

## Los libros de textos en la construcción de la ciudadanía

*Dra. Silvina Gvirtz<sup>1</sup>*

*En colaboración con Lic. Verónica Oelsner*

*y Lic. Julia Coria<sup>2</sup>*

### **Introducción**

En esta exposición, nos proponemos analizar las maneras en que los libros de texto y de lectura -tanto en los de disciplinas específicas cuanto en los de otras que no lo son- se ocupan de la formación ciudadana desde la consolidación del Estado Argentina hasta 1930<sup>3</sup>.

La ciudadanía tiene fundamentalmente dos dimensiones: la *objetiva* y la *subjetiva*. La primera se refiere a la existencia real de derechos y responsabilidades, mientras que la segunda alude al grado de conocimiento que las personas tienen sobre sus derechos, responsabilidades, garantías, y pertenencia a una comunidad política, y a su actitud, temores, aspiraciones y percepciones de ello. En otras palabras, tiene que ver con las barreras reales e imaginarias que las personas viven y perciben en relación a su ciudadanía<sup>4</sup>. Es decir que, para considerarnos ciudadanos, no basta con la existencia real –enunciada en leyes- de nuestros derechos y deberes, sino que además estos deben ser parte de nuestro saber.

Así, la dimensión subjetiva –muchas veces soslayada en la reflexión- es de importancia fundamental, pues la relación que establecen los actores con sus respectivas ciudadanía se sustenta en el reconocimiento de derechos merecidos que, a su vez, implica conciencia del derecho a tener derechos ciudadanos. La dimensión objetiva, entonces, es importante pero no decisoria en tanto la visión subjetiva puede trascender ese contenido real al concebirse merecedora de más derechos o puede inhibirse al pensarse portadora de menos; también es esta dimensión la que hace posible que determinados derechos sean reivindicados o no.

Aquí nos interesa indagar cómo los libros de texto contribuyeron al desarrollo de esta dimensión subjetiva en los albores y en las décadas posteriores a la consolidación del Estado en la Argentina, específicamente, entre 1870 y 1930.

---

<sup>1</sup> Directora de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

<sup>2</sup> Becarias de formación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés.

<sup>3</sup> Elegimos 1930 como año de cierre de el período a analizar por que fue entonces que se produjo el primer golpe de Estado (en el que fue derrocado Yrigoyen en su segunda presidencia) desde la apertura democrática en nuestro país.

<sup>4</sup> Sislian, F. *Apuntes para una teoría de la Ciudadanía*. Ed. Universidad de La Matanza. Buenos Aires, 2001. P. 2.

## La formación ciudadana en la escuela (1870-1930)

¿Por qué elegir este período para nuestra investigación? De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, este momento de la historia de nuestro país debe resultar clarificante respecto de la formación ciudadana: se trata del período de consolidación del Estado Nacional. Por tanto, si ciudadanía y estados son componentes de un mismo binomio, debe ser este también el momento en que la ciudadanía comienza a definirse como tal. Pero ¿es válido hacer esta afirmación?

De acuerdo con Max Weber, el Estado es la instancia que monopoliza la posibilidad de ejercer legítimamente la violencia física dentro de un territorio delimitado. A esta definición ya clásica, Bourdieu le agrega una nueva dimensión: la coerción que es susceptible de ser ejercida legítimamente por el Estado no es sólo física sino también *simbólica*<sup>5</sup>. Pero ¿qué implica hablar de violencia simbólica? El término alude a los procesos por los cuales se moldean estructuras mentales y se imponen principios de visión y división comunes<sup>6</sup>. Quien monopolice el dispositivo imaginario cuenta con un artefacto de potencialidades impensables; el esquema colectivo para la interpretación y valoración de las experiencias que éste proporciona a los agentes funciona como un código, un patrón que brinda, desde las representaciones, explicaciones cuya veracidad está más asentada en el mito que en la realidad<sup>7</sup>.

En síntesis, podemos decir que, por un lado, el hecho de que el Estado se consolide tiende a garantizar la ocurrencia de las condiciones necesarias para que se conforme aquello que con él construye un binomio: la ciudadanía; y, por otro, que toda vez que el Estado monopoliza la posibilidad de imponer significaciones, cuenta con los recursos necesarios para disponer que la ciudadanía se piense a sí misma y al Estado desde unos parámetros tales, no del todo estrictos pero tampoco ilimitados. Es decir que los procesos por los cuales la ciudadanía comienza a reconocerse como tal son de índole política, y se inscriben en un esfuerzo estatal por gozar de l reconocimiento de sus miembros.

Así, aprender a ser ciudadano es un proceso complejo. En dicho aprendizaje, el papel de la institución escolar es clave ya que, al poder ocuparse de él desde un proyecto sistemático, continuo e integral, constituye uno de los principales mecanismos que el Estado ha tenido históricamente para contribuir a definir significaciones, imaginarios sociales. ¿De qué manera trabaja la escuela en la imposición de significados respecto de la ciudadanía?:

- a través de disciplinas específicas cuyo nombre ha ido cambiando: por ejemplo, lo que en una época se llamó Moral y Urbanidad, en otras fue Instrucción Moral y Física, y Moral, Urbanidad e Instrucción Cívica, Instrucción Moral, Instrucción Cívica y también Educación Democrática.

---

<sup>5</sup> Bourdieu, P. *Espiritus de Estado* (1991). En *Razones Prácticas*. Ed. Anagrama. Barcelona, 1997.

<sup>6</sup> Bourdieu, P. *Ibidem*.

<sup>7</sup> Baczo, B. *Los imaginarios sociales*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1991.

- a través de otras disciplinas, tales como Historia, Lengua, Lectura, Idioma Nacional, Geografía, y Ciencias Sociales.
- a través de lo que se conoce como *curriculum oculto* y que, tal como lo denominó Jackson<sup>8</sup>, se refiere al "conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas"<sup>9</sup>.

### **La formación ciudadana en los libros escolares (1870-1930)**

La ley 1.420, de 1884, dejó sentado legalmente que los textos utilizados en las escuelas debían ser elegidos por concurso. La comisión evaluadora que se reunió a los fines de operar tal concurso pudo constatar que la mayoría de los libros escolares de la época eran de origen extranjero. Sin embargo, en la selección la comisión aprobó un número mayor de libros nacionales. Tal resultado nos permite identificar la opción como política, e inscribirla dentro de los esfuerzos del estado naciente por nacionalizar la enseñanza, proceso necesario para que el Estado pudiera garantizar su legitimidad<sup>10</sup>.

Este último supuesto no encuentra mayor resistencia al examinar los textos que se usaban en la escuela en el período. Además, estas características son más o menos estables ya que, frente a los frecuentes cambios en la política curricular -reflejada en los planes y programas de estudio- los libros de texto parecen operar con una dinámica distinta de la disciplinar, más lenta y más estable. En la historia de la escuela argentina, se observa con claridad que cambios en los primeros (planes y programas) no se corresponden necesariamente con modificaciones en los segundos (libros escolares).

De acuerdo con la manera en que los libros de texto asumen la tarea de contribuir a la formación ciudadana, consideramos que pueden diferenciarse en los cuatro tipos de libros escolares que describimos a continuación<sup>11</sup>:

#### 1. *Manuales, compendios y libros de instrucción cívica*

La manera en que los *manuales, compendios y libros de instrucción cívica* asumen su función en estos procesos es explícita. Hasta mediados de siglo, solían transcribir artículos de leyes, especialmente de la Constitución Nacional de la República Argentina. El lenguaje propio de estos textos es informativo, de tipo legal, ya que es a la ley a lo que se apela –antes que a nociones como “patria”. Detrás de todo esto está la pretensión de informar al alumno para que, conocedor de sus derechos y obligaciones, se convierta en un buen ciudadano: pareciera que el supuesto es que el conocimiento de la ley permitiría la plena inclusión de los sujetos en una nación

<sup>8</sup> Jackson, P. *La vida en las aulas*. Ed. Morata. Madrid, 1968.

<sup>9</sup> Gvirtz, S. y Palamidessi, M. *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Aique, Buenos Aires, 1998. P. 64.

<sup>10</sup> Wainerman, C. *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Ed. de Belgrano. Buenos Aires, 1999. P. 33.

<sup>11</sup> Esta tipología fue tomada de Gvirtz, S. y Barreyro, G. *Patria y ley en la construcción de la ciudadanía. Los libros de lectura y los manuales de instrucción cívica en la escuela primaria argentina: 1870-1930*, en *VERITAS*, v. 43, n° especial, Porto Alegre, 1998.

jurídicamente organizada. Su pretensión de neutralidad y objetividad puede leerse entre líneas, por ejemplo, en el predominio de la tercera persona<sup>12</sup>.

Algunas citas textuales de libros de instrucción cívica del período al que aquí nos referimos pueden ilustrar nuestras afirmaciones:

“Todo ciudadano argentino debe prestar servicio militar personal. (...) El primer acto que debe practicar todo ciudadano argentino para prestar el servicio de las armas se llama enrolamiento”<sup>13</sup>.

“Qué felices son los niños que van a la escuela. La ley castiga con multas a los padres, tutores o cualquier persona que teniendo niños a su cuidado o servicio no cumpla con esta obligación. La instrucción es obligatoria y gratuita. El Consejo Nacional de educación y los Consejos Escolares de las Provincias dan matrículas, libros y útiles a los niños pobres”<sup>14</sup>.

## 2. *Libros de lectura*

La cuestión ciudadana aparece en los *libros de lectura* revestida de un carácter distinto al que acabamos de describir: lejos de limitarse a informar, en los textos se recurre al lenguaje literario y la emotividad se coloca en primer plano. Poesías, fábulas, y fragmentos de novelas costumbristas o históricas -casi siempre en la primera persona del plural, es decir, interpelando al “nosotros”- contienen frases como la que sigue:

“Que nuestros corazones palpiten siempre por la patria, tan difícilmente definible y tan fácil de sentirse” (Cotta, 1916).

Son muchas las páginas que se dedican a describir el origen y el significado del Himno, el escudo y la bandera nacional: en el centro de la escena, está el mito patriótico -ya no tanto la ley. Las lecturas ofrecidas son de fuerte carácter moralizador. El componente principal de esta función es el afectivo: se pretende despertar el “sentir patrio”.

## 3. *Libros de lectura de instrucción moral y cívica*

También encontramos un tipo de texto mixto, que recupera estrategias discursivas descriptas en los dos tipos precedentes. Se trata de *libros de lectura de instrucción moral y cívica*, textos que auxilian la enseñanza de la disciplina mediante el ejercicio de la lectura, a partir de contenidos exclusivamente relativos a la formación de la ciudadanía moderna. Aquí se aspira a la transmisión de contenidos específicos, considerados indispensables para la vida social de todo ciudadano que se precie, pero el mecanismo por el cual se pretende que sean aprehendidos es la movilización de sentimientos de devoción por la Patria. Las frases paradigmáticas son similares a las que siguen:

---

<sup>12</sup> Gvirtz, S. y Barreyro, G. Ibidem.

<sup>13</sup> Guerrini, F. *El ciudadano argentino. Nociones de Instrucción Cívica*. Olivieri y Rodríguez, Eds. La Plata, 1932.

<sup>14</sup> Morán, V. *Instrucción Cívica y Moral*. Ed. Moly y Lasserre. Buenos Aires, 1938.

“La igualdad es el principio según el cual en la democracia argentina no se admiten prerrogativas de sangre ni de nacimiento”<sup>15</sup>.

“La familia argentina ha poseído y posee bellas virtudes. Es la más característica la hospitalidad. El hogar argentino se abre generosamente al amor y a la caridad”<sup>16</sup>.

#### 4. *Libros de texto de otras disciplinas*

El cuarto tipo lo conforman los *libros de texto de otras disciplinas*. En esta exposición nos referiremos en particular a los de Historia. Numerosos trabajos acerca del tema sostienen que los hechos, personajes o procesos del pasado son convocados selectivamente, contribuyendo así a ofrecer una identidad imaginaria común, incluyente, cuyo principio ordenador es la nacionalidad<sup>17</sup>. Los personajes son convocados en tanto ejemplo de virtudes morales: del mismo modo en que se refieren veces se refieren atributos considerados positivos de los indígenas – docilidad, por ejemplo-, se resaltan las actitudes de entrega a la patria, la prescindencia de las ambiciones personales de los próceres. Así, se dice del General San Martín que

“...no dejaba espacio en su alta para las ambiciones personales. Él no dividía su acción entre la patria y su propia gloria”<sup>18</sup>.

La tendencia es a “utilizar a la historia para contribuir a crear normas morales”<sup>19</sup>. Y es que, como sostiene Riekenberg, se trata de una propensión a la utilización política de la historia. “La independencia de España (...) colocó a las historiografías latinoamericanas del siglo XIX ante la tarea de legitimar la fundación de los Estados y el inicio de la formación nacional mediante imágenes y símbolos históricos. La escritura de la historia fue así subordinada a intereses políticos”<sup>20</sup>.

Si es cierto que los cuatro tipos recién descriptos asumen, de manera diferencial, la tarea de formar ciudadanos, también lo es que todos ellos asumen la labor de contribuir al despliegue la dimensión subjetiva de la ciudadanía. Los libros del primer tipo, en los que pueden leerse casi textuales las referencias a leyes, hacen a la incorporación de el conocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos, saber indispensable para desarrollarse como tales. Los del segundo tipo ejercen este mismo rol pero movilizándolo no el saber sino el sentir, la dimensión afectiva que – sujetándonos a la persona “nosotros”- nos integra en el marco de la ley por la vía de la emoción. Los otros dos tipos combinan estas formas, en otras palabras, todos los tipos de texto persiguen que el ciudadano se reconozca como tal.

<sup>15</sup> Levene, R. *Cómo se ama a la patria*. Aquilino Fernández Ed. Buenos Aires, 1912

<sup>16</sup> Levene, R. *Ibidem*.

<sup>17</sup> Ver Riekenberg, M. (comp.) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts. Buenos Aires, 1991; Braslavsky, C. Los usos de la Historia en la Educación Argentina: con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias. 1853-1916. Documentos e informes de investigación. N°. 133, FLACSO, Buenos Aires, 1992; Gvirtz, S. y Barreyro, G. Patria y ley en la construcción de la ciudadanía. Los libros de lectura y los manuales de instrucción cívica en la escuela primaria argentina: 1870-1930, en *VERITAS*, v. 43, N° especial. Porto Alegre, 1998.

<sup>18</sup> Mariano Pelliza, en Braslavsky, C. Los usos de la Historia... Op. Cit. P.22.

<sup>19</sup> Braslavsky, C. (1992) *Ibidem*. P.41.

<sup>20</sup> Riekenberg, M. Introducción. En Riekenberg, M. (comp.) Op.Cit. P. 14.

## Conclusiones

Así, vemos cómo de una manera u otra, implícita o explícitamente, los textos escolares del período seleccionado –período de fortalecimiento institucional- se abocan, bajo la égida del Estado, a la tarea de formar ciudadanos. Este no es un proceso aislado sino que, en palabras de Wainerman, “la expansión de los libros de lectura de origen nacional y el control del contenido de sus mensajes deben ser vistos, entonces, como parte de una fuerte impronta estatal que, nacida a fines del siglo pasado, intentó definir al mismo tiempo que fundar las pautas morales de la joven nación”<sup>21</sup>.

Desde fines del siglo XIX, el Estado reguló el uso y el contenido de los textos escolares a través de leyes, decretos, reglamentos y otras normativas. Esta práctica conservó su vigencia, sumida en los avatares de la vida política de nuestro país hasta que, en 1984, luego de la apertura democrática, las políticas relativas a los libros de texto cambiaron significativamente: sus contenidos ya no se deciden exclusivamente de acuerdo con disposiciones estatales y la aprobación por parte de organismos gubernamentales hoy no es requisito indispensable para la publicación. Si es cierto que la presencia del Estado se mantiene en lo que hace al del diseño curricular, en cuanto a los textos, el mercado ha ganado un rol más decisivo. En este nuevo contexto, y luego de la definición de los Contenidos Básicos Comunes a nivel nacional, las editoriales han publicado manuales, textos escolares y libros de ejercicios muy disímiles entre sí, que permiten a escuelas y a docentes elegir entre distintas ofertas<sup>22</sup>. Esto, entre otras cosas, evidencia una reformulación de la dinámica del binomio Estado-ciudadanía, cambio que, de seguro, dará lugar a nuevos modos de formar a los futuros ciudadanos.

---

<sup>21</sup> Wainerman, C.. *¿Mamá amasa ...* Op. Cit.. P. 33.

<sup>22</sup> Gvirtz, S. y Palamidessi., M. Op. Cit.

## Bibliografía

- Braslavsky, C. Los usos de la Historia en la Educación Argentina: con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias. 1853-1916. *Documentos e informes de investigación.* N° 133, FLACSO. Buenos Aires, 1992.
- Bourdieu, P. “Espíritus de Estado” (1991). En *Razones Prácticas.* Ed. Anagrama. Barcelona, 1997.
- Gvirtz, S. *El color de lo incoloro. Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias.* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2000.
- Gvirtz, S. y Barreyro, G. Patria y ley en la construcción de la ciudadanía. Los libros de lectura y los manuales de instrucción cívica en la escuela primaria argentina: 1870-1930, en *VERITAS*, v. 43, N° especial. Porto Alegre, 1998.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza.* Aique. Buenos Aires, 1998.
- Jackson, P. *La vida en las aulas.* Ed. Morata. Madrid, 1968.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.* Argentina, 1965.
- Palamidessi, M., Doderó, C., Larripa, S. y Oelsner, V. *De los ramos de estudio a las áreas: una primera lectura de las clasificaciones del curriculum para la escuela primaria común.* II Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires, 2000.
- Palamidessi, M., Feldman, D., Doderó, C., Larripa, S. y Oelsner, V. *Análisis de una serie curricular: una discusión teórico-metodológica.* 1er Congreso Nacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, 1999.
- Riekenberg, M. Introducción. En Riekenberg, M. (comp.) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica.* Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts. Buenos Aires, 1991.
- Sislian, F. *Apuntes para una teoría de la Ciudadanía.* Eds. Universidad de La Matanza. Buenos Aires, 2001.
- Wainerman, C. *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria.* Ed. De Belgrano. Buenos Aires, 1999.

## Textos relevados

- Cotta, J. M. (1916) *Lecturas morales para formar el carácter de los niños.* Cabault, Buenos Aires.
- Guerrini, F. *El ciudadano argentino. Nociones de Instrucción Cívica.* Olivieri y Rodríguez, Eds. La Plata, 1932.
- Levene, R. *Cómo se ama a la patria.* Aquilino Fernández Ed. Buenos Aires, 1912
- Morán, V. *Instrucción Cívica y Moral.* Ed. Moly y Lasserre. Buenos Aires, 1938.