas y/o editoriales responsables de los textos sometidos a su consideración.-

3º.- Determinar que en los dictámenes de comisión se tendrá en cuenta expresamente la calidad técnica del texto sometido a su aprobación tanto en sus contenidos como en lo que hace a la

02271

///

metodología y a su presentación gráfica, y se garantizará su respeto por la moral cristiana, instituciones del país, símbolos y próceres nacionales, defensa de la soberanía nacional, seguridad interna, y en general por los principios fundamentales de la educación sus fines y objetivos, de acuerdo con la normativa vigente en jurisdicción provincial.-

4°.- Establecer que con el dictamen de Comisión se elevará lo actuado a Subsecretaría de Educación, la que proveerá en definitiva el aconseje del acto resolutorio por el cual se apruebe o desaprovebe el texto motivo de las actuaciones.-

5°.- Determinar que los ejemplares de los textos que resultaren aprobados pasarán a formar parte del material de archivo y consulta de la respectiva comisión.

Cuando resultaren desaprobados serán devueltos al interesado, quien, previa identificación, podrá retirar lo, del organismo en que se tramitara el dictamen.-

6°.- Disponer que la Subsecretaría de Educación remitirá a los organismos que correspondan, las actuaciones que a la fecha obren en su poder, para su cumplimentación de acuerdo con la normativa creada por la presente, y la que se dictare en su consecuencia. Serán remitidos asimismo los ejemplares de los textos archivados en su dependencia por imperio de las normas anteriormente vigentes.-

7°.- Derogar la Resolución Ministerial N°1190 del 14 de abril de 1975 dictada en las presentes actuaciones y toda otra resolución ministerial o disposición complementaria, que se oponga a la presente.-

8°.- Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección Despacho General, la que en su reemplazo agregará copia autenticada de la misma; comunicar a-l Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar a la Subsecretaría de Educación, al C.E.D.N.O., a Inspección General de Enseñanza Primaria Común, a la Dirección de Personal, a las Direcciones de Preescolar, Enseñanza Media, Técnica y Vocacional, Enseñanza Superior, Enseñanza Artística, Psicología y Asistencia Social Escolar Enseñanza Diferenciada, Educación Física, Dirección de Educación de Adultos y por intermedio de éstas a quienes correspondan. Cumplido, archivar.-

GRAL. DE ENSE. DR. E. OVIDIO J. A. SOLARI  
MINISTRO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

92271

RESOLUCION N° . . . . .

RECIBIDA  
1/5

7.5 . Resolución N° 538 del 27 de octubre de 1977 del Ministerio de Cultura y Educación, *Subversión en el Ámbito Educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*

Foll. 37.014.7  
1



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

**SUBVERSION  
EN EL  
AMBITO EDUCATIVO**

(CONOZCAMOS A NUESTRO ENEMIGO)

E.A. 15710

BUENOS AIRES  
1977

Foll. 37.014.7  
1

Buenos Aires, 27 de octubre de 1977.

Resolución N° 538.

VISTO: el Proyecto y los Objetivos Básicos para el Proceso de Integración Nacional, y

CONSIDERANDO:

Que es materia fundamental del citado Proyecto la erradicación de la subversión en todas sus formas.

Que entre los objetivos Básicos a alcanzar se encuentran la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales de ésta.

Que para el cumplimiento de esa alta misión le cabe al Ministerio de Cultura y Educación una responsabilidad de especial significación.

Que el personal docente y directivo de establecimientos educacionales es el que en definitiva, en forma directa, ejerce la transmisión de conocimientos y la conducción de los respectivos ámbitos.

Que por tal motivo resulta necesario proveer a dicho personal de la mayor información para el cumplimiento de sus funciones y de la delicada labor a su cargo.

Por ello,

El Ministro de Cultura y Educación  
H E S T I E L V E .

1º— El folleto titulado "Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)" se distribuirá en todos los establecimientos educacionales a través de los organismos competentes en este Ministerio.

|     |                 |
|-----|-----------------|
| INV | 009806          |
| SIG | 160<br>37.014.7 |
| LIB | 1               |

- 2º— Las autoridades de los respectivos establecimientos serán responsables de la difusión del contenido del folleto a que se refiere el apartado anterior, entre todo el personal docente y administrativo.
- 3º— En la medida que lo permitan las características de los diferentes niveles de la enseñanza, se darán a conocer también a los educandos los conceptos incorporados al folleto motivo de la presente resolución.
- 4º— El personal de supervisión controlará el cumplimiento de lo dispuesto en la presente resolución.
- 5º— Regístrese, comuníquese y archívese.

JUAN JORGE CATALAN  
Ministro de Cultura y Educación

**PRESENTACION**

Lo que se expresa en orden a la información y al enaltecimiento de la misión de educar, merece ser suficiente para resaltar su verdadero significado e importancia.

La grandeza y la proyección histórica de las naciones dependen fundamentalmente de la educación que se brinda a sus pueblos, en tanto ésta sea formativa y no sólo una mera instrucción que trastocaría el sentido que le es propio.

Vistos serían los esfuerzos por alcanzar progresos materiales si no se atendiera con la debida prioridad este imperdible, incorporando firmemente los principios que son patrimonio de una Nación.

Bastaría la sola debilidad de una generación de argentinos para que el destino común que los cultura, legado de sus mayores, se convirtiera en un desdichado finiseculo.

Bien saben esto los que quieren atacar contra la esencia misma de nuestra nacionalidad y los hechos de los últimos años y aun los que se vivan, dan prueba de que este aserto no es una simple hipótesis.

Así es como en el país hemos de hablar de guerra, de enemigo, de subversión, de infiltración, términos estos poco acostumbrados en la historia argentina contemporánea y sobre todo en ámbitos como el de la educación y la cultura; pero esa es la cruda realidad y como tal se debe asumir y enfrentar, con crudeza y valentía.

*Es una responsabilidad que toca a los argentinos y muy de cerca; un desafío en definitiva, que lo es a sus más caras tradiciones y valores.*

*El llamado de la patria es claro y se debe responder a él; los educadores, más que cualquier otro sector de la ciudadanía, no pueden desoirlo, antes bien se impone como una misión a cumplir.*

*Muchos argentinos han entregado sus vidas enfrentando a la subversión y ello no tendría sentido si no se hace realidad en la acción docente esta exigencia de nuestros días.*

*Esa acción docente, por ser tal, debe comprender mucho más que la simple transmisión de conocimientos, como se dijera; ha de contribuir a la formación de quienes mañana, con solidez de principios tomarán la antorcha que recibimos de nuestros padres y para que ello sea posible es menester estar preparados.*

*No es tiempo de vacilaciones y resulta imprescindible asumir el rol que nos depara este especial momento histórico del país, conforme las circunstancias lo imponen.*

*El texto que llega en esta publicación a los docentes, tiende pues a facilitar la comprensión del fenómeno subversivo que vive la Argentina de estos días, especialmente en el ámbito educativo. Al recorrer sus páginas se advertirá el afán de explicar en forma directa y clara los principales acontecimientos sucedidos y de brindar elementos de juicio sobre el accionar del marxismo.*

*La autoría y origen del trabajo garantizan la información que contiene y por provenir de fuente insuspectable, ha decidido el Ministerio de Cultura y Educación a imprimirlo y difundirlo.*

*Si este folleto contribuye para que los docentes conozcan mejor a los enemigos de la Nación y para que las generaciones venideras puedan decir de los educadores de hoy que cumplieron con su deber, se habrá logrado con creces su propósito.*

6

d. Por lo enunciado se pueden señalar como objetivos generales de la subversión en el ámbito de la cultura y educación, a los siguientes:

- 1) Captar ideológicamente la juventud, futura conductora de la Nación, que en sucesivas generaciones alcanzará y mantendrá el dominio del estado bajo el yugo marxista.
- 2) Reclutar adeptos para engrasar las filas de sus actuales organizaciones.
- 3) Evitar la modificación de planes y sistemas que pudiera perjudicar sus objetivos disociadores y su prédica marxista encubierta.
- 4) Mantener encubierto al personal docente partidario.

## 2. MODOS DE ACCION.

### a. Consideraciones generales.

Para lograr un cabal entendimiento de los modos de acción con que la subversión se infiltró y opera en este ámbito, es imprescindible partir de ciertas realidades que, a modo de contexto, facilitaron su accionar, neutralizando la fuerte vocación y sentido nacional de la docencia argentina. Ellas son:

- 1) El sistema educativo y los procesos culturales, al recibir el impacto de las crisis sociales, políticas y económicas, sufrieron una desarticulación con respecto al destino histórico de la Nación, llegándose incluso a generar una instrumentación pseudo-revolucionaria, cuyas características fueron el desorden, la desjerarquización, la quiebra de los valores esenciales, la falsa concepción sobre las ideas de autoridad y libertad y la pérdida generalizada del nivel académico.

46

## CAPITULO III

### ESTRATEGIA PARTICULAR DE LA SUBVERSION EN EL AMBITO EDUCATIVO

#### 1. ASPECTOS GENERALES.

- a. La estrategia y el accionar político de la subversión, concierne a los ámbitos de la cultura y de la educación, como los más adecuados para ir preparando el terreno fértil hacia la acción insurreccional de masa, ya que por medio de su acción en ellos, pretende orientar subjetivamente la conciencia de los futuros dirigentes del país, lo que le permitirá desviar el sistema político de la Nación hacia el marxismo que sustenta.
- b. En consecuencia, la infiltración en estos ámbitos fue planificada y ejecutada paulatina y sistemáticamente, respondiendo a una estrategia particular perfectamente definida.  
Atendiendo a las características dinámicas de los procesos culturales y educativos y a la necesidad de ir captando en forma progresiva la conciencia de los argentinos la subversión implementó un sistema (que más adelante se describe), que le permite mantener el sobasamiento ideológico entre las generaciones que conforman su ciclo activo educativo, con las nuevas que ingresan a los primeros grados del mismo.
- c. Simultáneamente, por la acción llevada a cabo en los procesos culturales, se tiende a subvertir a las generaciones mayores, constituidas por padres y dirigentes del país, en la función natural de educación y control que deben realizar.

45

- 2) El sistema educativo operaba como una organización formal, agotando sus esfuerzos en conflictos intrascendentes y sumergido en profundas contradicciones, producidas por la carencia de un proyecto político, verdaderamente nacional que lo orientara.
- 3) La universidad en particular creyó que le competía el rol de dueñadora del destino nacional, sin observar que muchas veces estaba en contra de las reales y objetivas aspiraciones del pueblo argentino, desconociendo su altísima función, dentro de la dinámica social, cual es, su perspectiva crítica y creadora.
- 4) La mayoría del alumnado argentino por sus características e idiosincracia adoptó una posición pasiva, frente al agresivo accionar de pequeñas fracciones que pretendían imponer ideologías opuestas al sentir del pueblo argentino.
- 5) La situación socio-económica que ha vivido el país durante los últimos años, ha ocasionado un alto grado de deserción, en especial en los niveles medio y superior, por la necesidad de trabajar, lo que originó tensiones y frustraciones que fueron aprovechadas por la subversión en otros frentes de lucha.
- 6) Las escasas disponibilidades existentes que, no posibilitaron desde el punto de vista presupuestario la realización de inversiones, que permitieran lograr una adecuada ampliación de la infraestructura o mantenimiento de la ya existente.

#### b. Consideraciones particulares.

La situación descrita permitió, y en alguna medida actualmente permite a la subversión, llevar a cabo su acción mediante los siguientes recursos.

47

- 1) Personal jerárquico, docente y no docente ideológicamente captado, que a través de sus decisiones, charlas informales (principalmente los preceptores), desde sus cátedras, o su trabajo, difunden premeditadamente en el ámbito educativo su ideología marxista.
- 2) Personal jerárquico, docente y no docente que, sin ser racionalmente marxista, por comodidad, negligencia, temor, confusión ideológica u otras razones, realiza o permite que se realice (sin ningún impedimento), el accionar subversivo.
- 3) Empleo de bibliografía, material de enseñanza y recursos didácticos que, objetiva o subjetivamente, contienen ideología marxista u otras extrañas a nuestra nacionalidad.
- 4) Organizaciones estudiantiles que difunden ideología marxista y captan al estudiantado para el logro de sus objetivos.
- 5) Organizaciones gremiales, aprovechando la circunstancia de tratarse de un sector relegado en sus aspiraciones, movilizaban a los docentes para favorecer la obtención de los objetivos perseguidos por el marxismo.
- 6) Organizaciones de delincuentes subversivos que, mediante su estructura armada (MONTONEROS, ERP, OCPO, etc.) ejercen presión sobre el personal del ámbito para la consecución de sus fines.

### 3 NIVELES PREESCOLAR Y PRIMARIO.

- a. El accionar subversivo se desarrolló a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre los mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles superiores.

- b. La comunicación se realiza en forma directa, a través de charlas informales y mediante la lectura y comentario de cuentos tendenciosos editados para tal fin.

En este sentido se ha advertido en los últimos tiempos, una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil. En ella se propone emitir un tipo de mensaje que parta del niño y que le permita "autoeducarse" sobre la base de la "libertad y la alternativa".

Teniendo en cuenta estas bases esenciales, las editoriales marxistas pretenden ofrecer: "Libros útiles" para el desarrollo, libros que acompañen al niño en su lucha por penetrar en el mundo de las cosas y de los adultos, que los ayuden a no tener miedo a la libertad, que los ayuden a querer, a pelear, a afirmar su ser. A defender su yo contra el yo que muchas veces le quieren imponer padres o instituciones, conscientes o inconscientemente, víctimas a su vez de un sistema que los plasmó o trató de hacer a su imagen y semejanza.

- c. El accionar ideológico se intensifica con la mayor edad de los niños en los últimos años del ciclo primario, tendiente a modificar la escala de valores tradicionales (familia, religión, nacionalidad, tradición, etc.), sembrando el germen para predisponerlos subjetivamente al accionar de captación que se llevará a cabo en los niveles superiores.

A esto debe agregarse la acción que es desarrollada en algunos establecimientos educativos, por los difusores de las ideas marxistas propugnadas por el tercer-mundismo.

- d. No existen hasta el presente organizaciones que realicen tareas de captación o agitación.
- e. El control del director y de los padres sobre la enseñanza recibida por los alumnos, constituye un eficiente freno al accionar subversivo, por lo que se impone reformarlo adecuadamente.