

Historia, representaciones y alteridades en los manuales escolares en la educación Argentina (Siglo XX)

*Lisandro David Hormaeche*¹

Resumen:

La relación entre el Estado y las producciones discursivas constituye un vínculo de tensión entre dos tipos de narraciones. El Estado construye ficciones, manipula ciertas historias y no puede funcionar sólo por la pura coerción, valiéndose de fuerzas ficticias. Necesita construir consensos, narrar historias, hacer creer cierta versión de los hechos. Al mismo tiempo, se presenta una serie de contrarrelatos estatales, historias de resistencia y oposición. Hay versiones que resisten estas versiones. A esos relatos estatales, se les contraponen otros relatos que circulan en la sociedad. Una de las formas que el Estado impone y difunde “ficciones orientadoras”, es a través de los manuales escolares. Los discursos producidos expuestos en éstos legitiman la preconcepción de imágenes culturales acerca de las minorías. De esta manera, la construcción permanente de esa ‘alteridad’ resignifica las narraciones oficiales que sostienen la “identidad nacional”. En este trabajo, la propuesta es reconstruir el contexto socio-histórico y analizar los manuales escolares de la enseñanza primaria que reproducen las narraciones oficiales que el Estado construye en pos de consolidar el proyecto de Nación vigente. Para el análisis, nos centraremos en la educación pampeana desde una perspectiva nacional en la segunda mitad del siglo XX.

¹ Instituto de Historia Americana – Universidad Nacional de La Pampa.

Abstract:

The relationship between the state and the discursive productions is a link of tension between the two types of narratives. State builds fictions, manipulate certain stories and cannot work only by pure coercion, making use of fictitious forces. You need to build consensus, telling stories, making believe some version of the facts. At the same time, it presents a series of State contrarrelatos, stories of resistance and opposition. There are versions that resist these versions. These State stories are contrasted by other stories circulating in society. One way of State to impose and disseminate "Guide fictions", is through textbooks. Produced speeches exposed in these legitimize the preconception of cultural images of minorities. In this way, the permanent construction of this 'otherness' re-signifies the official stories that claim "national identity". In this work, the proposal is rebuilding the socio-historical context and analysis of primary school textbooks which reproduce the official narratives that State builds in order to consolidate the existing nation project. For the analysis, we will focus on the Pampa education from a national perspective in the second half of the 20th century.

Keywords: textbooks, representation, otherness, official accounts, national identity

Consideraciones iniciales

La educación ha sido contemplada de modo aparentemente contradictoria como un bien cultural, como conservadora de cultura y como transformadora de la misma. Todas esas caracterizaciones relacionan educación e historia puesto que subrayan el hecho de que cada sociedad en cada época histórica ha defendido una determinada concepción de la educación y de las formas de practicarla.

En nuestro país, el objetivo del modelo de educación instalado fue el de la socialización política, esto es, la formación del ciudadano. Partiendo de considerar que a lo largo del siglo XX se redefinió ese objetivo,

de acuerdo a los diferentes contextos sociales, nuestro interés es estudiar la realidad educativa a través de los textos y manuales escolares que se utilizaban en la provincia de La Pampa durante el período 1952-1966. Esta realidad deviene compleja por las situaciones políticas, sociales y económicas que la atraviesan, pero sobre todo, por la diversidad de actores e instituciones que la caracterizan a esa cultura escolar. A partir del tratamiento de las macro-políticas, en diálogo permanente y necesario con una perspectiva analítica micro, será posible reconsiderar las periodizaciones y comprender la dinámica de la función de los textos en la cotidianidad escolar.

Este trabajo pretende abordar tímidamente el uso de los textos escolares como divulgadores de un modelo de comportamiento del “ciudadano de la república”. Inicialmente nos centraremos en la tarea de reconstruir el contexto histórico educativo pampeano (1952-1966), para luego aproximarnos al análisis los textos escolares de la época como divulgadores de un modelo de comportamiento coherente del “ciudadano de la república” con la “identidad nacional”.

Los textos han sido seleccionados del total de las fuentes recavadas bajo el criterio de reiteración de edición y permanencia en el uso. Asimismo, consideramos no reiterar libros que respondían a la misma editorial, para ampliar la mirada en este primer trabajo, no descartando su análisis en investigaciones posteriores.

Algunas referencias del contexto histórico-político argentino de la segunda mitad del siglo XX.

A partir del triunfo peronista de 1951², los partidos opositores mantuvieron con el Gobierno una relación aun más tensa que antes. Muchos

² La fórmula Perón – Quijano obtuvo el triunfo que llevó a Perón a un segundo mandato de gobierno con una convocatoria del 62% de los votos a su favor. En dicho período Perón puso al frente del Ministerio de Educación a Armando Méndez de San

dirigentes fueron procesados y encarcelados, inclusive los más moderados y legalistas, como Ricardo Balbín, de la Unión Cívica Radical. Otros militantes antiperonistas conspiraron y recurrieron a la violencia; varios debieron exiliarse en Montevideo. No faltaron quienes buscaron un acercamiento: los conservadores Reynaldo Pastor y Federico Pinedo, el socialista Enrique Dickman y el comunista Juan José Real se reunieron con Juan Domingo Perón, quien acordó una ley de amnistía. Pero las direcciones partidarias condenaron esos acercamientos.

A partir de 1952 se da curso al Segundo Plan Quinquenal, cuyo objetivo era corregir las dificultades económicas³ que se sucedían apostando al aumento de la producción, con una mayor austeridad en el consumo y el fomento del ahorro. Se buscaba controlar a los trabajadores para maximizar su rendimiento, acrecentar el volumen de saldos exportables, reducir las importaciones y frenar el gasto (Lobato y Suriano 2000). Este Plan económico fue truncado en 1955 con el golpe de la Revolución Libertadora.

Uno de los puntos más importantes de conflicto que llevaron al derrocamiento de Perón fue su enfrentamiento con la Iglesia. El deterioro de las relaciones (que en un principio fueron armoniosas) se inicia en 1949. Por un lado, el gobierno reprochó la prédica antiperonista de algunos sacerdotes, por otro, la Iglesia receló el avance estatal en el adoctrinamiento de los jóvenes. En 1954, el Gobierno impulsó el divorcio vincular y la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Un sector de católicos se movilizó con energía y alentó la acción golpista entre los jefes de las Fuerzas Armadas. Luego del fracasado levanta-

Martín, quién renunció en 1955 cuando Perón llamó al diálogo y la pacificación nacional (5 de julio) a los partidos opositores, pues tenía un fuerte corte anticlerical.

³ Lobato y Suriano (2000) afirman que “El punto más vulnerable de la economía argentina eran los precios internacionales y después de 1949, cuando éstos cayeron y se perdieron algunos mercados, la política oficial se invirtió. La situación del sector agrícola no mejoró en los años 1951-52 por una sequía en la región cerealera y ello impactó aun más en los cambios impulsados por el gobierno.

miento del 16 de junio de 1955⁴, grupos peronistas incendiaron la Curia y varios templos de Buenos Aires. El 16 de septiembre de ese mismo año estalló una sublevación militar en Córdoba y otros puntos del país. Perón envió su renuncia y se refugió en un buque paraguayo anclado en el puerto. Se hizo cargo del gobierno el general Eduardo Lonardi, jefe de la autodenominada “Revolución Libertadora”, quien proclamó que no habría ‘ni vencedores ni vencidos’.

La Revolución Libertadora fue representada en la presidencia por Lonardi y Aramburu. El primero, de corte nacionalista, buscaba conservar algunos objetivos del peronismo, evitando el personalismo y la corrupción peronista. Aramburu accionó de forma más violenta contra el peronismo. Desplazó a los funcionarios nacionalistas y populistas, adoptó medidas duras contra el peronismo prohibiendo cualquier mención vinculada al régimen anterior. La proscripción del peronismo marcó esta etapa, llevando inclusive a fusilamientos⁵.

El período 1955-1958 se caracterizó, entre otros hechos históricos importantes, por la división del radicalismo (1957) y la reforma de la Constitución (1957), que determinaron el rumbo para una nueva etapa política en Argentina, signada por el “empate” político y las tensiones entre los sectores más radicalizados del peronismo y las fuerzas armadas (Romero 2001; Lobato y Suriano 2000; Lynch y otros 2001).

⁴ El 16 de junio de 1955, aviones de la Marina bombardearon la Plaza de Mayo y la Casa de Gobierno fue atacada por la Infantería de Marina. Se trataba de matar al presidente Juan Domingo Perón, pero el ataque de los golpistas fracasó. Luego de sancionar a los sublevados, Perón anunció el fin de la ‘revolución peronista’, renovó su gabinete y propuso a los opositores la ‘pacificación’. Arturo Frondizi y otros dirigentes políticos pudieron hablar por la cadena radial, pero la tensión con la iglesia y los partidos de la oposición no cesó. El 31 de agosto, luego de ofrecer su renuncia, Perón dio por terminada la tregua y atacó a los opositores con un violento discurso.

⁵ Como la conspiración encabezada por el general Valle en junio de 1956.

En 1958, tras las elecciones de febrero, Frondizi alcanza la presidencia de la Nación, con un fuerte apoyo de los sectores peronistas. Asesorado por Rogelio Frigerio⁶, lanzó un conjunto de medidas para acelerar el desarrollo económico enfocado a promover las actividades industriales (industria pesada), atraer capitales extranjeros y otorgar concesiones para la explotación del petróleo. El establecimiento de un aumento general de salarios y la vuelta del control de los sindicatos en manos de gremialistas peronistas, evidenciaron el pacto que Frondizi y Perón habían acordado para la victoria electoral del primero. Sin embargo, a fines de 1958, la crisis económica condujo a un endurecimiento de las medidas para salvar dicha crisis que finalmente enfrentó al gobierno intransigente con los sectores peronistas. Cabe señalar que en junio de 1959 el presidente Frondizi convocó como ministro de economía al ingeniero Álvaro Alzogaray, quien aplicó un ortodoxo programa de devaluación, congelamiento de salarios y supresión de controles y regulaciones estatales cuyas consecuencias fueron una fuerte pérdida en los ingresos de los trabajadores y una desocupación generalizada (Romero 2001; Tcach 2003). El ‘Plan de Estabilización económica’, acarreó una fuerte caída de los salarios, provocando la ruptura con los sindicatos peronistas. Si bien el país se modernizó económicamente, el clima de intolerancia y enfrentamientos políticos (peronistas – antiperonistas), fue el verdadero culpable fracaso de la experiencia desarrollista.

En este período, los militares ‘vigilaron’ al gobierno de Frondizi, realizando periódicos planteos de cambios. Estas presiones sobre el sistema democrático intensificaron las divisiones internas que se cristalizaron en dos grandes tendencias: la ‘antiperonista’ (o gorila) y la proclive a algún

⁶ Antiguo militante izquierdista y artífice del pacto con Perón, se convirtió en el asesor principal de Frondizi. Fue el creador de las políticas de ‘desarrollismo’ e ‘integración’. Para la campaña, había reunido en la revista “Qué sucedió en 7 días” a un grupo de intelectuales de distinto origen, como Arturo Jauretche, Raúl Scalabrini Ortiz, Marcos Merchensky, Dardo Cúneo y Juan José Real. Frondizi lo nombró Secretario de Asuntos Económicos y Sociales y Frigerio funcionó como jefe de una especie de gabinete paralelo.

tipo de entendimiento, predominando la primera facción bajo la dirección del general Carlos S. Toranzo Montero (Cavarozzi 2006). Entre otras críticas⁷ realizadas por las FF.AA. al gobierno de Frondizi, podrían considerarse como claves la participación de personajes de izquierda (como los seguidores de Frigerio) y la política exterior ‘poco firme’ contra el comunismo (Romero 2001; Tcach 2003).

Tcach (2003) afirma que además de los cuestionamientos por parte de las FFAA por su guiño hacia los sindicatos, Frondizi, junto a su ministro de educación Luis Mac Kay, enfrentó las críticas suscitadas desde el campo educativo por legitimación y reglamentación del funcionamiento de universidades privadas. Esta discusión planteó una nueva bisagra en el sistema educativo a partir de 1958, sintetizando el debate en “*Laica o Libre*”⁸.

El 28 de marzo de 1962 los militares depusieron al presidente Frondizi. Para salvar la institucionalidad del país, este último organiza su reemplazo por el presidente del Senado, José María Guido. Guido intenta negociar una alternativa política que pudiera considerar a los peronistas pero, las FF.AA., que se asumieron como tutores del estado, presionaron para que los ministros que rodeaban al presidente fueran con una

⁷ En esta etapa, el recrudecimiento de las huelgas y el sabotaje como instrumento de resistencia obrera, las FF.AA. tuvieron una participación cada vez más protagónica en la represión social. En este contexto, las huelgas fueron declaradas ilegales y el Partido Comunista fue proscrito. El Plan CONINTES (Conmoción Interna del Estado) permitió al gobierno de Frondizi encarcelar a millares de personas, acusadas de ser izquierdistas o pertenecer a la resistencia peronista” (Tcach 2003: 34). Este Plan se instrumentó a partir de la Ley 13.234 (Ley de Organización de la Nación para Tiempos de Guerra), que otorgaba facultades judiciales al Poder Ejecutivo Nacional y permitía que las FF. AA. intervinieran en la represión interna.

⁸ Las consignas delataban el clima ideológico y político en que se inscribía el conflicto. Si “*los curas los templos, la escuela con Sarmiento*” reivindicaba la tradición liberal decimonónica, “*A la lata, al latero, que manden a los curas a los pozos petroleros*” aludía a la lucha de los obreros petroleros de Mendoza que protestaban contra los contratos proyectados por Frondizi (Tcach 2003: 32)

tendencia marcada hacia el antiperonismo. La intención fue llegar al final del mandato y, de cara a las próximas elecciones, impulsar un candidato antiperonista. Sin embargo, las distintas facciones de las FF. AA., los partidos políticos y los sindicatos, reincidieron en un contexto político similar al de las elecciones de 1957. En julio ganó la primera minoría en las elecciones el Dr. Illia, perteneciente a la UCRP⁹.

A diferencia de Frondizi, el nuevo gobierno radical le dio mucha más importancia al Congreso y a la escena política democrática, tanto por auténtica convicción como por su escasa propensión a capacidad para negociar con las principales corporaciones (Romero 2001). Hubo un respeto por las instituciones y las normas que permitían regir los destinos del país, y, en el plano económico un perfil definido en base a la influencia de las ideas de la CEPAL, combinando un Estado muy activo en el control y en la planificación económica.

Las FF.AA. no miraban con buenos ojos el gobierno de Illia, sin embargo centró sus esfuerzos, al menos en un primer momento, en reconstruir la institución¹⁰, establecer el orden y la disciplina.

El gobierno de Illia fue tildado de ineficiente y 'lento'. Hubo grandes campañas de la prensa de la época que abocaron sus páginas a desprestigiar al gobierno. La presión de los sectores empresariales, sindicales, políticos, internacionales y de la facción del ejército que acompañó al general Onganía, dieron por resultado el golpe efectuado el 28 de junio de 1966.

Si el contexto nacional estuvo marcado por profundas situaciones políticas, la naciente provincia no quedó ajena a dichos avatares. El 20 de

⁹ La Unión Cívica Radical del Pueblo (UCRP) fue una de las facciones radicales que se dividieron luego de la caída de Perón, liderada por Arturo Balbín.

¹⁰ El Ejército había sido, desde 1955, quebrado y desorganizado, aunque esto no implicaba que tuviera incidencia en la sociedad.

junio de 1951, mediante la Ley 14037, se provincializa el Territorio Nacional de La Pampa. El 29 de enero de 1952 se sanciona la primera constitución de la Provincia Eva Perón. El golpe de estado de 1955 dejó sin efecto la constitución sancionada. La provincia de La Pampa no escapó a la realidad del país y fue el Doctor Ismael Amit¹¹ quien adhirió al mandato frondicista. Es designado Interventor¹² de la Provincia, a él se le debe la normalización institucional ya que bajo su intervención se sanciona la constitución de 1960, el bloque de su partido siguiendo su pensamiento sanciona una constitución de marcado corte progresista en lo social y económico que en el orden de tierras puntualmente genera duras críticas en Buenos Aires por parte de los sectores más conservadores. No obstante los avatares políticos, el normalismo se mantuvo fuerte y los maestros no permitieron que caducara la idea de patriotismo y de “lo nacional” más allá de la política extranjerizante del período.

La Pampa no actuó de forma aislada, claramente se apegó a las políticas estatales y al contexto circunstancial, por ejemplo la implementación de obras o la educación y el objetivo ‘técnico’. La provincia siguió el modelo nacional del momento, se dieron grandes subsidios a lo que respecta maquinarias agrícolas y emprendimientos. Se extendieron rutas, mejorando la comunicación y se fundaron varios establecimientos educativos en zonas rurales como urbanas, aumentando los sueldos docentes un

¹¹ Nació el 20 de enero 1911 su familia se radica en Macachín, su padre era un comerciante Libanés. Don Serafin Amit, católico y amigo del Padre Buodo, en su casa solía dar misa, cuando en Macachín todavía no había capilla, y su madre, Brasilia Rosales, puntana, era hija de un dirigente radical de aquella provincia. Asistió a la Escuela Primaria N° 82, egresa de sexto grado a los 9 años y es internado pupilo en el Colegio Don Bosco de Bahía Blanca. A raíz de los acontecimientos políticos de 1930 pierde un año de estudio y se recibe en 1931 de Abogado en la universidad de Buenos Aires con solo 20 años, es el primer hijo de Macachín Formado en una Universidad.

¹² En Pérez, B. D. “Historia de la vida de la Pampa Central”, en la nómina de gobernadores que actuaron en el territorio y provincia de La Pampa a partir del año 1884, se sitúan los gobiernos del Dr. Ismael Amit en 1959 (interventor federal), 1962 (gobernador de la provincia) y 1966 (gobernador de la provincia).

Reseñas

50% más. A partir de 1961, con el aumento de material didáctico por parte del Estado, el rol del docente paso a convertirse en la de técnico aplicador, sujetándose al material teórico y comenzando a ver al alumno con nuevos ojos, es decir de darle un carácter más técnico, necesarios para el momento, se hacia la necesidad de tener ingenieros, técnicos, etc. Más allá de la política desarrollista, la cual ponía los ojos en el extranjero, los docentes no dejaron de acentuar el carácter patriótico, la noción de patria y ciudadano.

En una reseña de la obra ejecutada por el Gobierno Provincial entre 1958-1960 durante la gobernación del Dr. Amit, se expresa:

“(...) pese a encontrarse la mayor parte de la tarea educativa a cargo de entidades de la Nación, la Provincia ha invertido en el último ejercicio en sueldos, textos, material didáctico, becas, etc., una suma aproximada a los treinta y un millones de pesos m/n” (Reseña presentada a la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de la Pampa por el Dr. Ismael Amit, 1961 : 91)

En general, la provincia de La Pampa tuvo un crecimiento en el desarrollo de su infraestructura, obras públicas, viviendas, salarios, educación y salud. Asimismo hubo incipientes incursiones en el desarrollo de un tibio turismo.

La producción en el campo intelectual.

Para Bourdieu, el concepto de campo intelectual recorta un espacio social relativamente autónomo, dotado de una estructura y una lógica específicas. Se trata de “un sistema de relaciones entre posiciones sociales a las que están asociadas posiciones intelectuales o artísticas” (Altamirano y Sarlo 1980). Partiendo de la definición anterior, sostenemos que el campo intelectual actúa como árbitro en la aceptación de lo que es y no es legítimo al interior del campo mismo. En este proceso de arbitrariedad, se legitiman ciertas ‘voces’ en detrimento del silenciamiento de otras. Lo legitimado en el campo intelectual llega, mediante la

trasposición didáctica a los manuales escolares, dando continuidad a la autonomía del campo intelectual. Esta autonomización – que implica la constitución de un dominio dotado de normas propias de legitimación y consagración – es siempre un resultado histórico que aparece ligado a sociedades determinadas (Altamirano y Sarlo, 1980: 14). De esta manera, dadas ciertas coyunturas históricas (como el retorno a la democracia en 1983), se reconfigura el campo y, ciertos escritores ‘marginados’ se convierten en ‘centro’ de las propuestas editoriales. Asimismo, otras ‘voces marginadas’ siguen siendo silenciadas.

Quien produce un texto escrito no se conecta con la sociedad global, ni siquiera con su clase de origen o de pertenencia, de manera directa, sino a través de la estructura del campo intelectual. De esta manera es el campo intelectual quien define si el texto es “oficial” o de “vanguardia”, intelectual “integrado” o “marginal”, etc. Y es esta posición la que determina el tipo de participación en el “capital” cultural de una sociedad en un momento dado.

Así, el campo intelectual aparece como un sistema de relaciones que incluye obras, instituciones y un conjunto de agentes intelectuales (desde el escritor al editor, desde el artista al crítico, etc). Cada uno de estos agentes “está determinado por su pertenencia a este campo: en efecto, debe a la posición particular que ocupa en él propiedades de posición irreductibles a las propiedades intrínsecas” (Bourdieu 1967). La lógica que rige el campo intelectual es la de la lucha o competencia por la legitimidad cultural y esta competencia específica tiene sus instancias también específicas de consagración: academias, salones, etc. de modo que la “consagración” no se identifica necesariamente con el triunfo comercial de una obra, aunque a veces el éxito de público pueda operar también como momento de legitimación (Altamirano y Sarlo, 1980: 15).

En cualquier comunidad compleja, con intereses diversos y proyectos diferentes, coexisten distintas versiones del pasado, pero entre tantas voces, la del estado es la más fuerte. Para el estado, construir un relato de su nacionalidad, aceptable para la sociedad, fue y sigue siendo una

tarea esencial (Romero 2004). En ella se ven reflejadas distintas acciones, como la de los historiadores que ponen a su servicio el prestigio de su saber y las editoriales que editan los textos, confluyendo los intereses de ambos con los del estado: formar un *argentino ideal*.

La producción de textos escolares

Carretero (2007) afirma que “la historia escolar brinda contenidos que se estructuran como narración oficial de la experiencia del pasado común, a los que se agrega una importante carga emotiva destinada a crear identificación (con los próceres y “hombres de la patria”) y un sentimiento de lealtad y pertenencia, fortalecido por el uso de los símbolos patrios, los íconos y los himnos de la rutina escolar.” (p. 39). En este sentido, la historia de la provincia de La Pampa y la estructuración de su sistema educativo no están ajenas a estas características. La tardía provincialización del Territorio Nacional plasmó en el sistema educativo una fuerte impronta normalista¹³ que reflejaba un ferviente deseo de formar ‘ciudadanos’. Esta formación era sostenida mediante una ardua tarea en la escuela, utilizando todos los actores y elementos que estaban a su alcance: maestros, ritos, actos, manuales y normativa.

Los objetivos sociales de la enseñanza de la historia nacional suelen dirigirse al ámbito de la socialización, al de las actitudes, y por consi-

¹³ Las escuelas normales formaron maestros de excelente calidad, aptos para sustentar el vasto proyecto educativo. Si bien entre los normalistas había varones, predominaron las mujeres, que encontraron allí uno de los pocos campos abiertos para su desarrollo profesional. Afirma Tedesco (2003) que “Las razones de (la expansión) del sistema educativo parecen encontrarse en las necesidades políticas del régimen, cuya estabilidad dependía de la educación de las masas y de la acción de *élites* locales con capacidad de dirección (...) La escuela normal y por consiguiente, la carrera de magisterio, tuvieron en la práctica desde su origen un bajo nivel de prestigio social. Esto estuvo motivado en gran medida porque al no tener un carácter preparatorio para la universidad, concurrió a ella un alumnado de condición social más baja que el de los colegios nacionales y, fundamentalmente, compuesto por mujeres.” (pp.154, 158).

guiente, al terreno identitario. Éste último, constituye una proyección para cualquier nación y su presencia podrá advertirse en el escenario educativo de distintas formas, explícitas o implícitas. Así, entre este tipo de objetivos podemos referirnos a la valoración positiva del pasado, el presente y el futuro del propio grupo social, local y nacional; la valoración positiva de la evolución política del país; y, la identificación con características, hechos y personajes del pasado.

Estas ideas fueron, inicialmente estimuladas con el proyecto de la generación del 80, donde hubo un interés por los estudios y la enseñanza de la historia nacional, y se impulsó la celebración de las fiestas patrias y los homenajes a los héroes, la construcción de estatuas y monumentos, el relevamiento de sitios históricos y la creación de museos (Bertoni 1999). La discusión en torno a la idea de entender la nacionalidad fue vista desde dos perspectivas enfrentadas que marcaron por mucho tiempo a la Argentina: por un lado, los que pensaban que la nacionalidad se construiría en el futuro como resultado de la mezcla de todos sus componentes; y por el otro, los que, más allá del orden legal, consideraban a la nación como la expresión de una singularidad cultural, cuyos rasgos (ya establecidos en el pasado) referían a un ser nacional único y preservable de forma inalterada.

Asimismo, “(...) la historia escolar en numerosos casos recibe influencias de la historia popular y cotidiana y guarda estrecha y compleja relación con la historia académica” (Carretero, 2007: 39), creando de esta manera fuertes procesos de construcción de identidades (locales, regionales o nacionales) no sólo en el imaginario colectivo sino también en los corpus académicos que sostienen la enseñanza de esa historia nacional ‘única y verdadera’.

Esta historia se (re) inscribe en los textos escolares, ya que “toma un discurso y adopta una voz –que suele ser unívoca- como si fuera propia, asumiendo en su nombre la verdad del conocimiento, a la vez que reproduce el supuesto horizonte de conocimiento de sus destinatarios directos –los niños- e indirectos –los docentes-.” (p. 76).

Lo que en principio puede parecer como una eficaz herramienta, una extensión del docente que cada niño lleva en su mochila, ocupa un primer plano e invierte los términos originales: es la voz del libro de texto la que habla a través del docente y no al revés.

De esta manera, el libro de texto enajena la voz del docente (como voz que enseña), cercena la voz del alumno (como voz que aprende) transformándose en eficaz instrumento (cultural y político) de reproducción de los valores que encarna el discurso formador del ciudadano ideal.

Representaciones y alteridad en los textos/ manuales escolares

Las construcciones simbólicas, ancladas en el inconsciente, conforman manifestaciones del imaginario como un conjunto coherente y dinámico que contienen una multiplicidad de sentidos. El imaginario se vincula con la praxis a través de las utopías y da cabida a la creatividad más allá del plano consciente, racional y de las normas sociales; en este sentido se convierte en base de las ideologías como formas de control y sometimiento (Arruda y de Alba, 2007: 291 y 295).

Las teorías de la representación social, usualmente vinculadas a la psicología social y la sociología, señalan con frecuencia que ésta permite conceptualizar lo real a partir del conocimiento previo, es decir, es un trabajo interpretativo de un conocimiento que a su vez está configurado ya a partir de representaciones que fueron construidas colectivamente. Pues es la sociedad misma la que da los instrumentos del pensar a los individuos. Pero además, toda representación social es una orientación para conductas sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1984).

El concepto de representaciones sociales, según Ibáñez (1988) citado por Banchs (1991), señala que su complejidad es la articulación de diversas características que difícilmente se pueden integrar en una sola unidad, sin dejar flexibilidad en sus interconexiones. En este sentido dicho concepto relaciona varios aspectos que acercan a la comprensión

de la realidad de las otras personas, como la experiencia personal, el sistema cultural en el que se desenvuelven, la sociedad y el grupo social con el que se relacionan. Jodelet (1984) considera que la noción de representación social involucra lo psicológico o cognitivo y lo social, fundamentando que el conocimiento se constituye a partir de las experiencias propias de cada persona y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos a través de la sociedad. Vistas desde este ángulo, las representaciones sociales surgen como un proceso de elaboración mental e individual en el que se toma en cuenta la historia de la persona, su experiencia y construcciones personales propiamente cognitivas.

En tal sentido, Álvarez (1995) señala que las representaciones sociales articulan campos de significaciones múltiples, y que son heterogéneas. Llevan las trazas de los diferentes lugares de determinación, pueden articular elementos que provienen de diferentes fuentes que van desde la experiencia vivida hasta la ideología reinante. Son una forma de conocimiento que tiene un carácter colectivo e individual, esto coloca a las representaciones en dos universos teóricos relacionados con las determinaciones sociales y con la conceptualización. Es importante mencionar que la aprehensión de la realidad se construye a partir de la propia experiencia de las personas pero a la vez de la interacción que establece con otras, por lo que puede decirse que el conocimiento que se adquiere en este proceso es construido y compartido socialmente. En esta afirmación encontramos que en la persona influye lo que la sociedad le transmite a través del conocimiento elaborado colectivamente y que esto incide en cómo se explica la realidad y como actúa.

Jodelet (1984), coincide con esta idea cuando define las representaciones sociales como una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Lo social se puede interpretar de varias maneras, por medio del contexto concreto en que se sitúan las personas, por la comunicación que se establece entre ellas, y por los marcos de aprehensión de valores, culturas, códigos e ideologías

Reseñas

relacionadas con el contexto social en que se encuentran inmersas (Banchs 1991).

La realidad social es una realidad construida y en permanente proceso de construcción y reconstrucción. En este proceso, que podría decirse que es a la vez cultural, cognitivo y afectivo, entra en juego la cultura general de la sociedad pero también la cultura específica en la cual se insertan las personas, las que en el momento de la construcción de las representaciones sociales se combinan.

Toda construcción identitaria conlleva a la constitución de pares de oposiciones binarias. Para el caso de la construcción de la identidad nacional argentina, éstos se cristalizan con la puesta en marcha de la matriz normalista: *civilización/ barbarie*. Esa “identidad nacional”, fuertemente influenciada por las ideas positivistas y conductistas en los métodos de enseñanza y aprendizaje, caracterizaron el sistema educativo durante gran parte del siglo XX. Con matices, se constituyó como ‘idea homogénea’ de enseñanza, caracterizando no sólo las prácticas de los actores (docentes), sino también reproducida en las ediciones de los textos / manuales escolares.

La construcción discursiva de la organización sociocultural conlleva procesos de recíproca identificación. Si el discurso es una organización de sentido funcional para la cultura en cuyo seno se produce, todo texto encierra además de su mensaje superficial, un conjunto de discursos. Los discursos producidos en una cultura pueden analizarse según dos grandes categorías: los discursos reproductivos que tienden a la conservación del sistema cultural y los discursos productivos que tienden a modificar ese sistema. La cultura, entendida como un todo sistémico cuyas partes se constituyen como discursos que interactúan con las otras mediante textos, consiste en una tensión entre los discursos productivos y los reproductivos (Guérin 1992).

La práctica discursiva homogeneizadora en pos de la construcción de la identidad nacional, conlleva implícita una distinción entre el ‘nosotros’ y

‘los otros’, que deriva, finalmente, en el sentimiento de ‘lealtad al grupo’, que suele tomar la forma de ‘patria’. En tal sentido, podemos afirmar que la alteridad es entendida como ‘la identidad del otro’, de las otras realidades concebidas como diferentes. Esas realidades, que cambian, que se resignifican, que mutan, a lo largo del tiempo, siempre encuentran asidero en el relato nacional.

Para aproximarnos al análisis, nos centraremos en tres momentos históricos que se plasman de forma iterativa en los textos/ manuales escolares. En efecto, hemos seleccionado del conjunto de fuentes los textos/ manuales que presentan continuidad en sus ediciones. En algunos casos, hay textos que se reeditan hasta la década de 1980. Las categorías que permitirán visitar dichos textos son: el conquistador y el salvaje; el revolucionario y el realista; y por último, el ser nacional que amalgama en sí mismo las “buenas” prácticas y conductas necesarias para la construcción de la ciudadanía como negación de la alteridad misma. La lectura de textos, incluida en las prácticas escolares que la escuela desplegaba para sostener su mandato oficial, era fundamental en los salones de clase de las escuelas de La Pampa. Fundamentalmente porque estas prácticas aportaban a la construcción de un ciudadano ideal acorde con el ser nacional.

Estas categorías de análisis están en relación directa con lo establecido en el currículum prescripto, ya que ilustran constantemente los mismos y, además, configuran los contenidos que los textos escolares contienen en sí mismos. Entre los requerimientos que debían cumplir los textos, además de los relativos a los aspectos formales, algunos tenían que ver exclusivamente con los contenidos informativos del programa de enseñanza fijado para cada grado o al contenido valorativo-normativo impulsado por el Estado.

En un primer momento, nos detendremos en aquellas secciones de los libros de textos que refieren al proceso de conquista y colonización del Nuevo Mundo. Cabe aclarar que en los textos revisados, el tratamiento

Reseñas

de esta temática es escasa pero contundente, y explicita el inicio de la historia nacional en dicho proceso.

“La exploración y la conquista de las tierras de América fueron hazañas extraordinarias. Aquellos hombres que en pequeñas embarcaciones desafiaron las iras del mar y el poder del indio, para descubrir los secretos de este continente y poblarlo y civilizarlo, han ganado con justicia la admiración de la humanidad.” (Alfaro 1967: 22)

En una primera lectura, se advierte una reivindicación superlativa del proceso de conquista y colonización (*hazañas extraordinarias*). Por otro lado, podríamos inferir que la guerra se plantea en términos igualitarios, se le otorga al ‘indio’ un poder que compite con ese ‘europeo civilizado’ y tecnológicamente más avanzado, presentando resistencia y justificando la doble “hazaña” de salir a explorar y vencer luego a los “naturales”.

La victimización de los conquistadores europeos, permite luego hacer más grande la “empresa”:

“Soportó [Caboto] con sus compañeros de aventuras, el hambre y sintieron todos los efectos de los calores ardientes” (Alfaro 1967: 23)

“Pedro de Mendoza, el adelantado, perdió en estas tierras a su hermano don Diego y asistió al ataque llevado por dos mil indios contra la pequeña y flamante población.” (p. 23)

“Hernando de Magallanes, el marino portugués que, en viaje lleno de penurias, logró explorar el estrecho que lleva su nombre, perdió la vida en un islote del océano Pacífico, en un ataque de los salvajes” (p. 22)

“España, que fue la descubridora del Nuevo mundo, fue también su civilizadora. España se trasladó a América con lo mejor que tenía. Gente culta, hombres de trabajo, artesanos de rara habilidad, arquitectos, maestros y sacerdotes (entre ellos, misioneros) iban llegando a estas tierras de buque en buque.” (Ruta Gloriosa 1957: 2)

Asimismo, se evidencian en el relato las vicisitudes sufridas por los europeos, mostrando la resignificación de la matriz sarmientina. El nosotros en este discurso se constituye como el europeo, el civilizado, el proveedor de la tecnología y el avance que permite el progreso de los pueblos. Al salvaje se lo ‘*animaliza*’, es presentado como irracional, despojado de prácticas y técnicas de subsistencia (como la cría de animales o el cultivo en diversos ambientes naturales), e incluso, carente de creencia religiosa.

Se observa que ese “otro”, al ser una representación cultural, varía dependiendo de la necesidad de uso en la construcción del relato histórico nacional narrado, transformando y dinamizando a la otredad. De esta manera “puede especularse que, de quedar establecido un origen concreto, la consiguiente historización de la nación haría necesario pensar en una entidad incompleta y variable; pero esto es inconcebible en los manuales” (Romero, 2004: 48).

A continuación, transcribimos una lectura para 5° grado referida al nombre de la capital chaqueña. En la misma se resemantiza el binomio *civilización/ barbarie* trasladado a un hecho histórico contemporáneo a la edición de libro:

“-¿Por qué se llama Resistencia esta ciudad? -Preguntamos a un chaqueño, y nos contesta brevemente:

-Hace años, los primeros pobladores tuvieron que resistir con heroísmo los frecuentes ataques de los indios... Por eso se la llamó Resistencia.

La respuesta nos llena de curiosidad e inquirimos:

-¿Quedan aún muchos indios en el territorio?

-Todavía quedan algunas tribus, dispersas en la selva. Conservan sus costumbres y creencias. Gran parte de ellas trabajan y viven en contacto con la gente civilizada.

-¿Podríamos visitar alguna de esas tribus?

Reseñas

-Mañana mismo. Llevaremos un lenguaraz para entendernos con los matacos.

Aquella noche apenas pudimos dormir, pensando en el viaje a las selvas y en la visita a los indios matacos.” (Alfarero 1967: 118)

Tras el diálogo directo que evidencia la lectura se esconde un discurso monológico sobre la identidad nacional. Si bien los contextos y actores cambiaron, es posible pensar en una clara continuidad del proyecto decimonónico del relato histórico nacional, que aglomera y homogeneiza los discursos de los manuales escolares en un ser nacional unívoco.

El siguiente segmento al que haremos referencia tiene que ver con los procesos de revolución e independencia. El nosotros, como afirmamos con anterioridad, cambia: será el criollo, el militar, el mestizo que busca enfrentar al otro realista, opresor e imperialista.

La serie de sucesos abiertos en Mayo de 1810 marca el momento de la definitiva consagración de la nacionalidad. Lo que hasta entonces existía en el territorio, en la administración y en la conciencia, se materializa ahora en la creación de gobiernos propios e independientes. Esta situación reviste una especial importancia ya que, para la idea moderna de la nacionalidad, la independencia estatal constituye, si no una condición excluyente de la nación, al menos uno de los atributos fundamentales que distingue a las naciones completas de aquellas que no lo son del todo. Los diez años que van desde 1810 a 1820 ofrecen, además, el escenario por excelencia de la epopeya nacional: se observa la presencia de un único gran objetivo que mueve todos los hilos de la historia (Romero 2004). Aunque la epopeya reconoce un alto grado de popularidad, y por momentos su actor puede ser un genérico “pueblo”, “criollos” o “patriotas”, por lo general se trata de actores individuales elevados a la categoría de próceres, cuyos actos son gloriosos y transmiten su grandeza al futuro:

¡Hay que estudiar! (Lectura para 3° grado)

“-Cuando yo sea grande seré valiente como el general San Martín.

Tendré un caballo brioso y una espada brillante y saldré a pelear por la libertad.

-San Martín hizo muchas cosas además de pelear, querido.

-¿Qué hizo mamá?

-Se levantaba muy temprano;

estudiaba sin que nadie lo mandara;

no mentía jamás;

se portaba bien en la mesa;

se lavaba las manos antes de comer...

-¡Ah!... pero eso lo haría porque era grande. Yo también haré todo eso cuando sea grande.

-¡No creas! Esas buenas costumbres San Martín las adquirió cuando era chico.

Porque después, de grande, tuvo que estudiar tanto, que no hubiera tenido tiempo (...)

(El árbol que canta 1957: 65)

Los niños que leen se ven limitados a rendir culto a una gran época y a cada uno de sus actores, y a saber interpretar sus enseñanzas para poder aplicarlas en un presente que vive el legado de una nacionalidad que no está en discusión, pero que nunca alcanza el grado de perfección del período mítico.

La narración de los sucesos revolucionarios mantiene la imagen de España como enemiga; no obstante, siempre se encuentra latente la trabazón en las relaciones con quien luego se convertirá en la Madre Patria. Más allá de los matices acerca del grado de ruptura que implicó la revolución y la independencia, los textos escolares plantean una continuidad

Reseñas

fundamental entre el virreinato, la revolución y la nación, basada en que ésta está definitivamente presente desde el pasado colonial.

“La revolución fue, sobre todo, un movimiento que alcanzó al pueblo para establecer un gobierno nacido de su entraña y en armonía con los anhelos de los criollos.

Ya desde años atrás, los patriotas habían vivido con el pensamiento y el corazón puestos en la libertad.” (Alfarero 1967: 25)

“Otra vez los ejércitos españoles amenazaban la obra de la Revolución de Mayo y planeaban la marcha sobre Buenos Aires. En aquellos duros trances, los patriotas decidieron arriesgarlo todo, hasta la vida, para alcanzar la independencia [...] La confianza en Dios y el amor a la patria, el reclamo de la libertad y el ansia de justicia, pudieron realizar la hazaña del Congreso de Tucumán, reunido en 1816.” (p. 60-61)

Estos procesos de revolución e independencia generaron la construcción de personajes que se transformaron en héroes como San Martín:

“En ese momento, nada necesitaba tanto la patria como militares expertos para una guerra que exigiría mucho tiempo y constancia. Era una felicidad que esos lúcidos oficiales llegasen con San Martín a la cabeza para ofrecerle su espada a la patria que nacía y entregarle su vida para que los pueblos gozaran y gocen del bien de la libertad” (Ruta Gloriosa 1965: 23)

El carácter esencialista se justifica no sólo como una condición de la definición de nación, sino también como la respuesta a una posible amenaza de disolución que constituye una preocupación importante de los textos escolares (Romero 2004).

Aunque los manuales se preocupan por desplegar los contenidos de lo que entienden por patria, por lo general están más interesados en definir los comportamientos patrióticos que deben imitar los estudiantes:

“El mismo San Martín ideó el uniforme que usan todavía [los granaderos]. Les enseñó a andar a caballo; a manejar las armas; a ser ordenados en sus ropas y en sus armas; y a obedecer ciegamente las órdenes del jefe. Para ser granadero se requería: ser sano; ser honrado; caminar bien erguido; saber obedecer; y no enseñar nunca la espalda al enemigo. Esto quería decir que nunca debían escapar. (El árbol que canta 1957: 35)

En el caso puntual indicado en esta cita, vemos cómo el lector es instruido en prácticas que difunden ideales de milicia: ‘obedecer ciegamente las órdenes del jefe’ o ‘saber obedecer’. Esta pretensión de obediencia se enmarca en el contexto en que se produce el discurso, un contexto de gobierno inconstitucional marcado por el intervencionismo militar en la política argentina.

El carácter esencial de la patria, su capacidad para atravesar el tiempo sin verse modificada, impone a los niños una obligación permanente: de respeto hacia el pasado, de acción común en el presente y de responsabilidad de mejoramiento material y espiritual hacia el futuro, siempre bajo la luz de los valores que definen la identidad de la patria y del ser argentino (Romero 2004). Estas características de la “patria” enseñada pueden verse representadas en el siguiente fragmento:

-¿Y la patria tiene padres, como yo?

-¡Claro! ¡Los padres de la patria son los hombres que la defendieron, y los que trabajaron para hacerla fuerte y libre!

-¿Y tiene hijos la patria?

-¡Oh! ¡Tiene muchos hijos! Todos nosotros que la queremos tanto, somos sus hijos.

-Señorita, ¿cómo se hace para querer a la patria?

-Hay que ser bueno, estudiar y trabajar.

-¡Y yo que a veces no estudio la lectura!

-¡Ten cuidado! Mira que la patria se entristece!

Reseñas

-Para que la patria no esté triste, le diré bien fuerte: “¡Te quiero mucho, patria!” y le mandaré un beso. ¿Le parece que así se alegrará?

-Seguramente que sí. Pero más le gustará si le dices eso mismo, después de haber estudiado la lectura. Porque sólo con hablar no se arreglan las cosas.

-¡Lo mismo me dice mi mamá, cuando me porto mal y después le quiero dar un beso!”

(Fragmento de lectura para 3º grado Hechos, no palabras, El árbol que canta 1957: 43-44)

Lo patriótico se proyecta sobre la totalidad de los comportamientos cotidianos, pero adquiere un carácter particularmente intenso en el momento de prescribir la actitud que debe seguirse frente a los símbolos patrios, cuyo carácter permanente demuestra la grandeza de la patria frente a lo efímero de cada uno de los hombres. En los manuales revisados, hay muchos ejemplos que se reiteran: el himno nacional argentino, la escarapela, la bandera, las figuras de monumentos históricos como el cabildo o la casa histórica de la independencia. Todos los símbolos se reproducen con cierta regularidad. Sin embargo, haremos aquí referencia a dos casos que, visualmente, impactan en las imágenes que plasman los libros: la bandera y la escarapela. Ambos ocupan una página en su descripción, con dibujos que exaltan los colores celestes y blancos, niños jugando y hombres y mujeres conmovidos ante la “grandeza” de ellos. En el caso particular de la bandera, es común encontrar un retrato de Belgrano que enmarca la creación de la insignia nacional en un contexto contradictorio: la guerra y la calma en las orillas del río Paraná. Veamos los ejemplos:

“-¿Por qué hemos de hacer la guerra con los mismos colores del adversario? –se pregunta-. Nos hace falta una bandera. Sí; una bandera que sea nuestra: signo viviente de la nacionalidad que estamos creando, alma de la patria.” (Del Solar Nativo 1948: 43)

La escarapela (título de la poesía)

“Simbólica escarapela
de cinta celeste y blanca,
en tus pliegues hay la tierna
caricia de una mirada,
y el punto final de un beso
que nos ofrece la patria”

Miguel A. Camino (El árbol que canta 1957: 42)

La nota de patriotismo aumenta en las páginas que refieren a los símbolos. Los protagonistas de los distintos libros se hacen parte de la patria, al dialogar con los símbolos mismos, al permitirse tomar cada uno de ellos y construir ese ‘nosotros’ argentino. Es fundamental entender este discurso en el contexto de la década estudiada, en procesos que van desde un gobierno democrático como el de Perón hasta gobiernos de facto como el de Aramburu y Onganía. Sin embargo, el símbolo de ese nosotros patriota parece inmutable, anterior, sin cuestionamientos para el niño que lee.

Este ‘deber ser’ se complementa con notas importantes de civismo. En algunos de los textos escolares consultados aparecen citas textuales de artículos de la Constitución Nacional que refieren a la libertad de las personas, a la participación ciudadana e, incluso, a los deberes como habitantes de la nación. Generalmente, la cita está acompañada de una fuerte descripción que exalta el concepto de patria, del lugar que ocupa en la vida de los hombres y de las obligaciones que implica honrarla:

“La patria es sagrada. La patria encarna lo más precioso y lo que es más caro a nuestros sentimientos. El recuerdo de los hombres que contribuyeron con el sacrificio de sus vidas a emanciparla y a cimentar su grandeza, acrece nuestro patriotismo y nos señala la ruta del deber (...) Ningún deber más importante que el que nos manda a acudir en defensa de la patria amenazada: obligación ineludible, expuesta en el artículo 21 de la constitución Nacional,

con las siguientes palabras: ‘Todo ciudadano argentino está obligado a armarse en defensa de la patria y de esta Constitución...’. Si la República Argentina fuese algún día atacada, correríamos todos a empuñar las armas y a cooperar a la defensa común, con el mismo coraje de aquellos hombres y de aquellas mujeres cuyo heroísmo ha dado a nuestra historia páginas inmortales.’ (Del solar nativo 1948: 159-160)

Nótese que la alusión a la grandeza de la patria está explícitamente vinculada con la historia nacional, con el relato que sostiene, a través del tiempo, la identidad del ser nacional, que se funde en la expresión misma del ‘ciudadano ideal’ que necesita (contemporáneamente a la edición del texto escolar) el país.

6. Algunas conclusiones

De lo expuesto hasta aquí, podemos asegurar en primera instancia que los textos/ manuales escolares utilizados en la provincia de La Pampa en el período abordado presentan una resignificación de la matriz sarmientina construyendo como modelo de la identidad nacional un ‘nosotros’ inclusivo con características que reafirman ese ‘ser’ que pretende construir el Estado. En tal sentido, la joven provincia de incluía a ese ‘ser nacional’ del cuál había estado presente solo como un Territorio Nacional, pero que ahora lo hacía como provincia.

La alteridad de ese ‘ser nacional’ se materializa con características concernientes al período histórico que se pretende enseñar. El dinamismo de esta categoría permite concebir el desplazamiento de ese ‘otro’ desde el indígena, pasando por el ‘realista’, hacia el ciudadano que no cumple con los valores, prácticas y creencias establecidos como adecuados para el ciudadano ideal. Ese conocimiento enseñado, que debería resistir las prácticas discursivas vigentes, y el silenciamiento de las voces de los actores (docentes – alumnos), fortalece la autoridad de la palabra escrita conferida al libro como verdad que debe ser reproducida.

La coherencia de los contenidos con lo exigido por el Estado, nos permite afirmar que estos textos analizados funcionaron como el soporte material de los mensajes del sector del Estado que manejaba y controlaba la educación.

Por un lado, la construcción permanente de esa ‘alteridad’ resemantiza las narraciones oficiales que sostienen la “identidad nacional”, otorgándoles pluralidad de sentidos según el período histórico que se aborde como contenido a enseñar. Tras la apariencia de narraciones dialógicas, se enmascara el discurso oficial monológico, unívoco y estático que reproduce el estereotipo del ‘ser nacional’. Existe entonces una especie de inmutabilidad del mensaje que se transmite, construyendo una imagen escolar que, por momentos, puede no ser una imagen real.

Por otro, el libro de texto (como herramienta) está abroquelado a la intención política hegemónica que conlleva, implícitamente, la propuesta editorial en relación a las categorías que definen la identidad (el *nosotros argentino* y su otredad fluctuante). Esta situación implica una tensión entre la posibilidad de que el libro oficie de proveedor de llaves o peligros (ya que en sus páginas hay palabras que se presentan como las claves para construir el mundo), y la tradicional función de mero reproductor de saberes.

7. Bibliografía

7.1. Bibliografía

AMIT, Ismael (1961) Discurso y reseña presentada a la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de la Pampa, Gobierno de la Provincia de La Pampa, Santa Rosa.

ALTAMIRANO, Carlos y Beatriz SARLO (1980), Conceptos de sociología literaria, La Nueva Biblioteca / Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Reseñas

- ÁLVAREZ, C. (1995), *Los Jóvenes, Las drogas y el alcohol. Un estudio de sus representaciones sociales*, CIDE, Santiago de Chile.
- BANCHS, M. (1991). *Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación*, Boletín de AVEPSO, (XIV), 3-16.
- BERTONI, Lilia Ana (1999), *La inmigración*, Historia visual de la Argentina, Clarín, Buenos Aires, Fascículo 81
- (2007), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre (1967), *Problemas del estructuralismo*, Editorial Siglo XXI, México.
- CARRETERO, Mario (2007) *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Paidós, Buenos Aires.
- CAVAROZZI, (2006) *Autoritarismo y democracia (1955-2006)*, Airl, Buenos Aires.
- ARRUDA, ANGELA y MARTHA DE ALBA (2007) *Espacios, imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*, Anthropos/ UAM, México.
- GUÉRIN, Miguel Alberto (1992), *Texto, reproducción y transgresión. La relectura de las Crónicas de Indias como testimonio de la modernidad*, Asociación Amigos de la Literatura Latinoamericana, Buenos Aires.
- IBÁÑEZ, T. (1988), *Ideologías de la Vida Cotidiana*, Editorial Sendai, Barcelona.
- JODELET, Denisse (1984) *La representación social: fenómenos, concepto y teoría en Moscovici, S.: Psicología social*, tomo II, Paidós, Buenos Aires.

- LOBATO, Mirta y Juan SURIANO (2000), Atlas de la nueva historia Argentina, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- LYNCH, John, Roberto CORTÉS CONDE y otros (2001), Historia de la Argentina, Crítica, Barcelona.
- MOSCOVICI, Serge (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público, Editorial Huemul S.A., Buenos Aires.
- ROMERO, Luis Alberto (2001), Breve historia de la Argentina contemporánea, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- (Coord.) (2004), La Argentina en la escuela: La idea de Nación en los textos escolares, Siglo XXI Editores Argentina S. A., Buenos Aires.
- TCACH, César (2003), Golpes, proscripciones y partidos políticos, en JAMES, Daniel (Director) Nueva Historia Argentina Tomo IX: Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976), Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Capítulo 1.
- TEDESCO, Juan Carlos (2003), Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945), Siglo XXI de Argentina Editores, Buenos Aires.

7.2. Libros de Lectura consultados:

- CAPDEVILA, Arturo y Julián GARCÍA VELLOSO (1967), Ruta Gloriosa, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 7ª Edición [1º edición de 1957]
- EGUREN, Silvio (1957), Primeras Luces. Libro de lectura para 1º Grado Inferior, Luis Lasserre y Cía. S. A., Buenos Aires.
- FORGIONE, José O., (1967) Alfarero. Libro de lectura para 5º Grado, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 9ª Edición [1º edición de 1942]
- SALOFFI, Martha A. (1987), El árbol que canta. Libro de lectura para 3º grado, Editorial Kapelusz S. A., Buenos Aires, 7ª Edición Febrero de 1979, reedición 26º [1º edición de 1957]

Reseñas

STAGNARO, Gotardo y José CABREJAS (1948), *Del solar nativo*, Editorial Moly, Buenos Aires.