

## INDICE

<b>PRESENTACION.....</b>	<b>PÁG. 7</b>
<b>ENSEÑAR Y APRENDER EN LAS ESCUELAS DE LA PATAGONIA NORTE. NEUQUÉN Y RÍO NEGRO (1884- 957), Mirta Elena Teobaldo.....</b>	<b>PÁG. 11</b>
<b>EL ANALFABETISMO DE LOS CAMPESINOS DEL NORTE CORDOBÉS. UNA MIRADA HISTÓRICA Y SOCIAL, Elisa Cragolino .....</b>	<b>PÁG. 35</b>
<b>EL “VOCABULARIO”: MÉTODO Y FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS, Paula Medela y Roberto Bottarini .....</b>	<b>PÁG. 55</b>
<b>COMENTARIO de Lidia Mercedes Rodríguez .....</b>	<b>PÁG. 77</b>
<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO, Francisca Izabel Pereira Maciel .....</b>	<b>PÁG. 87</b>
<b>UMA PEQUENA GENEALOGÍA DOS PRIMEIROS IMPRESSOS PARA O ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL, NO SÉCULO XIX, Isabel Cristina Alves da Silva Frade .....</b>	<b>PÁG. 107</b>
<b>NOTAS SOBRE POLÍTICAS DEL SABER PARA UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, Miguel Somoza Rodríguez .....</b>	<b>PÁG. 129</b>
<b>COMENTARIOS de Kasumi Munakata .....</b>	<b>PÁG. 149</b>
<b>PALABRAS NORMALES VERSUS ONOMATOPEYA, María de los Ángeles Rodríguez Álvarez y Karla Victoria Velásquez Rodríguez .....</b>	<b>PÁG. 155</b>

<b>LIBROS DE LECTURA Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA INFANCIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTRE 1957 Y 1970</b> , María Inés Piriz, Noemí Milton y Sara Pallma .....	<b>PÁG. 173</b>
<b>YO APRENDÍ A LEER CON EL LIBRO “¡UPA!”</b> , Roberta Paula Spregelburd y Susana Vital .....	<b>PÁG. 205</b>
<b>COMENTARIO de Mirta Castedo</b> .....	<b>PÁG. 227</b>
<b>LAS EDITORIALES A FINES DEL SIGLO XX Y SU IMPACTO EN LOS LIBROS DE LECTURA ESCOLAR</b> , María Cristina Linares .....	<b>PÁG. 233</b>
<b>DE LOS PICTOGRAMAS A LOS PÍXELES</b> , Silvia Spinak y Virginia Piriz .....	<b>PÁG. 251</b>
<b>COMENTARIO de Miguel Somoza Rodríguez</b> .....	<b>PÁG. 269</b>

# PRESENTACION

## LA ALFABETIZACIÓN DE UN SIGLO A OTRO: DESAFÍOS Y TENDENCIAS

“En el año 2015, no habrá analfabetos en el mundo.”

Todos sabemos que esta magnífica promesa será incumplida una vez más.

Es que desde 1990 en Jomtiem la comunidad internacional viene realizando promesas de eliminar el analfabetismo en el mundo en el término de unos pocos años.

Pero como es harto evidente, al vencer el plazo establecido -o antes, por la contundencia de las evidencias del fracaso- se renueva la promesa. Ahora ésta surgirá de un acuerdo a firmar en el 2010 que se está gestando en estos días y se titula “Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”.

Entre tanto, más y más analfabetos se suman a los existentes en cada censo, incrementando el tamaño de la promesa incumplida y haciendo evidente la cartografía de la desigualdad.

Como si no fuera suficiente, nuevos interrogantes y debates se suman a la desazón e incertidumbre.

¿Qué es un analfabeto? ¿Cuándo, una persona, puede ser incluida en esta categoría? Correlativamente, ¿cuándo una persona puede ser excluida de esta categoría? ¿Qué estigmatizaciones acompañan esta inclusión o exclusión? ¿Quiénes construyen los discursos acerca del analfabetismo? ¿Qué papel tienen la escuela y los medios masivos de comunicación? ¿Cuántos analfabetismos existen?

La alfabetización fue una de las tareas principales asumida por los sistemas educativos nacionales organizados en el siglo XIX.

La institucionalización de la escuela primaria obligatoria se fundaba en gran medida en la necesidad de alfabetizar masivamente. La expansión

de la cultura letrada era visualizada como el medio para ingresar en la “civilización”. Objetivos como la formación de ciudadanos y la nacionalización de los inmigrantes requería de la alfabetización.

Gran parte del debate pedagógico desde fines de siglo XIX en adelante estuvo dirigido a diseñar los métodos y los textos más efectivos para atender muchos niños a la vez y enseñarles a leer y a escribir en pocos años.

Los viejos materiales asociados a la enseñanza a cargo de la Iglesia fueron reemplazados en la segunda mitad del siglo por nuevos textos.

Así los libros de lectura fueron el soporte privilegiado para enseñar a leer en la escuela primaria durante gran parte del siglo XX. Estos libros se convirtieron en el instrumento más generalizado para los maestros y niños que pasaban por la institución escolar. La escuela se autoerigió progresivamente en guardiana de las formas de transmisión de la cultura escrita, aunque su acción no alcanzó la meta de la alfabetización universal.

A la hora de impulsar cambios en la educación, especialmente en la enseñanza de la lectura, el intento de distintos pedagogos consistió en publicar obras que siguieran métodos innovadores. La cuestión del método se puso en el centro del debate pedagógico desencadenando una duradera “querrela de los métodos” según la expresión acuñada por Berta Braslavsky en un libro ya clásico sobre el tema. En conjunto, las distintas técnicas didácticas intentaban proponer una alternativa al viejo dicho “la letra con sangre entra”. Los métodos debían ser fáciles para el niño y para el maestro.

Buena parte de los libros escolares que se publicaron de allí en adelante cuestionaban a sus precedentes por no despertar el interés del niño o seguir métodos excesivamente complicados. La inclusión de métodos supuestamente más “modernos” y el diseño de libros “más atractivos” fue una constante a lo largo de todo el siglo XX.

La contracara de estas enunciaciones es la comprobación de que tanto el libro como el método son insuficientes como factores explicativos del éxito o el fracaso escolar. Ninguno de los libros ni de los métodos logró

erradicar el analfabetismo, como venimos planteando en esta presentación.

La permanencia o abandono de libros y métodos tampoco puede explicarse como una simple evolución dado que algunos de los considerados más “modernos” en ocasiones no lograron imponerse frente a los supuestamente más “tradicionales”.

La explicación de las continuidades y rupturas en ellos requiere considerar su inscripción en un contexto social, cultural, político, pedagógico y tecnológico.

La intervención de los sujetos involucrados en las prácticas de lectura y escritura, así como el contexto en el que estos desarrollan su acción, no puede desconocerse en el momento de poner a prueba explicaciones acerca de la efectividad de las distintas agencias alfabetizadoras, desde la escuela hasta las campañas de alfabetización.

Así a las preguntas ya formuladas anteriormente sobre la definición del analfabetismo y las relaciones sociales implicadas en esta definición, podríamos agregar otras: ¿cómo se explica la persistencia del analfabetismo? ¿Qué papel tuvo la escuela como agencia alfabetizadora? ¿Qué opciones se plantearon frente a ella, atendiendo en particular a la implementación de campañas de alfabetización? ¿Cuál fue la génesis de los libros y métodos pedagógicos diseñados para alfabetizar dentro y fuera de la institución escolar? ¿Cómo se explican sus continuidades y modificaciones? ¿Cómo intervienen las distintas tecnologías de la palabra y en qué medida pueden ser consideradas como herramientas al servicio del “verdadero arte de pensar”? Y en otro plano, ¿qué se ha investigado sobre estos temas y qué difusión tienen sus conclusiones?

Alrededor de estos interrogantes (entre otros) rondan los trabajos que reunimos en este libro.

Originalmente los artículos fueron concebidos como presentaciones y comentarios dentro del panel titulado “La alfabetización de un siglo a otro: desafíos y tendencias” dentro del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana desarrollado en Buenos Aires en noviembre de 2007.

La actividad formó parte del proyecto RELEE (Redes de Estudios en Lectura y Escritura) bajo la dirección de Rubén Cucuzza y Teresa Artieda, red organizada en el marco de la Convocatoria de Proyectos de Fortalecimiento Redes Inter. Universitarias (PPUA) realizada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a través de su Programa de Promoción de la Universidad Argentina.

Decíamos en el texto de presentación del panel:

“... que procuramos colocar en debate las producciones acerca de la alfabetización, en el más amplio de los sentidos, que incluya las diversas vías de acceso a la cultura letrada en el pasaje del siglo XX al XXI. (...)

Nos interesan las acciones desarrolladas desde los estados como desde la sociedad civil; la coexistencia y apropiación de diversos soportes para la enseñanza de la lectura y escritura sea desde el libro o desde las pantallas; las transformaciones en los discursos acerca de estas prácticas; “las querellas” sobre los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura; la polémica acerca de la definición misma del analfabetismo; los diversos enfoques provenientes de disciplinas concurrentes (antropología, sociología, lingüística, ; etc.)”.

Creemos que la temática resultó convocante ya que el panel cubrió nuestras expectativas tanto en la diversidad de enfoques como en el arco temporal recorrido en las ponencias presentadas. Su publicación en este libro se propone darles una mayor difusión a fin de contribuir a la profundización del debate.

# ENSEÑAR Y APRENDER EN LAS ESCUELAS DE LA PATAGONIA NORTE. NEUQUÉN Y RÍO NEGRO (1884- 1957) <sup>1</sup>

**Mirta Elena Teobaldo**  
**Universidad Nacional del Comahue**  
**Argentina**

Este artículo pretende mostrar las diferentes representaciones presentes en la trama discursiva de los informes, libros y diversos escritos elaborados por los inspectores escolares, los maestros y los miembros de la sociedad civil, acerca de las características étnicas, psicológicas y físicas de los alumnos, como así también, del espacio geográfico -físico en el que habitaban. Características que, de acuerdo a la ideología de la época, predeterminaban el aprendizaje y consecuentemente la enseñanza en las escuelas de la Patagonia Norte, durante el período del Territorio 1884- 1957.

En esta región, el predominio de la población rural sobre la urbana fue el sello característico de la sociedad territoriana durante todo el período estudiado. Si bien es cierto que Neuquén corría con desventaja respecto de Río Negro por ser ella una gobernación más deshabitada, con menos centros poblados y consecuentemente con una sociedad civil más débil que la rionegrina, ambas gobernaciones compartían en general, los

---

<sup>1</sup> Este artículo fue publicado con el título “**LAS LUCES DE LA CIVILIZACIÓN: ENSEÑAR Y APRENDER EN LAS ESCUELAS DE LA PATAGONIA NORTE. Río Negro y Neuquén: 1884-1957**”, Mirta Teobaldo, en Revista de Educación, Espacios en Blanco, Serie Indagaciones, N° 18, septiembre de 2008 NEES, UNCPBA (aceptado para su publicación en el Dossier: *Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación*, coordinado por Ana María Montenegro).

mismos problemas: grandes espacios vacíos, dificultades en las comunicaciones, aislamiento y una mayoría de pobladores chilenos que excedían en cantidad a otros inmigrantes extranjeros. Particularmente los chilenos, según denunciaban los maestros, no abandonaban su dependencia con el país de origen, en tanto y en cuanto inscribían en Chile a los hijos nacidos en territorio argentino, dificultando con el mantenimiento de sus costumbres el plan de argentinización llevado a cabo por el Estado.

Consecuentemente desde las escuelas del Estado, los alumnos indígenas y los alumnos chilenos, situados en los márgenes, a menudo confusos, como el “otro interno” y como el “otro externo” respectivamente, fueron objeto de múltiples observaciones y recomendaciones en los informes escolares a fin de hacer posible, mediante la aplicación de ellas, la disolución de las diferencias, necesaria e imprescindible para el éxito del proyecto homogeneizador.

La concepción sobre los pueblos originarios inherente al proyecto estaba fundamentada en el pensamiento científico positivista. El mismo fundaba la inferioridad de los indígenas, de acuerdo a una escala biológica que determinaba el lugar de cada grupo étnico, denominado en el lenguaje de la época como “razas”, en función de sus características fenotípicas. Esta clasificación sostuvo las prácticas y los discursos de no pocos maestros, directores, inspectores y funcionarios que visitaban las escuelas rurales de los territorios. En los informes, elaborados por estos actores, se señalaba la dificultad que tenían los niños para el aprendizaje como consecuencia de las particularidades étnicas y del ambiente incivilizado en el que crecían; como así también, lo complejo que resultaba llevar adelante la tarea docente para poder superar, con esfuerzo a menudo infructuoso, aquellas condiciones.

Para la escuela de los Territorios, compartir la misma idea de uniformar tradiciones, historia, lengua y condiciones de progreso con el resto del país significaba, ni más ni menos que hacer posible el proceso necesario para construir/ inventar la nación de ciudadanos, como así también la posibilidad de integrarse a la soberanía de la nación,

eliminando las soberanías rivales<sup>2</sup>. No obstante la política integradora o mejor dicho como consecuencia de ella, se asomaba, amparada bajo el manto discursivo igualador de la educación común universal, la uniformidad lingüística y la unificación de la memoria histórica, la contracara de la política homogeneizadora: *la exclusión*.

La violencia de las armas y el desplazamiento de aquellos que no murieron a los márgenes de la sociedad capitalista contribuyeron a la alienación de la soberanía y a la consecuente exclusión de la formación ciudadana. En este sentido, como sostiene Walter Delrío, la categoría de “indio-nacional” demostró ser más efectiva para la política de construcción de la nacionalidad que la de “ciudadano-nacional”, dado que la primera servía de explicación/justificación de la preexistencia de los grupos nativos en el territorio que se reclamaba.<sup>3</sup>

Si la “fusión de las razas” y la incorporación a la sociedad civilizada” de los grupos originarios como mano de obra barata reforzaron “la invisibilidad de la aboriginalidad”<sup>4</sup>, por el contrario, las políticas de demarcación de los espacios de reclusión como fueron las colonias, las reducciones y las escuelas especiales hacían evidente una visibilidad que exhumaba/presentaba la diferencia como desigualdad.

Por otro lado, pero en la misma línea discursiva, el “salvaje” categorizado como el otro en un estadio presocial contribuyó, mediante la transposición didáctica de la historiografía de la época, a la arqueologización, a la paleontologización (Quijada, 2000: 31 a; Anderman, 2000:124, a) y a la remisión a un pasado remoto sólo recuperable por la mediación de los museos y los libros de textos escolares.

La misión prioritaria de la escuela en la formación y defensa de la argentinización supuso, en este sentido, la invisibilización de las diferencias de los educandos y por extensión la de su núcleo familiar.

---

<sup>2</sup> Quijada, M. (2000), **Homogeneidad y Nación**, Madrid, CSIC.

<sup>3</sup> Delrío, W. **El mito hacia los bordes. Construcciones del “ser aborigen” en la matriz estado-nación-territorio**. Ponencia presentada en el VI Congreso Argentino de Antropología Social. Identidad disciplinaria y cuerpos de aplicación.

<sup>4</sup> Ibidem.

Invisibilización que se llevó a cabo mediante, al menos, dos procedimientos: a) el convencimiento de que la articulación de las características fenotípicas de las razas, consideradas inferiores, con las condiciones del ambiente las condenaban fatalmente a su desaparición y b) la naturalización de las desigualdades sociales, creando en el imaginario colectivo mediante la proletarización de los indígenas, una nación blanca, sin indios. (Quijada, 2000:31, b; Azar; Nacach, 2006:4 ).

A su vez, en nombre de esta política civilizadora se procedió a la aplicación de una operación doble: despojar y privar a los otros de todas las atribuciones como humanos: sexo, clase, religión, raza, para introducirlos, en función del precepto de la igualdad al campo de las leyes y bajo el manto de la desigualdad a la esfera pública.

En ese sentido, como consecuencia de la homogeneización, proceso indispensable para la consolidación del Estado-nación, las comunidades indígenas dejaban de ser tales para fusionarse con los grupos considerados marginales por la sociedad de la época, del mismo modo que los habitantes extranjeros, particularmente los campesinos chilenos. Ambos colectivos debían ser sometidos a un proceso de unificación cultural y política para evitar la amenaza de los “influidos extraños”. Así, la “chilenización de las costumbres” (categoría hallada recurrentemente en los informes escolares) denunciada por maestros, directores e Inspectores fue considerada uno de los mayores peligros y obstáculos para la nación, por lo que la idea de llevar adelante “la misión nacional” sólo podía ser pensada, planificada y realizada como una misión cultural<sup>5</sup>.

Al respecto Próspero Alemandri, Inspector Nacional decía en 1934:

*“La Escuela entre nosotros tiene dos grandes problemas que resolver: el del analfabetismo y el de fusionar, dar unidad a*

---

<sup>5</sup> Terrén, E. (1999), Educación y Modernidad. Entre la utopía y la burocracia, Edit. Anthropos, Barcelona.

*esas grandes corrientes de hombre, sangres, lenguas, costumbre, ideales y cultos heterogéneos que, al amparo de nuestra constitución, se hallan distribuidos por todos los ámbitos del país.”<sup>6</sup>*

El principio de inclusión/exclusión, inherente a esta misión, significó el establecimiento de un margen que marcó el afuera y el adentro de los que debían estar en uno u otro espacio, garantizado por el discurso científico. El proyecto reformador abrevaba de las corrientes del pensamiento europeo, fundándose en una cultura común basada en la fe en la ciencia y en la consecuente noción de una escala jerárquica biológica de las razas que proporcionaba criterios de clasificación para construir una sociedad moderna (Quijada, 2000: 30,31, c). No todas las sociedades ni todos los grupos eran capaces de ser incluidos dentro de estos parámetros y por ello quedaban, como los “otros internos”, si de fronteras interiores se trataba o como “los otros externos” si las fronteras separaban al extranjero-vecino.

En la Argentina de principios de siglo XX se instaló con éxito esta concepción en el imaginario colectivo a partir de las políticas oficiales del Estado, entre ellas, las que incorporaban “al otro” a la escuela oficial. En el doble juego ya analizado, el Estado también construía la invisibilidad/visibilidad de este otro al hacerlo objeto de políticas diferenciadoras de integración, mediante la creación de escuelas “especiales”, como los internados, las reducciones, colonias y aldeas. No obstante, estas distintas formas de inclusión no disimulaban el problema de fondo: el problema social de la exclusión derivado de la no tenencia de tierras. Porque ubicados los establecimientos escolares en lotes fiscales, las parcelas del entorno se concedían a título precario a las comunidades originarias, sin posibilidad alguna de acceder al certificado definitivo de propiedad. (Delrío, 2005:183)

---

<sup>6</sup> Alemandri. Próspero (1934), **Notas sobre Enseñanza**, Edit. Cabaut y Cia, Bs. As, p100.

Consecuentemente, la concepción hegemónica sobre los pueblos originarios orientó la ideología y sostuvo los prejuicios de no pocos maestros, directores, Inspectores y funcionarios, acerca de los alumnos de las escuelas rurales de los territorios. A través de sus informes, libros y correspondencia describían/circunscribían el espacio territorial e institucional de la escuela, las características de sus habitantes, el lugar de los otros (indígenas y chilenos) y los procedimientos de conversión en un “nosotros”: las prácticas docentes, los programas de estudio, los recursos utilizados y las “sugerencias” a cumplir.

En muchos de los informes elaborados por Directores e Inspectores se señalaba la dificultad que tenían estos niños para el aprendizaje, debido a las particularidades de su raza y al ambiente incivilizado en el que crecían, como así también lo complejo que resultaba la tarea docente para intentar superar aquellas condiciones.

Para citar algunos ejemplos. En 1933, el Director de la Escuela de Ñorquincó, Río Negro, en el libro histórico describía la población de este modo:

*La población puede apreciarse en más de 250 habitantes, de los cuales la mayoría son árabes y españoles y chilenos. El argentino en estas regiones es en su casi totalidad, el aborigen, persona despreocupada, ignorante, perezoso y sin iniciativas de ninguna clase, incapaz de contribuir con su esfuerzo al engrandecimiento de la zona, al propio bienestar y al de su familia. Esta raza cada vez degenera más y tiende a desaparecer por su falta de higiene, moralidad y medios de vida, siendo sus representantes cada vez más decrépitos.<sup>7</sup>*

Si ésta era la opinión generalizada acerca de las características étnicas, no variaba demasiado cuando se trataba de evaluar a los alumnos

---

<sup>7</sup> Libro histórico de la escuela N° 33 de Norquincó, pág. 7.

que concurrían a las aulas. En este sentido, el Inspector de la Sección 5ª decía:

*“mantener la escuela de aborígenes en forma precaria es establecer un privilegio para una raza que lejos de ingresar a la vida del progreso, se aleja, rehuyendo a las normas de la civilización que el Estado propicia. Debe trasladarse esta Escuela, a otro destino donde pueda desenvolverse una obra más productiva y más noble en su finalidad de preparar hombres aptos para la vida y capaces de integrar valores”.*<sup>8</sup>

De esta manera, el funcionario estimaba que el problema del niño indio debía ser abandonado para siempre por la escuela porque debía confiarse más en *“la extinción de la raza que a su redención...”*. Pero ésta, no sólo era la opinión del Inspector, sino que los recursos didácticos, como los textos escolares del período, enfatizaban la idea, reforzando la posición, por cierto no exclusiva, del inspector. Roxana Mauri Castro (2006) sostiene sobre este punto que

*“Los escasos sobrevivientes que los autores admiten, se ocupan de morir en las páginas de los libros de lectura merced a su propia “barbarie”, mordidos por víboras venenosas o mal atendidos en sus enfermedades por una curandera”.*<sup>9</sup>

La fatalidad de la barbarie los condenaba irremediablemente.

Sin embargo, el mismo Inspector Fernando Hernández, 10 años después, opinaba sobre los alumnos indígenas de otra región rural de Río Negro:

---

<sup>8</sup> Citado en Alemandri, p. 81.

<sup>9</sup> Mauri Nicastro, Roxana “El modo de mandar. Aspectos formales de las normas de conducta escolar en los libros de lectura(1930-1943)” Informe de avance 2006 del Proyecto de Investigación. Textos escolares. Manuales de Urbanidad argentinos en la primera mitad del siglo XX. Directora Carolina Kaufman, UNER.

*"noto... ilustraciones interesantes (en el cuaderno único) que reflejan dedicación y gusto artístico a pesar de ser muchos de ellos aborígenes".<sup>10</sup>*

Si bien el canon estético de Henández no incluía otras formas de expresión artísticas que no fueran estrictamente las pertenecientes al modelo de la civilización occidental, era posible a su criterio que la escuela transformara cualquier manifestación creativa de los niños en obras aceptables. En esta misma línea, la opinión de otro inspector, Alberto Ronchetti, en oportunidad de la visita en 1951 al establecimiento de la Aldea de Villa Lanquín, quedaba registrada con estos conceptos:

*"El índice social-económico-cultural de la población es deficiente. La población es en su casi totalidad aborígen... recomiendo actividades complementarias que incidan sobre las características idiosincrasia (sic) de estos niños, temperamentalmente apáticos en procura de hacerlos más espontáneos y locuaces" y enfatizaba la necesidad de una organización más ajustada a "la real capacidad del alumnado...".<sup>11</sup>*

Tanto Hernández como Ronchetti defendían una postura diferente al director de la escuela de Ñorquinco. Los párrafos citados son una de las tantas muestras de la voluntad de redención y de conversión de la idiosincrasia de "los alumnos aborígenes" por la intervención de la escuela. Las características psicológicas y culturales de estos niños eran consideradas defectos de la raza y por lo tanto debían ser transformadas precisamente en sus opuestos: "*hacerlos más espontáneos y locuaces*". En el mismo informe, Ronchetti se refería a la "gradación mental del alumnado" como obstáculo que dificultaba no sólo el trabajo orgánico del

---

<sup>10</sup> Libro de Inspección Escuela Villa Llanquín., p. 32.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 89.

docente, sino también, la posibilidad de conformar la cooperadora escolar por ser la población de la escuela "una población desfavorable". Para él, la educación brindada a esos niños debía ser diferenciada y adecuada a las capacidades que por herencia les eran constitutivas.

En esta misma línea de análisis, resulta ilustrativo un comentario del Informe del Inspector José Calderón, en 1934, respecto de la creación del Museo escolar de la escuela 52 de Aluminé, cuyos alumnos eran en su totalidad de origen mapuche. El Inspector elogia la colaboración prestada por ellos en la organización del Museo Escolar de historia Natural porque

*"el [museo] ya cuenta con las piezas o ejemplares arqueológicos consistentes en algunos utensilios indígenas encontrados en la zona...bolas de piedra, hachas de pórfido, colección de flechas de oxidiana... etc..."<sup>12</sup>*

El reconocimiento a los alumnos por "los utensilios indígenas encontrados" puede ser leído como un ejemplo de la estrategia de arqueologización o paleontologización (Anderman, 2000:125, b) porque al situar los vestigios hallados como pertenecientes a la cultura de las tribus del pasado, invisibilizaba el origen étnico y la cultura mapuche de los propios alumnos de la escuela.

Los museos escolares, como sostienen Jens Andermann y Benedict Anderson (2000:257) se inscriben en el campo político-pedagógico como un lugar de enunciación de las diferencias. En el caso relatado, los alumnos indígenas no portaban ni mostraban su propia cultura, su propia diferencia, porque sólo existían como alumnos. En ese sentido, el museo fue uno de los recursos especialmente utilizados, no sólo para conservar el patrimonio material sino para cohesionar la mirada y familiarizar a los "otros" con la cultura del "nosotros".

Ahora bien, frente a estos planteos que hacían hincapié en la naturalización de las desigualdades es importante señalar que, en la

---

<sup>12</sup> Libro de Inspección Escuela N° 52 de Aluminé, pág.32.

misma época, aparecieron otras posturas que demuestran que la homogeneización, si bien fue una política exitosa, no alcanzó a opacar las disidencias. En 1943, el Inspector Horacio Ratier reconocía en el niño indígena particularidades que hacían a la idiosincrasia de su cultura, cual es la de ser "*silenciosos*" y al respecto aconsejó que esa

*"riqueza interior"* unida a la "*capacidad de observación*" sea aprovechada "... mediante el sistemático estímulo que dan los elementos del medio circundante (...) Impresiona muy bien la urbanidad de estos niños. Son respetuosos, ordenados, limpios, afables".<sup>13</sup>

Juicio éste, situado en el polo opuesto del citado arriba, porque en él existe un reconocimiento explícito de los rasgos culturales de las comunidades, como son: el silencio y la capacidad de observación. Claro que la expresión: "*impresiona la urbanidad...*" retrotrae a una visión etnocéntrica, desde la cual se validaba y se hacían extensivas las normas urbanas a los habitantes de la comunidad mapuche.

Desde otra perspectiva de análisis, ya no en el campo institucional escolar, sino en el de la sociedad civil del territorio de Neuquén, encontramos documentos sobre educación relevantes, particularmente para el tema que nos ocupa, elaborados por un sujeto que por elección de vida y compromiso optó por convivir con las comunidades originarias a la que se asoció por amor y matrimonio. Nos referimos a Juan Benigar, un erudito de nacionalidad eslovena de amplia formación humanística (hablaba 14 idiomas), reconocido a nivel nacional e internacional. Entre sus numerosos trabajos científicos como lingüista y sociólogo durante los años 30, destacamos por su relación con nuestro tema el libro: *La Patagonia piensa*. En él, Benigar defiende una postura moral diferente a la del pensamiento hegemónico de la época, aunque en parte coincidente con él, cuando le atribuye al indígena más grandeza de corazón que

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 11.

posibilidades de ideación o de pensamiento abstracto, característica que podía impedirle quizás, la posibilidad de acceder a los estudios superiores. Ciertamente es que, para él, este último punto debía someterse para su validación o refutación a estudios científicos inexistentes hasta el momento de sus reflexiones.

*“He oído - decía- sí, echar la culpa del poco aprovechamiento de la enseñanza a los cortos alcances de los niños camperos. Conozco un caso que llegó a indignarme... Hay en cierta región del territorio del Neuquén una escuela concurrida exclusivamente por niños indígenas. Más razón para prevenciones infundadas en un ambiente donde se mira al indio sólo como una rara curiosidad... Repetidas veces les he oído decir ( a los padres indígenas) que el maestro desatiende la enseñanza por atender sus tejamanajes a través de la frontera chilena. El indio, por lo general, es demasiado prudente para ser chismoso... Sin embargo, como el inspector en unas de sus visitas reparara en el pobre adelanto de los pupilos, **el maestro se disculpó con la absoluta falta de memoria de los indiecitos. Admito: la ideación indígena, tan distinta de la nuestra, quizá impida al indio mantener el paso en los estudios superiores.** ...No es igual el caso del aprendizaje inferior, donde la ideación no entra en el juego para nada, y, sí, la memoria en todo y para todo. Pues, bien quisiera yo poseer la retentiva de los indiecitos y se la deseo a aquel maestro y al inspector en primer lugar.”<sup>14</sup> (El subrayado es nuestro).*

De esta manera, contrariando la opinión generalizada de los agentes del Estado, en particular de algunos maestros, directores e Inspectores y a menudo de los mismos sectores dirigentes de la sociedad

---

<sup>14</sup> Benigar, J. (1932), *La Patagonia piensa*, manuscrito, p.3.

civil, quitaba de las espaldas del indígena y del criollo el peso del desinterés por la educación, colocando la responsabilidad exclusivamente en los funcionarios estatales:

*“Que mal hacen -decía- los que reprochan al campesino criollo o indio la desidia y mala voluntad para la escuela. Son calumnias de ociosos que juzgan sin previo examen. Pese a las distancias y a los caballejos eternamente flacos, los niños concurrían con ejemplar regularidad. **Hay muy pocos padres refractarios a la escuela, tan pocos que no he encontrado ninguno en los largos años de mis observaciones...** por lo general los padres y los indios quizás en primer lugar observan y encaminan el adelanto de sus hijos...”<sup>15</sup>. (El subrayado es nuestro).*

Asimismo, en *La Patagonia Piensa* señalaba la inadecuación de los planes de estudios que el Consejo Nacional de Educación pretendía aplicar a la escuela rural y fundamentaba su crítica en varias razones: por ser comunes a los de las escuelas de Capital, en la no contemplación de la diferencia entre el niño rural y el niño urbano, y en “la inutilidad” de la enseñanza práctica de oficios en las escuelas, porque los niños rurales aprendían en la vida cotidiana las tareas que necesitaban para su supervivencia:

*“En la misma escuela hacía se a los escolares modelar en arcilla vasitos y figuras de toda especie. No faltó versito de figuración a quien agradara el empeño de los maestros, y quizá lo alabara el mismo visitador de escuelas. Por mi parte, confieso, nunca he podido entender la finalidad de aquella actividad, y creo que ni los mismos maestros, sus iniciadores, estaban en claro acerca de la misma. ... Otro maestro quien*

---

<sup>15</sup> Ibidem, pp. 10 y 27.

*nunca habrá uncido una yunta de bueyes, hacía elaborar a los niños pequeños yugos de cuarta y media de largo y opinaba **que con ello adaptaba la enseñanza al medio**. Trabajo este que, por lo demás, ya aprenderán los niños a su tiempo de sus padres o en la escuela de la necesidad, como lo aprendieron sus antecesores siguiendo la milenaria costumbre y sin ingerencia de doctos maestros...Todo con el plausible pero mal encarado fin de enseñar a bastarse a sí mismos. **Esto aprendemos los territoriales empezando por bastarnos a nosotros mismos, sin necesitar de limosnas oficiales que a la postre tendríamos que pagar nosotros mismos con lo que nos hace falta para necesidades más urgentes o con lo que no tenemos**”<sup>16</sup>. (El subrayado es nuestro).*

Claro que respecto del primer punto (la necesidad de adaptar los planes a la zona) Benigar no fue el único ni el primero en manifestarse. Existían algunas voces de Inspectores Nacionales, como la de Raúl B. Díaz, ya en 1890 y la de Próspero Alemandri, en 1934, que en términos más o menos similares se referían al problema:

*“No han de ser tampoco aplicables los programas ni los procedimientos de enseñanza empleados en los centros urbanos ni aún los de las escuelas rurales (de Provincias) los que han de tener éxito [...] El plan de enseñanza, los programas y horarios tienen que ser necesariamente diferentes a los planes de enseñanza, programas y horarios de las demás escuelas del país.”<sup>17</sup>*

Los comentarios citados nos muestran no sólo qué se enseñaba, sino también, cómo se enseñaba y se aprendía en las escuelas del Territorio. Cuestiones que nos remiten, más allá de la didáctica

---

<sup>16</sup> Ibidem, pág. 22.

<sup>17</sup> Alemandri, P. *Notas sobre Enseñanza*. Op. cit, p. 88.

normalista, a las representaciones que los distintos actores de la comunidad educativa tenían al respecto. Así, si bien la escuela de la Ley 1420, considerada como la nueva escuela realista, racional y experimental, debía dejar atrás el dogmatismo y el aprendizaje memorístico en todas las escuelas nacionales, particularmente en las escuelas nacionales de los territorios, la enseñanza de los contenidos y los procedimientos metodológicos debían también adaptarse a la idiosincrasia de la población escolar porque:

*“Ridículo sería, pues, querer aplicar un procedimiento uniforme para todos los niños cuando las diferencias no lo son sólo en el orden intelectual sino también en el orden moral, físico, material y económico.”<sup>18</sup>*

Por su parte, el maestro Alizieri, menciona en sus memorias, cuando relata sus experiencias como docente en la cordillera a partir del año 1935, los recursos y métodos didácticos que utilizaba para adaptarse a las condiciones de extrema pobreza de sus alumnos:

*“Estos pobrecitos niñitos hacían cualquier sacrificio para llegar a la escuela, por cuanto ella era su verdadero hogar; allí encontraban el afecto de sus maestros, jugaban y se entretenían todo el día practicando diversos juegos infantiles, salían de excursiones cuando se lo permitía el tiempo y gustaban trabajar en la huerta y el jardín. Se interesaban por los relatos y los cuentos y leyendas que se contaban y en los que a veces se incluían temas de historia o geografía, y así aprendían jugando.”<sup>19</sup>*

---

<sup>18</sup> Ibidem, p. 85

<sup>19</sup> Alizieri, E, (1989) **Maestros ...sólo Maestros**. Edición propia, Neuquén, p.79.

En el mismo libro narra, con humor y precisión metodológica, una escena de Lectura que refleja los distintos modos de internalización de las pautas culturales impuestas.

*“El Uso de la coma.*

*Ocurrió en una de las tantas clases de lectura que se daban diariamente. Teniendo que fijar bien el uso de la coma y la aplicación de la pausa necesaria, después de las explicaciones del caso, pedimos a un niño que leyera aplicando dichas normas. Lo hizo perfectamente sentándose luego en su banco.*

*Cuando le tocó el turno a una niña, la misma lo hizo sentada, sin ponerse de pié como lo había hecho el varón anteriormente y cuando estaba muy enfrascada en la lectura, el niño levantó la mano y nos dijo “Pero señor...esa niña no se para”. La nena rápidamente se dio vuelta y contestó: Pero como ai de pararme si no hay coma, pué..(sic).<sup>20</sup>*

Por otra parte, Avelino D. González, ex intendente de la localidad de El Bolsón, refiriéndose a sus experiencias respecto de su propio aprendizaje, rememora en su libro autobiográfico, de qué manera inició su aprendizaje de la escritura, en una escuelita de la localidad, en la que llegó a cursar hasta el 4to grado, último de la escuela rural y también el último de su formación escolarizada:

*“En aquel tiempo (1924-1928) se comenzaba con los famosos palotes. Eran unas rayitas bien derechitas, luego venían las letras y después los números. **Se aprendía con rapidez.** En un año se aprendía tranquilamente a leer y a escribir. Los primeros libros que se usaban se llamaban, en Primer grado “El Nene” y en cuarto grado se usaba “Nuestra Tierra”,*

---

<sup>20</sup> Ibidem p. 81.

*Estábamos todos mezclados, porque había chicos de primero inferior a quinto grado atendido por un solo maestro. **Entonces se aprendía más rápido**".<sup>21</sup> (El subrayado es nuestro).*

Si confrontamos estos juicios con los defendidos por Juan Benigar, la diferencia en la apreciación sobre la utilidad de la escuela, es contundente. Contrariamente a lo sostenido por González, Benigar critica la inutilidad de lo aprendido en ella. A su criterio, el Estado malgastaba tiempo y dinero en imponer contenidos y actividades irrelevantes para las necesidades de la región:

*"Hace poco visitóme una mujer indígena con su hijita mestiza, ambas vecinas de una escuela regional que funciona pasablemente. La niña, una preciosura de criatura, es un retrato de lo que habrá sido su madre a los nueve años. Lo más viva y despierta, por cierto no heredó su inteligencia del padre alcoholizado e hijo de chilenos, no menos amantes del trabajo fuerte. Quiso la madre, orgullosa del progreso de la chica, que ésta mostrara algo de lo aprendido en la escuela. **No la facilidad con que leía, ni la provisoro escritura todavía infantil, ni la presteza y certeza en los cálculos, sino algunos oropes que más impresionen el alma de la sencilla mujer que no la solidez del saber útil.** [...] Por descontento, yo aplaudía y alababa su notable esfuerzo, halagando con ello a la madre. Habría sido fuera del lugar hablar **a ésta del tiempo perdido y del dinero nacional mal gastado**".<sup>22</sup> (El subrayado es nuestro).*

---

<sup>21</sup> Díaz González, A. **El Bolsón como yo lo conocí. Apuntes desde el recuerdo.** Edición propia, El Bolsón, s/f, p.80.

<sup>22</sup> Benigar, J. Op. Cit., p. 66.

Creemos conveniente, en función de acercarnos al objetivo del trabajo, subrayar las diferentes representaciones acerca de la enseñanza de estos dos actores de la sociedad civil. El primero, González, en su calidad de alumno, destacaba la rapidez con que se aprendía, sin pérdida de tiempo alguno, a pesar de que un sólo maestro debía encargarse de enseñar a un grupo heterogéneo de niños de diferentes edades; el segundo, Benigar, más allá del comentario xenófobo sobre el padre chileno y los chilenos en general<sup>23</sup>, rechazaba la enseñanza innecesaria de los “oropeles” (la declamación y el baile) y la consecuente pérdida que ello significaba en tiempo y dinero.

Tanto González como Benigar, desde sus respectivas posiciones y sus respectivas formaciones, nos dejan un cuadro vívido de la escuela oficial. Para González, lo aprendido en ella fue la llave para progresar en la vida hasta ocupar el cargo de Intendente de su pueblo. En cambio, para Benigar, un observador de formación universitaria, la escuela no alcanzaba a cubrir las necesidades elementales de los habitantes de la región. Para fundamentar su opinión analiza el caso de la enseñanza de la lectura, afirmando que no existían lecturas para el hombre de campo, sino sólo una literatura mercantil, adaptada a la mentalidad urbana y pueblera y de circulación restringida a las estancias y a las casas de los empleados nacionales.

*“El campesino argentino no es perezoso ni falto de interés para la lectura [...] Nuestro hombre no lee simplemente, porque no hay lectura para él, porque se escribe en un lenguaje que no es el suyo, y que, por lo tanto, no puede entender. Ensayo alguna vez, pero ante las dificultades abandona. Decíame uno de ellos, muy despejado e inteligente:*

---

<sup>23</sup> Esta representación sobre los chilenos, según pudimos constatar en documentos que hallamos en las escuelas y en los periódicos locales de la época, era compartida por algunos maestros, directores e inspectores, como así también por “los vecinos caracterizados”. Ver Teobaldo, M. García A. “Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo de Río Negro”, en Puiggrós, A. **La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales**. Tomo IV, Edit. Galema, Buenos Aires, 1999 y Teobaldo, M. García, A. *Actores y Escuelas. Una historia de la Educación en Río Negro*. Edit. GEESA, Buenos Aires, 2004.

***“A mi me gusta leer. Estoy loco por leer. Leería mucho, pero no puedo. Porque, cuando empiezo a leer, encuentro tantas palabras que no entiendo, que al rato me duermo.”***

*Usaba las revistas y diarios como excelentes somníferos en las horas de siesta. Es el tributo que pagamos a la incapacidad de la mayoría de nuestros escritores, víctimas de la instrucción generalizada...”<sup>24</sup> (El subrayado es nuestro).*

En la última frase incluye a los maestros a los que criticaba por no tener formación humanista, causa suficiente para llenar de palabras huecas e incomprensibles los escritos que debían ser leídos por sus alumnos camperos.

Respecto de la enseñanza de la escritura y en estrecha relación con lo dicho arriba, Benigar escoge como ejemplo, una carta dictada por un viejo cacique a su nieto, (Agustín Tuel, “mocetón de veinte años” que había frecuentado la escuela dos años bajo dirección de don Horacio M. Coria). Mediante ella, describe los problemas que la enseñanza de la escritura suscitaba cuando no se tenían en cuenta ni la ideación indígena ni el tiempo necesario para su ejecución. Al respecto dice:

***“Prevengo que no es fácil seguir el dictado de un indígena (dice Bénigar). Yo me veía obligado en los principios a hacer un borrador...De ahí algunas repeticiones que, por otra parte, responden al modo de expresarse de los indígenas. Las omisiones de algunas palabras débense, en cambio, al poco ejercicio de la redacción de escritos. La falta de interrupciones y alguna otra particularidad indican una enseñanza no terminada. Hay rastros inconfundibles del castellano que se habla en la campaña, como también, señales que el escribiente quiso corregirlo de acuerdo con lo que se había visto en impresos sin comprenderlo:***

---

<sup>24</sup> Benigar, J. Op. Cit., p.32.

*No es dable esperar más de un indígena joven además, a quien no se enseñaron los principios de la lengua castellana, y cuya lengua de comunicación cotidiana en la familia y en el vecindario es la araucana.*

***En cambio, la escritura correcta en la separación de las palabras y en el uso de las letras difíciles, también para el criollo con muy pocos traspies, atestigua no solo una excelente memoria, sino también una fuerte inclinación y aplicación al estudio después de los años escolares. Los “en” separados del verbo encontrar y los “mente” escritos aparte, justamente por ser errores, son hasta testimonios de un raciocino independiente y no muy descaminado, aunque fallara.***<sup>25</sup> (El subrayado es nuestro).

En el párrafo citado aparecen varias cuestiones a señalar: las omisiones de las palabras por escaso tiempo destinado al ejercicio, la ausencia de puntuación y la presencia de modismos camperos que en conjunto daban cuenta de una enseñanza escasa en cantidad y pobre en calidad, incapaz de desterrar la pervivencia de hábitos de expresión, propios de los habitantes de la campaña.

Pero por otro lado, es interesante señalar que para Benigar, la capacidad de separar las palabras y la posibilidad del uso de las “letras difíciles” evidenciadas en la misma carta, era exclusivo mérito del aprendizaje exitoso de los indígenas y no producto de la escuela. Ellos poseían, según su criterio, excelente memoria y raciocinio autónomo. Consecuentemente, las políticas educativas del Estado eran inapropiadas porque desconociendo la realidad, invertían erróneamente los recursos.

---

<sup>25</sup> Ibidem, p. 33.

## Conclusiones

Hasta acá quisimos adentrarnos en el campo de la Historia de la Educación para mostrar diferentes narraciones, diferentes miradas, en base a lo citado en los documentos del período territorialiano. Ellas nos aproximan a las representaciones que los distintos integrantes de la comunidad educativa tenían, no sólo, acerca de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, sino también, acerca del otro matriculado en ellas.

En las escuelas de los Territorios de la Patagonia Norte, los alumnos indígenas y los alumnos chilenos, situados en los confusos márgenes como el “otro interno” y como el “otro externo” respectivamente, fueron objeto en los discursos docentes y en los de la sociedad civil, de miradas, observaciones y recomendaciones. En los informes escolares y en otros escritos se señalaba la dificultad que tenían estos niños para el aprendizaje debido a las particularidades étnicas y al ambiente incivilizado en el que crecían. Asimismo mencionan lo complejo que resultaba llevar adelante la tarea docente para superar aquellas condiciones, con esfuerzo a menudo infructuoso.

La concepción sobre los pueblos originarios establecía una clasificación étnica “racista” en la que el lugar de cada grupo estaba determinado en función de las características fenotípicas, según el pensamiento científico positivista.

Los indígenas sobrevivientes al igual que los habitantes extranjeros, particularmente los campesinos chilenos debían ser sometidos a un proceso de unificación cultural y política para evitar la amenaza de la barbarie como así también, de la “chilenización de las costumbres”. Esta clasificación fundamentó las prácticas y los discursos de no pocos maestros, directores, inspectores y funcionarios. En sus informes describían/circunscribían el espacio territorial e institucional de la escuela, las características de sus habitantes, el lugar de los Otros (indígenas y chilenos) y los procedimientos de conversión en un “nosotros”: las

prácticas docentes, los programas de estudio, los recursos utilizados y las “sugerencias” a cumplir.

Si bien, la homogeneización fue una política exitosa, no alcanzó a opacar las disidencias: los Inspectores Raúl B Díaz, y Horacio Ratier, entre otros, como así también, algunos miembros de la sociedad civil, entre ellos, Juan Benigar. Ellos mostraron diferentes posiciones sobre los problemas y las características sociales de la región, especialmente sobre las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de los niños asistentes a las escuelas, rescatando no sólo los rasgos culturales que debían ser considerados para el aprovechamiento de la enseñanza, sino también las capacidad de observación, la memoria y la inteligencia práctica que los caracterizaba. La integración en estos casos no ocultaba ni renegaba de la diferencia.

## Bibliografía

ANDERMANN, J. (2000), **Mapas de poder. Una arqueología literaria del espacio argentino**, Viterbo, Buenos Aires.

ANDERSON, B. (2000), **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**, F.C.E. Argentina.

ARTIEDA, T. (2004), “*El ‘otro más otro’ o los aborígenes americanos en los textos escolares. Una propuesta de análisis*”, en: Guereña, L, Ossenbach, G. y del Pozo, M.M. (eds.), **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)**, Madrid, UNED (Serie "Proyecto MANES").

BRIONES, C. y DELRIO, W. (2002), “*Patrias sí, colonias también. Estrategias diferenciadas de radicación de indígenas en Pampa y Patagonia*”, en TERUEL, A.y otros (comp), **Fronteras, ciudades y estados**, Alción, Córdoba.

- DELRÍO, W. (2005), **Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943**, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- GEERTZ, C. (2000), **La interpretación de las culturas**, Gedisa, Barcelona.
- LACOSTE, P. (2001), *“Mapas territoriales e imagen del país vecino: el caso de Argentina y Chile”*, en BANDIERI, S., **Cruzando la cordillera. La frontera argentino-chilena como espacio social**, UNC, Neuquén.
- LEÓN SOLÍS, L. y VILLALOBOS, S. (2002), *“Tipos humanos y espacios de sociabilidad en la frontera mapuche de Argentina y Chile (1890-1900)”*, en: **Estudios historiográficos**, 1, 2º semestre, pp.85-114.
- MAURI NICASTRO, R. *“El modo de mandar. Aspectos formales de las normas de conducta escolar en los libros de lectura(1930-1943)”*. Informe de avance 2006 del Proyecto de Investigación. Textos escolares. Manuales de Urbanidad argentinos en la primera mitad del siglo XX. Directora Carolina Kaufman. UNER.
- NAVARRO FLORIA, P. (2001), *“El salvaje y su tratamiento en el discurso político argentino sobre la frontera sur, 1853-1879”*, en: **Revista de Indias**, LXI-222 mayo-agosto, pp.346-376.
- NAVARRO FLORIA, Pedro (2002), *“El desierto y la cuestión del territorio en el discurso político argentino sobre la frontera sur”*, en: **Revista Complutense de Historia de América**, 28, pp.139-168.
- NAVARRO FLORIA, P. y ROULET, F. (2005), *“De soberanos externos a rebeldes internos: la domesticación discursiva y legal de la cuestión indígena en el tránsito de los siglo XVIII al XX”*, en **Revista Tefros** (en publicación).

PODGORNY, I. a (1999), **Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos**". Sociedad Argentina de Antropología, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ b. (1999), "*La Patagonia como santuario natural de la ciencia finisecular*", **Redes, Revista de estudios sociales de la ciencia**, 14-7.

PRATT, M. L (1992), **Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación**. Universidad Nacional de Quilmas, Buenos Aires.

QUIJADA, M., BERNARD, C., SCHEIDER, A. (2000), **Homogeneidad y Nación: con un caso de estudio: Argentina Siglo XIX y XX**, CSIC, Madrid.

\_\_\_\_\_ (1998), "*Ancestros, ciudadanos y piezas de museos. Francisco Moreno y la articulación del indígena en la construcción nacional argentina*". <sup>1</sup>*Estudios interdisciplinarios de América Latina*, 9:2, pp.20-46.

\_\_\_\_\_ (1999), "*La ciudadanización del 'indio bárbaro' políticas oficiales y oficiosas hacia la población indígena de La Pampa y la Patagonia, 1870-1920*". **Revista de Indias**, LIX-217, pp.675-704.

QUINTERO, S. (2002), "*Geografías regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX*", en **Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, VI, núm. 127, 15 de octubre de 2002.<<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-127.htm>>.

TEOBALDO, M. y GARCÍA, A. (2003) et alt.. **Sobre Maestros y Escuelas. Una mirada a la educación desde la historia. Neuquén 1884-1957**. Arcasur, Rosario.



# **EL ANALFABETISMO DE LOS CAMPESINOS DEL NORTE CORDOBÉS. UNA MIRADA HISTÓRICA Y SOCIAL**

**Elisa Cragolino**

**Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y  
Humanidades y Centro de Estudios Avanzados.  
Universidad Nacional de Córdoba  
Argentina**

## **Introducción**

El desalojo de Ramonita Bustamante ocurrido en 2003 se convirtió en un caso paradigmático de la expulsión de sus tierras de los campesinos cordobeses. En la prensa se relacionó este desalojo con la situación de analfabetismo de la señora y sus allegados. Tal como fue presentado el problema es la educación; la pobreza y el desalojo son resultado de la “ignorancia” de aquellos que nunca han ido a la escuela ni se han alfabetizado.

Retomando este caso nos proponemos en esta ponencia reconstruir la situación educativa de las familias campesinas y su acceso a la alfabetización en el norte cordobés desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad. Pero además, teniendo en cuenta el tratamiento que se le da a la problemática de la alfabetización, reflexionaremos y cuestionaremos las maneras como se aborda el acceso a la cultura escrita cuando se lo presenta como un problema individual, desconociendo su carácter social y político.

## **El desalojo de Ramonita y “la falta de educación”.**

En La Voz del Interior, el diario de mayor tirada de la ciudad de Córdoba, el día 6/02/2004 se publicó un artículo titulado “El norte sufre la falta de educación” en el que se plantea la situación de “pobreza educativa” (altos niveles de analfabetismo y escaso nivel de escolaridad) que se observa en el norte de la Provincia de Córdoba.

Esta problemática educativa, se introduce en el artículo a partir de la mención de la situación de desalojo de las tierras ocupadas por una anciana, Doña Ramonita Bustamante, a quien se presenta como “ignorante” y desprovista de los conocimientos necesarios para evitar la pérdida de su predio.

Esto es lo que se señala en el artículo:

*“Aunque se trata de áreas de escasa densidad demográfica, el analfabetismo y la poca instrucción de los pobladores del norte y noroeste de Córdoba son el trasfondo de una realidad que atrajo la atención pública a partir del desalojo de “Ramonita” Bustamante. La anciana no sabe leer ni escribir; puede estampar una firma, pero su escasa preparación le impide comprender las razones legales expuestas en las notificaciones y tomar los recaudos necesarios. No es ella la única ignorante. Las personas de su entorno tampoco estaban en condiciones de advertirle que la iban a quitar la vivienda.”*

De esta manera se liga el analfabetismo y el supuesto sobre la “ignorancia” acerca del valor de los documentos escritos con la imposibilidad de resolver la situación de precariedad de los títulos de tenencia de la tierra, desconociendo los múltiples y complejos factores que

intervienen en este tipo de situaciones y que no se limitan a cuestiones educativas.

Veamos el caso: el 30 de Diciembre de 2003, la Sra. Bustamante fue desalojada de su casa ubicada en el paraje La Maravilla, en el Departamento Tulumba. Hecho que se repitió en enero de 2004, cuando veinte policías y un Juez de Paz, ingresaron a las tierras de Doña Ramona golpeando y maltratando a las personas, retirando las pertenencias de la familia. Aducían “actuar conforme a la ley”, proceder al desalojo de “usurpadores” y proteger los derechos de los “legítimos propietarios”, quienes se adjudicaban la titularidad del inmueble. Con una topadora destruyeron las habitaciones, el pozo de agua, los corrales, alambrados y cercos, para luego proceder a derribar decenas de árboles nativos, frutales y tunales. Después del desalojo, la familia Bustamante se instaló a la orilla del camino vecinal, vivió en una carpa de nylon y luego comenzó a reconstruir su rancho.

Su caso, que ha sido denunciado por diferentes organizaciones sociales, organismos de derechos humanos y consta en un Informe de Actuaciones de la Defensoría del pueblo de la Nación del 30/09/2006, sería sólo uno de los muchos ocurridos en los últimos años, en diferentes parajes y localidades de los departamentos del norte y noroeste cordobés.

Estas situaciones de expropiación de poseedores que durante varias generaciones vivieron y trabajaron en estas tierras, es mucho más compleja de lo que presenta la periodista en el artículo mencionado. Se relaciona con las transformaciones de la estructura agraria de la región, el avance de grandes explotaciones de tipo capitalista a partir de la extensión de la siembra directa de soja y la consiguiente valorización de tierras que hasta hace poco tiempo eran consideradas “improductivas”.

Se trata de una zona que por sus condiciones agroecológicas, históricamente ha sido marginal para la producción agrícola y donde, consecuentemente, el valor comercial de la tierra ha sido muy bajo. Mediante el reciente avance de la frontera agropecuaria, comienzan a ser requeridas para la producción capitalista, lo cuál ha generado nuevos conflictos con relación a la titularidad. La disputa se presenta porque las

familias campesinas ejercen la posesión por sucesivas generaciones sin el correspondiente dominio.

En referencia al artículo periodístico lo que nos parece importante discutir es la vinculación directa que se realiza entre analfabetismo y expulsión de las tierras. Podemos preguntarnos si con una mayor “inclusión educativa”, podría haberse evitado la situación de desalojo o mejorado las condiciones de pobreza de los pobladores.

Una respuesta afirmativa implicaría ignorar la complejidad de la situación, las causas estructurales del conflicto por la tierra; los múltiples intereses puestos en juego y en los que convergen sectores dominantes pertenecientes al poder económico, jurídico y político.

En efecto, a raíz de la extensión de la frontera agraria, se han multiplicado en los últimos años la denuncia de “usurpación”, efectuada por empresarios, inversores y/o especuladores del mercado inmobiliario, lo que implica la criminalización y judicialización en la que intervienen diferentes dispositivos del Estado. Aquellos presentan documentos aparentemente avalados desde alguna instancia de la administración estatal, intentando desalojar a los campesinos mediante el uso de la fuerza pública y con la mediación de topadoras que destruyen viviendas, corrales y alambrados (Romano, Mariana. 2006).

En el artículo se alude a consecuencias sociales de la nula o baja escolaridad de Doña Ramonita y sus allegados: se menciona “su incapacidad para comprender las razones legales y tomar los recaudos necesarios”.

Esto es una falacia o implica, cuanto, menos ignorancia de parte de la periodista. En el momento en que las topadoras entraban a su campo, el hijo de Ramonita, Orlando Bustamante, estaba realizando los trámites para registrarse como poseedor de las tierras en el marco de la ley provincial 9.100 y el amparo de la Ley de Posesión Veinteñal que prevé el Código Civil en el artículo 2.468.

Recordemos que en el artículo se señalaba la dificultad de “comprender las razones legales expuestas en las notificaciones y tomar

los recaudos necesarios...”, pero en realidad la Familia Bustamante conocía sus derechos sobre la tierra y estaba dispuesta a reclamarla.

La imposibilidad de resolver la situación de precariedad de los títulos de tenencia de la tierra no tendría que ver con una supuesta “ignorancia” acerca del contenido y el valor de los documentos escritos, sino con las dificultades objetivas de concretar las tramitaciones dadas las trabas burocráticas y económicas que supone la legislación dominial y que ha sido denunciada por las organizaciones campesinas.

Pero además el tipo de argumentos que se presentan en el artículo no sólo ignora las causas estructurales de la situación de vulnerabilidad de campesinos como Ramonita, si no que convierte el desalojo de la anciana en un problema individual, que podría haberse superado si ella y sus allegados hubieran contado con mayores niveles de instrucción. Así presentado el problema es la educación en el norte de Córdoba; la pobreza y el desalojo son culpa del campesino que nunca ha ido a la escuela ni se ha alfabetizado.

### **La historia de “la pobreza educativa” en el norte cordobés.**

Los datos sobre niveles de instrucción y niveles de analfabetismo que se observan en el norte cordobés presentados en el artículo son reales. Muestran la evidente “desigualdad educativa y social” que implica que entre el 30 y 40% de la población de algunos departamentos del norte cordobés “sean técnicamente analfabetos”. Podemos no dudar de la intención de la periodista en denunciar esta situación, pero como señalábamos no se dice nada acerca de las causas estructurales e históricas de esta realidad educativa.

Desde hace algunos años venimos trabajando esta problemática. Y nuestros datos coinciden con los de la periodista: en el norte de Córdoba se concentran las problemática de la pobreza y la educación; se observan los mayores índices de necesidades básicas insatisfechas (en algunos

departamentos superan el 30%) y se registran también los mayores niveles de analfabetismo. De acuerdo al Censo nacional de Población y Vivienda del 2001, en Tulumba, el departamento donde vive Ramonita, el 7% de la población mayor de 10 años es analfabeta, situación que contrasta con la correspondiente al total provincial y la de departamentos del sur provincial (2%). Las cifras censales indican además que 30 a 40 de cada 100 habitantes de ese departamento y otros del Norte como Río Seco, solo ha cursado algunos grados de la escuela primaria.

Las cifras de repitencia (10%) y sobre edad (30%) en la escuela primaria dan cuenta también de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los niños, aún los que acceden a la escuela (Basel, 2005). Investigaciones realizadas recientemente muestran que en el norte de Córdoba, pese a lo que marcaba la Ley Federal y lo que ahora indica la Nueva Ley de Educación, los jóvenes rurales no están accediendo o permaneciendo en la escuela; completan sólo el primero y segundo ciclo de la Educación General Básica, pero luego no ingresan al tercer ciclo, condición de finalización de la escolaridad obligatoria y de la obtención de una certificación. Y esto sucede a pesar de que en los últimos años se han multiplicado una oferta específica los CBU rurales (Ciclo Básico Unificado Rural) (Ligorria, 2003).

Ahora bien, ¿cómo explicar lo que ocurre en términos educativos en el norte de la provincia y los contrastes que se observan en relación no sólo a ciudades como Córdoba, sino también a otros espacios rurales de Córdoba como los correspondientes al sur de la provincia? ¿Por qué Doña Ramona se encuentra en “desventaja educativa” en relación a otros pobladores del campo de la zona de Río IV, por ejemplo? ¿Se trata de un problema cultural? ¿Se trata de una cuestión individual, que se explica por la biografía de la Señora Bustamante, como parece plantearse en el artículo?

Buscando explicaciones a la situación por la que atraviesa esta familia campesina la periodista menciona la pobreza y se habla de “pautas culturales”, “falta de interés por instruirse”, de “la desmotivación que es producto de la resignación, a veces ancestral de estos pobladores”. Desde

esta perspectiva la pobreza se transforma en un “problema cultural” o de “falta de integración a la modernidad”.

Nosotros tomamos distancia y discutimos esta manera de plantear la problemática por varias razones: porque se esencializa “la cultura” y las “diferencias culturales”, escamoteando del análisis las variables estructurales que posibilitan plantear las relaciones económicas, sociales, políticas que condicionan, que limitan o posibilitan el acceso a la educación y, en el caso que nos ocupa, a la lectura y la escritura. Pero además porque se lo plantea como si fuera una cuestión individual.

Buscando comprender lo que sucede en el norte cordobés, encontramos respuestas a esta cuestión historizando la problemática educativa, reconstruyendo el campo educativo, las políticas existentes y el acceso a los servicios educativos que han tenido las familias campesinas en términos de una larga duración. Pero además poniendo en relación esta historia educativa con la historia social regional, es decir con los procesos estructurales más amplios en particular las transformaciones en la estructura agraria y el mercado de trabajo.

Ya nos hemos referido a estas cuestiones en otros trabajos y remitimos a ellos<sup>26</sup>, pero podemos mencionar que la historia educativa de la familia Bustamante solo se entiende no como un caso individual sino como parte de una historia social regional, y como parte de la historia de una clase, la campesina.

Veamos esta historia enfocando nuestra atención en el departamento Tulumba, lugar de donde proviene la señora Bustamante y veamos allí la historia de las familias campesinas:

El departamento Tulumba, como parte del norte cordobés es una zona que por sus características agro ecológicas contrasta, desde comienzos del siglo XX, con el rico sur pampeano; se trata de una zona básicamente rural y campesina, donde, sin embargo tempranamente se hace presente el sistema escolar a través de escuelas primarias provinciales y nacionales. En 1914 existían en Tulumba 21 escuelas pero en ninguna de ellas podía cursarse la escolaridad primaria en forma

---

<sup>26</sup> Vease Cragnolino, Elisa, 2006a y Cragnolino 2006b.

completa. Las escuelas se multiplicaron conforme avanzaba el siglo y para 1930 ya encontramos 33, aunque todavía ninguna era “graduada”.<sup>27</sup>

El análisis de las matrículas escolares del periodo 1914 - 1930 evidencia que el cumplimiento de la obligatoriedad escolar alcanzaba solo al 50% de los niños y que la asistencia regular se reducía a mucho menos de la mitad de los inscriptos: en 1914 asistía el 59% de los matriculados; en 1922 el 66% y en 1930 el 74%.<sup>28</sup>

Para acceder a las escuelas de campaña los niños debían recorrer varios Kms. y allí sólo podían cursarse los primeros años de la escolaridad básica. Pero existía con respecto a la escuela no solo una distancia geográfica, sino fundamentalmente una distancia social. La escolarización no aparecía para estas familias como una prioridad para la reproducción cotidiana y generacional. Las obligaciones con el trabajo doméstico y predial eran las que organizaban las actividades en la que los niños debían involucrarse. De modo que buena parte de los niños tulumbanos no asistieron durante su infancia a la escuela o si lo hicieron, fue por un lapso de tiempo tan corto y de forma tan irregular, que no fue suficiente para incorporar los rudimentos básicos de la lecto escritura y el cálculo.

Estas condiciones explican los niveles de analfabetismo que encontramos en el periodo siguiente: según el Censo Nacional de Población de 1947 en la población mayor de 14 años alcanzaba el 28%. Las cifras muestran las dificultades existentes en cuanto a cumplimiento de de la obligatoriedad de la enseñanza básica, aún en un contexto de incremento de la oferta educativa y apertura de escuelas.

Para las familias campesinas siguen operando las mismas restricciones objetivas y simbólicas que encontramos unos años antes. En la década del 40 el acceso y la permanencia en la escuela se facilitaban sólo en aquellos grupos domésticos en que había mano de obra suficiente para ocuparse de las múltiples tareas del hogar y prediales y cuando la escuela se encontraba relativamente cerca como para facilitar el traslado.

---

<sup>27</sup> Fuente: Anuarios Estadísticos Provincia de Córdoba- AEPC, 1914-1930.

<sup>28</sup> Fuente: AEPC, 1914-1922 y 1930.

Pero con la reducción de los predios y rodeos, la pérdida de la sustentabilidad económica de las unidades campesinas, que se acentúa en la década del 50, y el incremento de las estrategias migratorias con destino urbano, se intensifica la presencia de los niños campesinos en las escuelas. Esto porque se van reduciendo los requerimientos de trabajo predial y porque había que preparar a los chicos para una inserción exitosa en el mundo del trabajo fuera del campo o en otros campos fuera de la zona.

Comienza a ser importante entonces “saber firmar”, “saber leer y hacer cuentas” para que no los engañen, por ejemplo los contratistas que los llevan a las cosechas, los patrones en la pampa, las patronas de servicio doméstico, o dueño de boliches que los proveían de mercadería. Reconociendo sus propias incapacidades para transmitir estos conocimientos, la familia empieza a delegar estas actividades formativas a los maestros.

Los testimonios de vecinos Tulumbanos dan cuenta de esta situación:

Rolo: *“Cuando llegaba el patrón (contratista para la cosecha) algunos no más de palabra pero otros te tiraban los papeles y los viejos lo miraban y no sabían ni que firmaban... había que saber, o sea ya alguien tenía que saber, para que no te metieran el perro, entonces ahí los chicos si podían comprender, si estaban avispados era una gran ayuda ¿me entiende? Entonces siempre se preocupaba que algún chicón supiera... Lo mismo allá con la mercadería y todo... A mí me mandaron... habrá sido como de 9 (años), pero no me gustaba, así que poco, firmar, firmo lindo, no parece, leer no, cuentas, más para cuentas. Pero mi primo el Toto, ese tenía cabeza así que jue más y leer, escribir, de todo, a ese siempre lo sabían consultar...”* (Registro 43)

Se esperaba que la educación escolar proporcione a los hijos conocimientos instrumentales para un mejor aprovechamiento de las oportunidades que se les abrían fuera de Tulumba, que adquirieran habilidades y destrezas que les posibilitaran mejorar sus condiciones de vida y de trabajo. La lectura y escritura eran uno de esos conocimientos y eso se aprendía en la escuela.

Así lo cuenta doña Tina, vecina de un paraje de Tulumba:

*“Empezamos a mandar (a los hijos a la escuela) porque uno ya sabía que no podía ser como uno y que en la ciudad, había mucho trabajo, tanto trabajo... La época de Perón... cuanta gente se fue... muchas facilidades, mucho trabajo... y ahí tenían que saber ¿no? de letras, así escribir, leer, no podía ser como uno que acá no más si no sabe y bueno, para las cabras y los animales, pero allá si no sabe, lo menos de escribir, de que le dan un papel y no sabe, o para la construcción o para no se, una fábrica, que venían los patrones y le pasaban un papel y si no sabían, se perdían de cuantas posibilidades...”*  
(Registro 37).

Los niños de las familias campesinas nacidos entre 1945 y 1955 asistieron a los establecimientos rurales de los parajes en los que vivían, pero en su mayoría no superaron el 5° grado. Recién a mediados de la década del 50 fue posible cursar la escolaridad completa.

Aún en un contexto de pérdida poblacional, la década del 70 es el momento de mayor extensión del sistema de educación primaria en el departamento (62 escuelas que atendían a una población de 2461 alumnos). A partir de entonces, con el despoblamiento de los parajes producto de las migraciones se cierran numerosos establecimientos, pero los chicos del campo, a pesar de que sean mayores las distancias que deben recorrer, ingresan a las escuelas.

Para entonces la extensión de los campos, los rodeos vacunos y las majadas de cabra se habían reducido y el requerimiento de mano de obra

para atender el trabajo predial y doméstico era menor. La sobrevivencia pasaba cada vez más por el abandono del campo de algunos de los integrantes de la familia. Las migraciones, pero también las nuevas posibilidades de comunicación y transporte, el acceso más frecuente de comerciantes a los parajes habían producido cambios paulatinos en los patrones de consumo. El aprovisionamiento de insumos y mercaderías en el mercado, reemplaza la manufactura doméstica y eso libera fuerza de trabajo, sobre todo femenina. Esa mano de obra infantil ahora “ociosa” se incorpora a la escuela.

La mayor presencia de los chicos en la escuela se evidencia en las tasas de escolarización: Según los Censos Nacional de Población, en el Departamento Tulumba, en 1980 la tasa en el grupo de 6 a 12 años alcanza el 92,3%, en 1991 el 96% y en el 2001 al 98%. Pero el cambio no fue solo cuantitativo. La experiencia escolar y el valor social de la escolarización también se fueron modificados (*“Sin estudios no se llega a ningún lado”, “con estudios se puede trabajar de cualquier cosa y te tratan como persona”*) hasta la actualidad cuando existiría una convicción construida socialmente de que la infancia está ligada a la escolaridad y que el futuro de los hijos no puede pensarse sin el acceso a esta educación básica.

Existe un umbral mínimo de recursos económicos que la familia tiene que disponer para garantizar la sobrevivencia cotidiana y es a partir de ahí que se decide la inclusión o el sostenimiento de los hijos en la escuela. En aquellas familias en las que las condiciones de vida son tan precarias, que se encuentran al límite de la subsistencia, los recursos familiares se dirigen en primer lugar a conseguir el alimento cotidiano y esta búsqueda involucra a los hijos mayores. La precariedad económica parece estar incidiendo en el acceso y permanencia, pero aún en las familias más pobres el paso por alguno de los grados y la alfabetización de los hijos se visualiza como posible y se constituirá en apuesta a un trabajo y vida mejor que el presente.

El analfabetismo de Ramonita y muchos pobladores tulumbanos se entiende en este contexto y a partir de esta historia que implicó que,

aunque la escuela estuviera presente desde principios de siglo, las condiciones estructurales y las necesidades de la reproducción generacional y social limitarían las posibilidades de acceso y apropiación de la educación. Sin embargo, a partir de nuestros estudios, podemos afirmar que no desconocen la importancia de la escolarización, la relevancia de alfabetizarse ni el valor de los documentos escritos. Las familias reconocen que “saber de números y de palabras”, “saber hacer con la escritura” es, en estos momentos, fundamental para desempeñarse socialmente, por que eso los “espabila”, “les hace trabajar la mente”; les otorga la capacidad de la palabra, pero “las palabras bien dichas” y con ello la posibilidad de un mejor relacionamiento en su medio y en los ambientes de trabajo.

Reconociendo que el analfabetismo y los bajos niveles educativos constituyen una de las expresiones más graves de los procesos de exclusión social, entendemos sin embargo que no se puede, a priori, considerar que los ámbitos rurales, como Tulumba, son espacios “vacíos de letras” y afirmar que sus pobladores no reconocen el significado y el valor que actualmente tiene la “palabra escrita”. Recordemos que esta habría sido la razón que según la periodista de la Voz del Interior, habría dado lugar al desalojo de Ramonita.

Tampoco podemos admitir que se califique a la Sra. Bustamante como “ignorante”, tal como lo hace la periodista.

Transcribimos la manera en que se presenta a aquellos que no han logrado acceder o permanecer en la escuela: incapaces de “ir al mercado y no ser engañados en precios y contenidos; conocer los derechos y obligaciones de las personas y las instituciones; asistir a un consultorio o despacho y hacerse entender y entender las explicaciones de profesionales o funcionarios; saber qué vacunas hay que ponerse; saber qué comer y dar de comer; concretar transacciones mínimas sin riesgo de estafa, etcétera”, en suma como inhabilitados para desarrollar múltiples actividades.

Podemos preguntarnos ¿cómo ha logrado sobrevivir Ramonita si se vio comprometida de tal manera su existencia? Pero además aquí vuelve a

plantearse el conocimiento de la lectura y la escritura como una habilidad individual y no como un problema social. Y eso nos lleva a otra cuestión que queremos discutir en la ponencia.

### **La manera en que se entiende la alfabetización y se aborda el acceso a la cultura escrita.**

En el tratamiento que se le da a la problemática de alfabetización en el artículo periodístico es posible advertir las maneras en que se aborda el acceso a la cultura escrita: se lo plantea desde un punto de vista individual, señalando que leer y escribir permite “pensar de manera crítica y creativa” y “tener opinión propia”, como si la tecnología de la lectoescritura por sí misma constituyera la “llave” que provee el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

Este modelo que asocia la lectoescritura con consecuencias mentales existe desde hace varios siglos y pervive en la literatura producida por agencias internacionales y hasta en cierta producción académica que sustenta una perspectiva “autónoma” de la lectoescritura. Los teóricos de esta línea de investigación argumentan que el alfabeto influye en las estructuras cognitivas de los individuos a tal extremo que una “mente oral” es incapaz de razonar como lo haría una “mente escrita” y que una persona sólo puede pensar en una forma válida desde el momento en que se vuelve letrada (Zavala, 2005).

Esta manera de entender a la alfabetización nos remite a una visión técnica de la alfabetización como un proceso mecánico de transcripción del sonido a la letra. Pero además implica que la adquisición es un problema individual y neutro. Desde esta perspectiva cada individuo debe aprender a trazar letras y asignarle sonidos y el éxito y fracaso depende de un empeño individual. Habría en ese sentido un reconocimiento social de la escritura y de la importancia política de su adquisición pero se concibe a la alfabetización como una técnica socialmente neutra.

Este enfoque sobre alfabetización pervive, aun cuando son muchos los cuestionamientos que se han realizado. En los últimos años se multiplican investigaciones de tipo etnográfico que proponen superar las visiones de la lectura y escritura como competencia universal, conjunto de destrezas que se centra en la manipulación mecánica de letras. Se indaga en cambio en la organización social de la lectura y escritura para dar cuenta de sus múltiples usos en los contextos locales (las múltiples alfabetizaciones existentes). Se parte de la premisa que sostiene que la alfabetización no se adquiere "neutralmente", sino en contextos culturales, políticos e históricos específicos. Por consiguiente, la comprensión de estas prácticas depende de la exploración del contexto social para percibir qué funciones sociales tiene. Desde allí se avanza hacia una concepción de la cultura escrita que reconoce la diversidad de formas posibles de relacionarse con la lectura y la escritura y que discute el modelo evolucionista que presupone un desarrollo lineal de la oralidad hacia la escritura, particularmente la escritura alfabética<sup>29</sup>. En otros trabajos ya abordamos estas perspectivas, y remitimos a ellos<sup>30</sup>.

Recuperamos en esta oportunidad sólo la revisión realizada por Rockwell y las referencias al cuestionamiento que se realizaron acerca de la oposición clásica entre la oralidad y la escritura (Finnegan 1988, Street 1993, Thomas 1992, Barton 1994), la inclusión de la noción de un *continuo oral-escrito*, y la insistencia en la imbricación constante entre oralidad y escritura en todos los actos que involucran la palabra escrita. Recuerda también el estudio clásico de Scribner y Cole (1981) donde se cuestiona la asociación global entre la escritura y el desarrollo cognitivo y el concepto de múltiples alfabetismos (*multiple literacies*) que varios investigadores usan para acercarse a la diversidad de formas de utilizar y expresar la lengua escrita. . (Cook-Gumperz y Keller-Cohen 1993, Hornberger 1997).

---

<sup>29</sup> Durante la década de los sesenta, Goody (1996) sostuvo que la alfabetización podía ser el factor principal para distinguir a las sociedades primitivas (orales) de las civilizadas (donde predomina la escritura) . A este postulado se lo llegó a caracterizar como la "Gran Divisoria". Se proponía que la alfabetización tenía implicaciones cognitivas para la persona, posibilitando un pensamiento abstracto más complejo que el que era posible en las sociedades orales.

<sup>30</sup> Véase por ejemplo Cragnolino y Lorenzatti (2005), Cragnolino (2005) y Cragnolino (2006).

Siguiendo esta perspectiva nos interesa retomar en este momento algunas conceptualizaciones: En primer lugar la de lengua escrita como una práctica social. Esta noción contempla los usos sociales de la lectura y la escritura y las concepciones que las personas poseen acerca de ellas. Se asocia a otras nociones, “disponibilidad” y “acceso” (Kalman, 2004), para distinguir la distribución de los materiales propios de la lengua escrita de los procesos sociales subyacentes a su apropiación, diseminación y uso. Y aquí otro concepto importante es el de “apropiación”, una categoría propuesta por Chartier (1993) y retomada por Kalman y por Rockwell. (1992 a y b; 1995; 2000; 2001). Esta última autora señala que el proceso de apropiación de saberes y prácticas no significa simplemente hacer uso individual o colectivo de diversos elementos de la cultura circundante sino también considerar la relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos. En este sentido, poner el concepto de apropiación en un primer plano supone reconocer el papel activo de los actores sociales en las prácticas culturales y “considerar todos los procesos a través de los cuales siempre se transforma, reformula y excede lo que se recibe” (Chartier, 1993). Pero esta perspectiva implica también tener en cuenta que la apropiación está encerrada en condiciones de posibilidades históricamente variables y socialmente desiguales.

Esta manera de plantear la cuestión de la alfabetización introduce entonces la consideración de la distribución desigual y las relaciones de poder. El acceso a la cultura escrita está inmerso en posicionamientos sobre quien lee y escribe, que se lee y escribe, quien decide las convenciones y ejerce poder a través de la lengua escrita (Kalman, 2004).

La importancia de la consideración de la dimensión del poder en los procesos de lectura y escritura fue planteada por el inglés Brian Street (1995) y por el norteamericano Gee (1996) cuando señalan que la alfabetización no solo esta situada social y culturalmente sino que implica relaciones sociales desiguales. En este sentido, plantea este último autor, la visión de alfabetización es inherentemente política. Muchas veces hablar de alfabetización y de la crisis de la alfabetización es un desplazamiento de

temores sociales más profundos, significa una evasión de problemas sociales más significantes.

### **Algunas reflexiones finales.**

Los espacios rurales han sido considerados tradicionalmente como “espacios iletrados”, tanto desde el sentido común, como en el ámbito educativo. En el discurso de los docentes es frecuente encontrar explicaciones acerca de las dificultades y el fracaso escolar de los chicos rurales que tienen que ver con el analfabetismo de los padres, la nula o escasa escolarización de los integrantes de la familia y la ausencia de materiales de lectura y escritura en estos espacios.

En el artículo que discutimos en esta ponencia se liga directamente el analfabetismo con el desalojo de las familias campesinas y se lo hace desde perspectivas que, a nuestro entender, ignoran la complejidad de la problemática y remiten a determinadas maneras de entender al problema del analfabetismo y a las personas que, al menos en apariencia “no manejan” el código escrito. Esta implícito un enfoque desde el que se aborda el acceso a la cultura escrita que lo presenta como una “dificultad” individual, desconociendo su carácter social y político.

En la ponencia hemos discutido esta cuestión y afirmado que la lectura y la escritura no constituyen habilidades individuales, técnicas y neutrales. Por el contrario el aspecto técnico es visto como parte de una concepción más amplia que la entiende como práctica social implicada en relaciones de poder. Desde este enfoque se plantea que existen múltiples maneras de participar en la cultura escrita y variadas relaciones con la lectura y la escritura. Teniendo en cuenta que esta no se adquiere “neutralmente”, sino en espacios culturales, políticos e históricos específicos, es necesario reconstruir estos espacios de relaciones para comprender sus múltiples usos en los contextos locales.

Y en esta manera de plantear la cuestión resulta relevante el aporte que pueden realizar la antropología, la sociología, y la historia, ya que permiten desnaturalizar los problemas sociales y comprender su carácter situado, relacional e histórico. En el cruce de estas disciplinas se abre a nuestro entender un campo interesante de discusiones para abordar las múltiples historias de usos y apropiaciones de la lectura y la escritura en contextos locales.

Desde la perspectiva en la que trabajamos, en la lectura y la escritura están implicadas condiciones objetivas y simbólicas y relaciones de poder. En términos investigativos esto supone el esfuerzo por comprender condiciones sociales de producción de esas prácticas y esto incluye el análisis del contexto, de la política y oferta educativa y las relaciones sociales implicadas. Se trata de analizar los usos sociales y culturales de la escritura, su fundamento histórico, su existencia en la escuela pero fundamentalmente en los alrededores de la escuela, en los múltiples espacios sociales por los que transitan y en los que se reproducen los sujetos sociales rurales: el hogar, la iglesia, el trabajo, los ámbitos de organización comunitaria o sectorial, los comercios, los lugares recreativos, los organismos gubernamentales. En cada uno de estos espacios sociales hay varios tipos de textos y prácticas de lengua escrita y nos interesa estudiar las distancias y acercamientos entre estos diferentes contextos: el social comunitario, el familiar y el escolar.

La perspectiva desde la que trabajamos supone también tener en cuenta no solo las tareas y actividades concretas y los espacios objetivos disponibles que se configuran alrededor de la lectura y la escritura, sino también considerar el sistema de representaciones que enmarcan y dan sentido a la utilización de los recursos de la cultura escrita. Se trata de identificar significados construidos acerca de que es leer y escribir, quien lee y escribe, que se lee y se escribe y posiciones y relaciones sociales, en cuanto a quien tiene acceso o no a la escritura, la maneja legítimamente o tiene acceso a formas y tipos más legítimos de lectura y escritura.

Todas estas cuestiones son las que justamente estamos tratando de analizar en nuestros estudios en curso, indagando cómo en contextos específicos se construyen, despliegan y se apropian las prácticas de cultura escrita.<sup>31</sup>

Uno de estas investigaciones se refiere en particular a la presencia y relaciones que implica la cultura escrita en familias del norte cordobés.

Analizamos qué espacios sociales dejan huella en la cultura escrita, relevando prácticas y dispositivos que puedan ser considerados en las acciones de educación de adultos y el diseño de programas de alfabetización. Entendemos que este relevamiento podría también aportar elementos para la alfabetización infantil ya que se propone recuperar prácticas y conocimientos que hipotetizamos existen en las familias y que son en general desconocidos por los maestros. Supone adscribir a una línea de trabajo que vincula alfabetización de adultos y de niños y propicia una reflexión pedagógica que redefine el quehacer de los adultos y los maestros.

## Bibliografía

BASEL, Paula (2005), Aproximación cualitativa a la problemática de la alfabetización inicial en contextos rurales, **Documento de Trabajo Nº 2**; Beca Agencia Córdoba Ciencia. Mimeo

CRAGNOLINO Elisa y LORENZATTI, María del Carmen (2005), “Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización, y conocimientos”, en Revista **Linhas**. Programa de

---

<sup>31</sup> Proyecto “Jóvenes y Adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de Cultura escrita, alfabetización y conocimientos”. Radicado en el CIFFYH. UNC Proyecto- Subsidado por la SECYT- Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC - Año 2005-2007 (Res197/05). Línea de Trabajo “La educación como derecho y componente del desarrollo sustentable.” en el proyecto: “Bases para el ordenamiento territorial comunitario” . Dirigido por la Dra Alicia Barchuk. Convocatoria FONCYT- PICTO'S 2005 - UNC Res. 142/07 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica.

Mestrado em Educação e Cultura . Centro de Ciências da Educação - FAED/UNESC- Brasil- (En prensa) ISSN: 1518-367X- Año 2005

CRAGNOLINO, Elisa (2005), "La escuela y los espacios sociales rurales como contextos de alfabetización", en CD I Jornadas de Antropología rural – Desde el Norte- Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional de Tucumán- Núcleo Argentino de Antropología rural- Instituto Interdisciplinario Tilcara - Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

CRAGNOLINO Elisa (2006a) "Historias, convergencias y apuestas en investigación educativa" en **Cuadernos de Educación**. Año 4, N° 4. Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. (Pags. 23-30). ISSN 1515-3959- Año 2006.

CRAGNOLINO, Elisa (2006b). "Infancia, escolarización y apropiación de la lectura y la escritura en familias rurales", en Neufeld, Maria Rosa y Batallan Graciela (comp), **Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la etnografía y la educación**", XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación). Buenos Aires. En prensa.

CHARTIER, Roger (1993), **Libros, lecturas y Lectores en la Edad Moderna**, Madrid, Alianza Editorial.

GOODY Jack (comp) (1996), **Cultura escrita en sociedades tradicionales**. Barcelona Gedisa Editorial .

GEE, James Paul (1996), **Social Linguistics and literacies. Ideology in Discourses**. Second Edition. Critical Perspectives on Literacy and Education. New York. USA Routledge/Falmer. Taylor & Francis Group.

KALMAN, Judith (2004), **Saber lo que es la letra**, México Siglo XXI.

Ligorria, Verónica (2003), Nuevos espacios de escolaridad obligatoria: el CBU rural y la realidad de los jóvenes tulumbanos, Informe Final, Beca SECYT-UNC, Córdoba, mimeo.

ROCKWELL, Elsie (1992) "Los usos magisteriales de la lengua escrita", en **Nueva Antropología**, Vol XII, N° 42, México.

ROCKWELL, Elsie (1992b) "Tales from Xaltipan: Documenting Orality and Literacy in Rural Mexico", en **Cultural Dynamics**, Leiden, Países Bajos: E. J. Brill, 5, 2: 156-175.

ROCKWELL, Elsie (2000) "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", en DiversCité Langues. Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>

ROMANO, Mariana. 2006. Tenencia y conflictos de tierra en Traslasierra. Informe final. Becas de la Secretaría de Extensión. UNC. Córdoba, mimeo.

STREET, Brian (1995), **Social Literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**, London, Longman.

ZAVALA Virginia (2005), Un Perú que LEE, un país que cambia? una mirada a los mitos de la lectoescritura, [www.foroeducativo.org.pe/comunicaciones/revista6/zavala.htm](http://www.foroeducativo.org.pe/comunicaciones/revista6/zavala.htm)

# EL “VOCABULARIO”: MÉTODO Y FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

**Paula Medela**

**Roberto Bottarini**

**Universidad Nacional de Luján**

**Argentina**

## **Presentación.**

En este trabajo presentamos algunos avances en el proyecto de investigación “Educación de adultos, campañas nacionales de alfabetización y cultura política: el caso de la administración Illia”, y se inscribe en el Programa HISTELEA: Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en la Argentina, con sede en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.<sup>32</sup>

Tiene como objetivo principal describir y analizar el material de lectura “**Vocabulario**” utilizado como recurso didáctico en la Primera Campaña Nacional de Alfabetización de Adultos durante la presidencia de Arturo Illia, entre 1965 y 1968.<sup>33</sup>

El texto no reconoce autoría individual, apareciendo como responsable la Comisión Nacional de Alfabetización, lo que nos priva de

---

<sup>32</sup> <http://www.histelea.unlu.edu.ar>

<sup>33</sup> El golpe de Estado de 1966 no interrumpió el desarrollo de la campaña.

una aproximación al mismo a partir del perfil profesional e ideológico de sus autoras/es. **“Vocabulario”** posee en su interior palabras, frases y una organización de las páginas que lo caracterizan. Ofrece insumos para comprender las intenciones político-pedagógicas de la campaña, en pos de la construcción de un determinado sujeto político, con contenidos ligados a la formación ciudadana, la construcción de la identidad nacional y los valores cívicos. Se enuncian oraciones relacionadas con la cultura del trabajo, los espacios territoriales, el ocio, la familia y la salud, con la intención de referenciar la vida cotidiana del adulto.

Como material de apoyo acompaña al **“Vocabulario”** un instructivo que realiza una caracterización de los adultos analfabetos en un esfuerzo por diferenciarlos de los niños de similar condición y trazar los rasgos de un sujeto pedagógico específico.<sup>34</sup> Destacamos allí las orientaciones generales y las recomendaciones metodológicas para el alfabetizador tanto como los pasos a seguir en el desarrollo de una clase.

### **El Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos (1965-1968).**<sup>35</sup>

El texto que analizamos es parte de un programa de alfabetización de adultos impulsado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) que se enmarca en la planificación económica y social originada en el Consejo Nacional de Desarrollo, “que requiere para su cumplimiento adecuados niveles educativos y la máxima utilización de recursos humanos calificados”.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Tomamos esta categoría de Puigróss, 1994, p. 320.

<sup>35</sup> Este Programa (PNIAEA) fue creado por Decreto N° 2754/65, para implementar la campaña en estudio y dependía de la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (en adelante, CNAEE).

<sup>36</sup> “Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, 1964-1968”, Consejo Nacional de Educación de la República Argentina, Bs. As., 16-10/1964, p. 5. En adelante, CNE n° 1.

Entre los objetivos generales se propone como prioridad nacional reducir las tasas de analfabetismo<sup>37</sup>, en el término de cuatro años, con un programa intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos y contribuir a la Campaña Universal de la UNESCO, aprobado por la ONU en diciembre de 1963. (CNE N° 1, p. 9).

Se pretende remover las causas del fracaso escolar, alfabetizar 250.000 adultos por año y lograr que al menos un tercio de ellos retornen a la escuela primaria (CNE N°1, p. 10). Estas dos líneas de acción son complementarias y revelan que la campaña es concebida como compensatoria, ya que se explicita claramente el objetivo de insertar o reinsertar, según el caso, al adulto en el sistema de educación primaria como una garantía de eficiencia de la acción alfabetizadora.

El analfabetismo aparece como una "falla en los niveles culturales en la sociedad argentina", que contradice la igualdad de oportunidades y que "atentan contra la cohesión espiritual en que se fundamenta su ejercicio." (CNE, N°1, p.3)<sup>38</sup>.

Esta cohesión es un fundamento consensual en torno a los sentimientos y valores que estructuran la organización social y política. Para lograrla, el Estado debe afirmar la identidad nacional ciudadana y ampliar las bases de su legitimidad. En el posperonismo, esta construcción identitaria y consensual, además de los habituales tópicos nacionalistas y patrióticos, se organiza en torno a los principios liberal democráticos y la condena de "la segunda tiranía".<sup>39</sup> Este pensamiento, abreva en la corriente civilizatoria y educacionista<sup>40</sup>; su ausencia es vista como la causa de la ignorancia, el subdesarrollo y la miseria. Tal como señala el CNE,

---

<sup>37</sup> Las cifras del censo de 1960 arroja una tasa de 8,6% de analfabetismo, equivalente a 1.221.420 personas sobre casi 20.000.000 de habitantes. A éstos, se agrega una tasa de deserción del 35%, a los que el CNE considera semianalfabetos o analfabetos por desuso.

<sup>38</sup> Esta "falla" es conceptualizada por Rodríguez como "síntoma social", especie de "exceso" que imposibilita el cierre o "sutura" del discurso pedagógico moderno (Rodríguez, 1997: 291).

<sup>39</sup> Así se designa a los años de gobierno peronista (1946-1955) en los programas de Educación Democrática de la escuela media desde 1956. Ver Romero (2004); Bottarini (2007).

<sup>40</sup> El educacionismo considera a la educación como la herramienta que permite superar los límites para el desarrollo económico, social y político (Puiggrós, 1987). Para la compleja articulación de los discursos pedagógicos en el período, ver Puiggrós, 1997 y Southwell, 1997.

*“Todo grupo ineducado representa un factor negativo en el desarrollo económico y social, y, en el caso particular de la República Argentina constituye un penoso testimonio de que el sistema de educación primaria tan previsóramente establecido por la Ley 1420, de Educación Común, como base de su progreso, ha sufrido deterioro y falencias que urge remediar.”*  
(CNE n° 1, p. 4).

### ¿Qué es el “Vocabulario”?

Este material de lectura se imprimió en junio de 1965 en los talleres Gráficos del Servicio de Informaciones del Ejército y posteriormente fue distribuido en los distintos centros de alfabetización que en ese momento funcionaban en el país. La impresión del texto por parte del Ejército no es sorprendente si se considera que en la implementación de la campaña a esta institución le cupo una considerable participación, no restringida al área de la logística únicamente.<sup>41</sup>

El “**Vocabulario**” presenta en su contenido una selección de palabras y frases orientadas a ejercitar en los adultos analfabetos actividades centradas en la lectura con distintos niveles de complejidad. Esta complejidad se observa en la cantidad de palabras que se van sumando a lo largo del desarrollo del texto y las sucesivas combinaciones de letras que permiten la construcción de nuevos vocablos y su correspondiente incorporación al lenguaje del adulto.

En el lado izquierdo del texto la página presenta siempre una única oración que actúa como motivadora y que ofrece las palabras que incluyen las letras a enseñar. En el lado derecho, aparecen palabras y oraciones que refuerzan el contenido a desarrollar.

---

<sup>41</sup> Como señala el Secretario de Guerra, General Avalos, “... la empresa no nos es desconocida; simplemente ahora tendremos que ir en busca del analfabeto y nuestros alumnos, muchas veces, no vestirán el uniforme del soldado”. CNAEE, Serie Informativa 1, p. 9, Buenos Aires, 1965. (en lo sucesivo, SI 1).

En la primera encontramos “Lola saca la tapa”. Se observa el predominio de la enseñanza de la letra “a” y otras vocales como la “o”, habitualmente usadas en las primeras clases de alfabetización, acompañadas del conocimiento de letras consonánticas como las incluidas en “saco”, “copa”, “Paco”, “tapa”. Las oraciones que completan la página son “Lalo pasa solo”, “Tata saca la pala”, “Cata asa las papas”, todas en imprenta minúscula excepto la última, en cursiva.

Si nos detenemos en la mitad del texto aparece “El perro corre al lado del carro”. La intención de enseñanza está centrada en la doble “r” y a su vez en la incorporación de nuevo vocabulario más complejo, como “aserrín”, “carrera”, “ferrocarril”, “Corrientes”. Esto posibilita generar en las frases un mayor sentido para los adultos si lo comparamos con el primer ejemplo analizado: “Este año iremos a las sierras de Tandil”, “¿Tiene correas de cuero don Mario?” pretende representar una mayor aproximación a la cotidianidad del adulto.

Hacia el final, en la oración motivadora presentada en el material, “La Argentina exporta carne y trigo”, se observan grupos consonánticos (trigo) y palabras más complejas (exporta), con la enseñanza de letras de uso menos frecuente, como la “x”. Notamos también que se incorporan conceptos relacionados con las actividades económicas tradicionales del país, lo que se refuerza con otras oraciones relativas a la enseñanza de contenidos de la Geografía al incluir menciones a regiones y producciones: “Realizarán una excursión a las Cataratas del Iguazú”, “La exposición de productos regionales fue un éxito”.

En cuanto a la letra, el texto presenta imprenta minúscula y cursiva, que aparecen de manera simultánea en su desarrollo. Al principio prevalece la imprenta sobre la cursiva y progresivamente aumenta la última.<sup>42</sup>

Otro aspecto a destacar, es la gran cantidad de palabras que el texto incluye. En una de sus páginas podemos verlo:

---

<sup>42</sup> Esto lleva a que nos preguntemos sobre estos aprendizajes: ¿Con qué tipo de letra iniciaron sus prácticas de escritura?

*“Jabón, jueves, hojas, jamón, joven, jarro, Eje, jefe, tejer,  
Jinete, ajeno, hijo, La Rioja, Jujuy, San Juan”.*

La centralidad está puesta en la enseñanza de la letra “J” a través de sustantivos comunes y propios<sup>43</sup> aunque en el listado aparece un verbo.

Las oraciones que acompañan esta selección de palabras son:

*“Juan se incorporará al ejército”,  
“¿Trabajas en la fábrica de espejos?”,  
“¡Mi provincia tiene paisajes hermosos!”.*

Si bien el vocabulario propuesto puede formar parte de un lenguaje común y estándar de la sociedad de ese momento, la presentación que se realiza del mismo no parece remitir al contexto real del adulto analfabeto y aunque pueda resultar de alguna familiaridad para su vida cotidiana, no es clara la posible relación con situaciones significativas para un grupo de personas a los que –como veremos- se caracteriza por sus carencias más que por sus capacidades y potencialidades. Por otro lado la ausencia de narraciones, cuentos, fábulas u otras formas literarias que atraigan la atención y que le otorguen algún sentido a la lectura, contribuye a establecer una mayor distancia entre el contexto en el que los alumnos inscriben su cotidianidad, su esfera de intereses vitales y la propuesta del material de lectura. En el mismo sentido actúa la falta de ilustraciones que ayuden a la comprensión lectora, considerando que son esenciales en las primeras fases del proceso de lectura destinadas a los adultos, como medio para que se presente atractivo y fácil de aprender, tal el sentido de las conclusiones/recomendaciones que realizan expertos de la UNESCO (Gramston Richardes, 1959).

---

<sup>43</sup> Aparece de modo constante la presencia de sustantivos propios que hace referencia a nombres de personas o lugares de la República Argentina.

## El Método de Enseñanza que acompaña el proceso de alfabetización.

En un instructivo que acompaña al texto “**Vocabulario**” se propone como procedimiento para asegurar el éxito de la clase el respeto por tres momentos, a saber: motivación, desarrollo y recapitulación. Para la motivación, se aconseja sostener conversaciones acerca del trabajo de los alumnos, de los recursos de la zona o de vivencias que refieran a los intereses del grupo. Es más, se señala como conveniente que ellos sugieran el tema. Sin embargo, la propuesta del “**Vocabulario**” se inicia con “Lola saca la tapa” (ver más abajo), lo que no parece acompañar los lineamientos pedagógicos propuestos anteriormente en el instructivo.<sup>44</sup> Luego, para el desarrollo recomienda usar procedimientos dinámicos, como debates y mesas redondas, análisis de problemas, etc. Para este momento, el instructivo parece apostar a mecanismos que fomenten la participación y deliberación, que horizontalizan la relación pedagógica. Para la recapitulación indica formas de visualización rápida (gráficos, diagramas, esquemas) que ayuden a fijar lo importante de cada lección, cuidando el modo de corregir de forma tal que no ofenda la particular sensibilidad de este tipo de alumno (no debe corregirse en forma colectiva ni con lápiz rojo en los cuadernos para evitar herir susceptibilidades). Incluye preparar pruebas de comprobación y control que considera como estimulantes ya que los adultos desean estar al tanto de sus avances.

Los lineamientos metodológicos para el desarrollo de las lecciones son presentados como simples sugerencias y se señala que el alfabetizador tiene absoluta libertad para seleccionar el método, forma y procedimiento que considere más conveniente o con el que se sienta más cómodo para desempeñarse. Este eclecticismo metodológico, que admite hasta propuestas antagónicas con la que esgrime, lo interpretamos como una necesidad de la campaña para adaptarse a la amplia convocatoria de participación que realiza. Si bien en la práctica parece haberse cerrado

---

<sup>44</sup> Instrucciones Generales para el Alfabetizador. Normas Didácticas. Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos. Comisión Nacional de Alfabetización, p. 8 y 9, 1965 (en lo sucesivo, IGA).

sobre maestros de escuela con o sin desempeño efectivo en el sistema, cualquier persona alfabetizada estaba habilitada para ejercer este rol docente (CNE nº 1, p. 6 y 7).

El método sugerido era una combinación del método global-analítico-sintético (IGA, 1965). En un clásico trabajo se realiza una descripción del método global para la enseñanza de la lectura y escritura, destinado a los niños. (Braslavsky, 1962.)

El método global se enmarca dentro de los métodos de marcha analítica “parte de la lectura de la frase o de la palabra y llega al reconocimiento de sus elementos, la sílaba o la letra”. Se lo vincula a Ovide Decroly, uno de los representantes de la Escuela Nueva.

El principio general de este método está centrado en el interés y la actividad espontánea, muy presente en las teorías de la “nueva educación”. Según lo propuesto por Decroly, se reemplaza el manejo de símbolos abstractos por la representación de ideas, a través de la presentación de cosas o figuras que podrían despertar interés, lo que no logra la letra muerta ni el lenguaje por sí solo.

Parte de la lectura perceptiva de palabras y frases como idea de conjunto. La lectura es esencialmente un proceso visual sin contemplar la comprensión del sentido del texto. Para Decroly, las palabras o frases seleccionadas deben representar las emociones de los niños, porque toma como punto de partida su psicología. (Braslavsky, op. cit.)

El desarrollo de las orientaciones para el alfabetizador están dando cuenta de algunos componentes que integran el método<sup>45</sup>; la globalidad se observa al iniciar con frases motivadoras y luego descomponerlas centrando la mirada en una palabra. Paso seguido, el reconocimiento de sus vocales y consonantes.

Si observamos el inicio de una clase de alfabetización propuesto por el instructivo, observamos:

---

<sup>45</sup> Este método contempla procesos psicológicos del niño, no del adulto. Lo tomamos como referencia porque encontramos en la propuesta similitud con algunos de los supuestos pedagógicos contenidos en el método desarrollado por Decroly.

1. Mediante una conversación adecuada se procurará que surja la expresión: Lola saca la tapa (pag.1 del **"Vocabulario"**).

2. Presentación de una lámina que objetive dicha expresión.

A través del diálogo el docente motivará la lectura de la frase acompañada de la ilustración que representa la misma. El interés está centrado en que los alumnos reconozcan las frases motivándose con la observación de la lámina y/o diálogo. Esto presupone que la frase motivadora no surge del real interés de los adultos. Lo que nos lleva a formular las siguientes preguntas: ¿Qué le sugerirá al adulto la frase "Lola saca la tapa"? ¿Qué relación puede establecer con el contexto de sus vivencias cotidianas? ¿Cuál puede ser el sentido del aprendizaje? Consideramos que de este modo el instructivo, cualquiera fuera el método utilizado por el alfabetizador, promueve una relación no dialógica entre los intervinientes del proceso de alfabetización, en la cual primaría el protagonismo del alfabetizador por sobre el del adulto analfabeto.

Teniendo en cuenta que la actividad natural es una característica importante del método global, la organización tan sistemática del procedimiento y la selección de frases no nos demuestra un aprendizaje espontáneo.

La percepción visual es otro de los aspectos que se contempla en las instrucciones:

*"Presentación de una lámina que objetive dicha expresión"*

*"Dirigir la observación hacia la palabra Lola".*

*"Reconocimiento entre otras diseminadas por el salón en carteles preparados al efecto o escritos en el encerado"*

Braslavsky sostiene que Decroly y Degand, en sus primeros trabajos, destacan la enseñanza a través de los sentidos, especialmente la vista por sobre el oído. "Ella necesita- decían- la intervención de dos funciones distintas: la función visual y la función motriz del lenguaje, sin contar con las funciones del orden mas elevado que intervienen en la comprensión del sentido del texto". El fenómeno primordial es el visual, y

por eso “es la lectura visual la que se llama lectura mental, que es la única lectura” (Braslavsky, 1962: 71).

Por lo que señala el instructivo, el aprendizaje a través de la vista se acompaña también de ejercicios de escritura como una actividad motriz: observar como escribe el alfabetizador y realizar prácticas de escritura a través de la observación y la copia. De este modo el adulto se apropiaría del alfabeto de un modo mecánico por medio de ejercicios de repetición y actividades de fijación. La motivación e interés se concentrarían en el inicio de la clase con la presentación de frases y láminas que promuevan el diálogo y la interacción con el adulto y concluye con el desarrollo de actividades más tradicionales en donde la frase o lámina terminaría diluyéndose.

El método resulta tan elemental que, tal como refiere un autor sobre los utilizados en América Latina, copian el modelo inglés de las “tres erres”,

*“(…) a tal punto que, revisando cuadernos, se encuentra reflejada la imagen de un adulto casi retrasado intelectual. Aquello de “Susana asea la sala”, “Mamá me ama” y frases por el estilo..., no eran extrañas en los planes de clases para adultos, hasta hace muy pocas décadas.” (Menin, 2003: 48).*

### **Contenido del “Vocabulario”**

Aunque no esté explicitada en este trabajo, es parte de nuestra hipótesis de investigación sobre esta campaña que el contenido de la misma, expresado en este caso en el “**Vocabulario**”, es definido no solamente a partir de los requerimientos metodológicos de la alfabetización

sino que se encuentra fuertemente influido por la cultura política del momento, según la expresa el elenco gobernante.<sup>46</sup>

La selección de palabras y oraciones se desenvuelve en una secuencia de complejidad creciente, no sólo desde el punto de vista metodológico sino además desde el conceptual. Al incorporar palabras y frases también incorpora conceptos y significados que entendemos no surgen al azar o influenciados únicamente por la lógica metodológica de la alfabetización. Tal y como lo indica el capítulo sobre Normas Generales, se pretende que la vida y actividades del Centro de Alfabetización se desarrolle en "una ejercitación continua de democracia", para lo que se propiciará la participación activa de todos los analfabetos y el respeto por las ideas ajenas. Igualmente, para "formar una conciencia patriótica, debe procurarse el conocimiento y sentimiento de admiración por los hechos históricos argentinos, teniendo el cuidado de enseñarlos con sentido dinámico y proyectivo." (IGA, p. 7). Con estas recomendaciones a la vista, desde nuestra perspectiva de análisis el "**Vocabulario**" incorpora contenidos que incluyen los relacionados con la construcción de principios de identificación nacional y de adhesión al sistema político vigente -cuya legitimidad se encuentra fuertemente cuestionada desde la conflictividad política del período-, con otros ligados al mundo laboral más que a los requerimientos del sistema productivo, que pretenden establecer puentes de empatía entre el texto y sus potenciales lectores.

La secuencia que utiliza para desarrollar esta complejidad se inicia con la lectura de palabras y frases más sencillas y neutras desde el punto de vista social y político como "Lola saca la tapa", y concluye con frases como "La Argentina exporta carne y trigo" en donde se observa en principio la utilización de un vocabulario más complejo y la transmisión de

---

<sup>46</sup> El Senador Blanco, integrante de la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (CNAEE), expresa en un discurso de apoyo a la Campaña: "Eliminar el analfabetismo puede significar, entre otras muchas cosas, disminuir el número de los hombres que viven al margen de la realidad política e institucional; disminuir el número de quienes -sin cultura política- pueden ser instrumentos en manos de los aventureros que quieren o pueden utilizarlos políticamente. Eliminar el analfabetismo será como decir que se contribuye a la toma de conciencia de las dimensiones de la democracia entendida en plenitud. Hombres con conciencia de sus derechos y de sus deberes, no pueden ser engañados. Y será en fin, devolverle a la democracia el contenido generoso que tuvo en sus teóricos e inspiradores." (SI 1, p. 20 y 21)

un saber relacionado con las Ciencias Sociales y fuertemente connotado por su asociación con los sectores de poder tradicionales del país.

En el siguiente apartado analizamos algunas oraciones que permiten sostener las afirmaciones anteriores.

### **La identificación con el mundo del trabajo.**

En principio, no consideramos que en el “**Vocabulario**” exista una intención de formación laboral, dado que el contenido y el nivel que presenta no permite deducirlo. Por el contrario, entendemos que las apelaciones al mundo del trabajo en las palabras y oraciones tienen el objetivo de crear un espacio de identificación entre el texto y lo que sus autores suponen serán sus lectores. Como ya hemos señalado más arriba, el texto y la propuesta metodológica pautan absolutamente la relación pedagógica y necesita apelar a situaciones que resulten menos neutrales desde lo vivencial y social. Es por ello que encontramos estas frases que aluden al ya mencionado mundo del trabajo.

Introduciéndonos en él, observamos una marcada diferenciación entre los quehaceres propios del hombre y de la mujer.

La mujer aparece siempre vinculada a las tareas del hogar y, a lo sumo, a alguna actividad artesanal tradicional de desempeño doméstico.

*“Cata asa las papas”; “Anita cose una camisa a Manolo”;  
“Isabel tejó un poncho de vincuña”; “Chela preparó un rico  
puchero”.*

Esto pareciera hablarnos de una propuesta de género que no reconoce la inserción femenina en el mundo fabril, que presupone que las analfabetas o semianalfabetas tienen vedada la fábrica o las labores asalariadas extradomésticas por esa condición, pudiendo en cambio estar incorporadas a las actividades artesanales o en el servicio doméstico.

En cambio, el trabajo del hombre aparece relacionado con la producción y el comercio en distintos ámbitos: la construcción, la industria, la feria de productos regionales. Aunque aquí podemos señalar que no se advierte una neta diferenciación de las actividades u oficios.

*“Un representante de la firma saludó a los constructores”; “¿Trabajas en la fábrica de espejos?”, “Ángel es ingeniero electricista”; “La exposición de productos regionales fue un éxito”.*

De algunas de las oraciones citadas podemos decir que corresponden al género neutro, aunque parece crearse un contexto de masculinidad para estas actividades. Lo laboral aparece bajo una forma genérica, en la que casi no se reconocen funciones específicas y mucho menos asalariadas. Cuando se lo hace, se las deja en la indeterminación (“los constructores”, “¿Trabajas en la fábrica de espejos?”) o se la invoca como profesional (“ingeniero electricista”), obviamente alfabetizado y de imposible identificación con los lectores.

Pensando en las mujeres y hombres que se alfabetizan, a los que en general suponemos ocupando los lugares laborales que requieren menor capacitación,<sup>47</sup> advertimos que aparecen interpelados como individuos alejados de cualquier pertenencia o principio de identificación social o gremial, desde su inclusión en un espacio laboral o doméstico que casi no reconoce ni diferencia actividades o funciones específicas o las deja en la indeterminación. Tampoco incluye esta interpelación los derechos sociales y gremiales, ni siquiera como expresión de la denunciada desigualdad ante la ley. Es llamativo que a los individuos que se considera “manipulables” no se les brinden herramientas para la comprensión de sus derechos y de los mecanismos para ejercerlos.

---

<sup>47</sup> Cifras publicadas por el propio Gobierno, señalan que la desocupación en el AMBA era de 8,8% (los distritos del Gran Buenos Aires aportan en conjunto el 12,1%). De esta cifra, el 5,2% eran analfabetos en 1963 y sumados al 64,9% que no superaron el primario, redondea un 70% de baja o nula escolarización entre los desocupados. (Consejo Nacional de Desarrollo, en Reseña de la obra de gobierno 1, 2, 3, Presidencia de la Nación, 1964).

## La Identidad Nacional y la formación ciudadana.

Ya vimos como en el Instructivo se dan orientaciones específicas respecto a la formación de una conciencia patriótica. Estos contenidos aparecen en oraciones vinculadas al reconocimiento de las provincias, el patrimonio nacional, los símbolos y el amor a la patria.

Se inicia con sustantivos propios, nombres de personas y provincias.

*“Lía”, “La Pampa”, “Lucas”, “Salta y Tucumán son muy lindas. Tan lindas como Misiones y San Luis y las demás. ¿Cómo son? “; “Traza el croquis de tu país”; “Las Islas Malvinas son argentinas”.*

Se destaca la formación de la identidad nacional y la construcción de un ciudadano respetuoso de las leyes. A través de iniciativas individuales formativas del carácter llegará a ser “un buen ciudadano” y gozará de determinados derechos.

*“ya no hay esclavos”; “Querer es poder”; “Soy”; “Doy”; “Estoy”; “Ley”; “Todo ciudadano necesita cédula”; “Flamea soberana la bandera de la patria”; “La tradición gauchesca”; “Soy gaucho y entiéndanlo...” (Martín Fierro).*

También se puede observar la importancia otorgada a las actividades que se refieren a la condición militar:

*“Los soldados saltan en el patio”; “El marido de María es marinero”; “El presidente de la Nación presenciara el desfile militar”; “Victor es oficial de reserva”; “Felipe enfunda el fusil”.*

La formación en valores se evidencia en distintas oraciones, entre las que destacamos algunas que resaltan la importancia de la familia, la promoción de una ética del ahorro y del trabajo, la sobriedad de la conducta y la higiene personal:

*“Tomás ama a Luisa”; “La familia de Sofía es muy linda”; “El juego lleva a la miseria”; “Cuido mi empleo”; “Ahorra tiempo y dinero”; “El pez por su boca muere”; “No olvides tu baño diario, Bruno”.*

La tecnología de la época aparece pobremente representada en algunos productos:

*“Leonor tiene una hermosa radio portátil”.*

En términos generales la lectura del libro transmite una enseñanza de normas, valores y conocimientos considerados necesarios para que el adulto analfabeto supere esa condición y pueda desarrollar sus posibilidades de inserción en el sistema social de una forma adecuada y bajo los requerimientos establecidos.

Cabría preguntarse si el vocabulario utilizado era adecuado a la cultura del adulto analfabeto.

### **Concepción del sujeto adulto analfabeto.**

En la campaña aparece una preocupación por diferenciar al analfabeto adulto del niño de similar condición. Esto se hace evidente en distintos documentos, que presentan recomendaciones respecto de la especial consideración que los alfabetizadores deberán prestar a la particular psicología de los mismos.<sup>48</sup> El Instructivo dedica la primera

---

<sup>48</sup> Ver CNE, nº 1.

sección a establecer las características psicológicas del adulto analfabeto. Según sus autores, tienen un fuerte sentido pragmático que los hace sensibles a la pérdida de tiempo, por lo que no deben percibir que lo malgastan al concurrir a un Centro de Alfabetización sino que, por el contrario, deben constatar progresos en sus aprendizajes; son desconfiados y suspicaces y con una fuerte tendencia a ocultar sus deficiencias, especialmente si tienen un bajo nivel cultural; el ser conscientes de esta disminución cultural y social agudiza su susceptibilidad y timidez; este sentimiento de inferioridad les hace exagerar el papel de las sanciones, por lo que se debe ser cuidadoso con las correcciones. El ser poseedor de hábitos arraigados, con sentido de autonomía e intereses propios, configuran una fuerte subjetividad emocional.

Los autores de este perfil psicológico en ningún momento intentan colocarse en el lugar del adulto, es decir, imaginar cuales son las representaciones que el analfabeto tiene acerca de la sociedad, las instituciones políticas y económicas, la educación, la escuela, el maestro, etc. Lo construyen como un sujeto incapaz de pensamientos autónomos, de hábitos negativos, careciente y casi niño. En esta perspectiva, parece ignorarse que se trata de analfabetos inmersos en una sociedad alfabetizada, en la etapa que Ong denomina electrónica o de oralidad secundaria, que impregna la totalidad de la cultura (Ong: 1987: 198.). Se niega su subjetividad y su capacidad simbólica, como paso previo al intento de construcción de otra, que diríamos “civilizada”. Este modo de concebirlo es coherente con la caracterización que realizan algunos de los impulsores de la Campaña, como los ya citados Blanco y Avalos.<sup>49</sup>

A este sujeto, así caracterizado, es necesario inculcarle ciertos conocimientos, de un modo mecanicista, instrumental y práctico.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> El General Avalos, introduciendo notas proporcionadas por la Guerra Fría y la Doctrina de la Seguridad Nacional, explica que la acción de mayor intensidad del Ejército se desarrollará en Jujuy porque su tasa de analfabetismo supera el 25% y es “una de las puertas de entrada de ideas extremistas y disolventes, y que éstas encuentran campo más fértil donde reina la ignorancia.” (SI 1, p. 10).

<sup>50</sup> Menin (2003), en referencia a los primeros propósitos de la educación de adultos en América Latina, dice que se entendía el proceso de alfabetización “... sin prestar mucha atención a las simplificaciones y los

Simultáneamente a la apropiación de la lectura y escritura, se produce la negación y erradicación de su cultura, es decir, el abandono de la barbarie. Esta forma de concebir el aprendizaje que se propone conforma un estilo conductista. El acento está puesto en modificar la conducta del "adulto iletrado". La modificación de las conductas y los hábitos se lograrían impregnándolos de una gran cantidad de palabras y frases que denotan valores y conocimientos socialmente legitimados.

Esto lo observamos claramente en el instructivo:

*"la penetración psicológica en el medio se efectúa fácilmente cuando el alfabetizador tiene en cuenta las tradiciones lugareñas, y después de analizarlas adecua su enseñanza tratando de no forzar cambios repentinos en la comunidad. Desarraigar supersticiones, hábitos o tradiciones, cuando son negativas, requiere tiempo y habilidad."* (IGA, p. 8).

*"Reciba cada aporte que efectúen los alumnos con espíritu amplio. Nunca hago comentarios negativos, aun cuando sean erróneos. Con habilidad debe inducirlos a descubrir la verdad"* (IGA, p. 9).

## **A modo de cierre.**

El nombre del texto que analizamos, "**Vocabulario**", nos resulta significativo y coherente con lo que encontramos en su interior. Una gran cantidad de vocablos que impregnen mecánicamente a los adultos analfabetos para erradicar aquellos elementos de su cultura y los valores que los organizadores de la campaña consideran negativos, para que adquieran una nueva, informada de los valores propios de los grupos dirigentes atravesada por los principales problemas políticos de la época.

---

reduccionismos mecanicistas de un método inadecuado para el hombre y la mujer vitalmente experimentados en el trabajo, el amor y las luchas políticas y sociales".

La concepción tradicional que prima en los cuadros políticos y pedagógicos que conciben y dirigen la campaña, le imprime un contenido claramente civilizatorio y educacionista. De acuerdo con este discurso político observamos que todos ellos cargan negativamente al concepto analfabetismo, considerándolo causante de la pura ignorancia, de la ineficiencia técnica y el subdesarrollo económico y social, puerta de entrada del comunismo y propiciatorio de la manipulación política. Por el contrario, la alfabetización es la palanca que permite erradicar todos estos males, transformando al bárbaro ineducado en un sujeto civilizado, técnicamente capacitado, capaz de aportar al desarrollo económico y social, a construir la identidad nacional, llenando de contenido democrático al sistema político. El contexto en el que se ubica, con el juego de tensiones en torno a la proscripción, la legalidad o semi-legalidad del peronismo y la fuerte implantación de la Guerra Fría en América Latina, reasigna significado político a este contenido.

Metodológicamente, el texto presenta los límites que el contenido político genera y que la representación psicológica y social de los adultos establece. Los planificadores de la campaña despersonalizan a los destinatarios, sujetos concebidos más por sus carencias y hábitos considerados inadecuados que por sus valores y potencialidades. No reconocen que se trata de individuos que se desempeñan en una sociedad altamente alfabetizada y escriturada, tecnologías de la palabra con las que están en contacto y frente a las cuales desarrollan vínculos y adaptaciones. Como se sostiene en una investigación sobre la conceptualización de los adultos iletrados,

*“El adulto analfabeto debe circular por la ciudad, como cualquier otro adulto. Esos letreros están allí, en su camino. No puede trabajar con el texto como un alfabetizado lo haría, pero seguramente puede anticipar significado. ¿Qué tipo de significado anticiparán? ¿Cómo utilizarán la información contextual? ¿Tendrán idea de para qué ponen esos letreros?”*

*¿Podrán llegar a anticipar el contenido mismo del texto, es decir, "lo que podría estar escrito"?" (Ferreiro: 1983: 192).*

Como vimos, no son estas las preguntas que parecen guiar la elaboración metodológica ni el contenido del texto que analizamos.

*"¿Se sentía convocado el analfabeto en esos discursos que lo interpelan como sujeto culturalmente carenciado, ineficaz para el despegue económico, potencialmente peligroso? ¿Podía esta propuesta educativa convocar a la participación para el desarrollo, en la democracia con proscripción del gobierno Illia?" (Rodríguez: 1997: 295)*

Sin embargo, queremos destacar que, a pesar de sus importantes limitaciones metodológicas y políticas, se evidencia la intención de pensar al sujeto adulto en situación de alfabetización como alguien diferente y con características propias distintivas frente al niño de similar condición. Tal vez por impulso de la UNESCO, observando más allá de la coyuntura, imaginamos a este momento como el inicio de un proceso de transición metodológica, desde las propias de la alfabetización de niños en las instituciones escolares a la alfabetización de sujetos adultos en una diversidad de acciones e instituciones por fuera de los sistemas educativos tradicionales.

Hasta el momento considerado, el desarrollo de propuestas para adultos no eran temas de agenda en la planificación política educativa. El objetivo principal consistió en alfabetizar sin reparar tanto en cuestiones metodológicas, confiando seguramente en los saberes establecidos de los principales agentes alfabetizadores de la campaña, los maestros primarios. No obstante observamos, como desarrollamos anteriormente, que la presentación de orientaciones metodológicas se centra en innovar sobre dinámicas de clase presentando situaciones que mantengan el interés y motivación de los analfabetos. Menin profundiza esta idea:

*“La Pedagogía, que desde principios de siglo se ha ocupado de este tema, lo ha resuelto con la creación un poco artificiosa de los “centros de interés”. La práctica muestra que no es aconsejable repetir con los alumnos el modelo creado por Ovide Decroly para los niños principalmente diferentes. El interés por aprender se estimula cuando el “aprendiz” se siente “solicitado” por temas, problemas y cuestiones que le atañen y en cuyo tratamiento y solución puede participar sin impedimentos”. (Menin, 2003: 65).*

Un adulto por su experiencia de vida participó en otras situaciones de aprendizaje no escolares. Su vinculación con el trabajo, la sociedad, la familia, la religión, le permite apropiarse de conocimientos propios de su contexto. Esto permite alguna forma de acercamiento con la lectura y escritura, es decir que no lo realizan por primera vez a través de una campaña de alfabetización. Siguiendo la línea de pensamiento de Ovide Menin, los programas de enseñanza que no atienden a estos puntos “se transforman en cosas muertas, ajenos a la realidad tangible e inmediata del adulto” (Menin, 2003: 65).

Las palabras y las oraciones aisladas buscan acercar al lector pero descontextualizan. La manera reiterada en la que se leen vocablos relacionados con la identidad nacional, la formación en valores, la familia, el trabajo reafirma el aprendizaje por fijación y repetición. También así refuerza la orientación político pedagógica de la campaña a través de lo connotativo que enuncian las palabras. Palabras que aparecen salpicadas a lo largo del texto sin formar parte de un argumento ni de contenidos más sólidos.

Recién con Paulo Freire (1970) se establecen las primeras rupturas con la concepción de alfabetización funcionalista y se inicia la crítica a las campañas de alfabetización implementadas en América Latina, por su mecanicismo y contribución a una política de sometimiento, memorística y acrítica.

## **Bibliografía.**

FREIRE, Paulo (1970), **Educación como práctica de la libertad**, México, Siglo XXI Editores.

BRASLAVSKY, Berta (1962), **La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual**, Bs. As., Kapelusz.

BOTTARINI, Roberto (2007), "La formación ciudadana en el vendaval de la política argentina", en Siede, Isabelino y Schujman, Gustavo, **Ciudadanía para armar**. Bs. As., Paidós.

FERREIRO, Emilia y equipo de investigación (1983), "Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura", en **Cuaderno de Investigaciones Educativas** N° 10. México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I. P. N.

MENIN, Ovide (2003), **Psicología de la educación del adulto**, Rosario, Ediciones Homo Sapiens.

GRAMSTON RICHARDES, Charles (1959), "Materiales de lectura para personas que acaban de aprender a leer. Estudios e informes técnicos", UNESCO.

ONG, Walter (1987), **Oralidad y escritura**, México, FCE.

PUIGGRÓS, Adriana (1987), **Imperialismo y educación en América Latina**, México, Editorial Nueva Imagen.

PUIGGRÓS, Adriana y Gómez, M. (coord.) (1994), **Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la Educación Latinoamericana**, Bs. As., Miño y Dávila Editores.

PUIGGRÓS, Adriana (1997), "Espiritualismo, Normalismo y Educación", en PUIGGRÓS Adriana (dir.) (1997), **Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)**, Bs. As., Galerna.

SOUTHWELL, Myriam (1997), "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)", en Puiggrós, Adriana (1997), **op. cit.**

RODRIGUEZ, Lidia (1997), "Pedagogía de la liberación y educación de adultos", en Puiggrós, Adriana (1997), **op. cit.**

ROMERO, Luis Alberto (2004), **La Argentina en la escuela**, Bs. As., Siglo XXI.

## COMENTARIO DE LIDIA MERCEDES RODRÍGUEZ<sup>51</sup>

Muchas gracias por haberme invitado a comentar estas ponencias, que por otra parte fueron muy gratas de leer. Voy a tratar de ser breve, porque el reloj nos está corriendo.

**Sobre el texto: ENSEÑAR Y APRENDER EN LAS ESCUELAS DE LA PATAGONIA NORTE. (1884- 957), Mirta Elena Teobaldo.**

Me gustaría empezar con la ponencia de Mirta que nos muestra diferentes posiciones respecto a las escuelas de la Patagonia Norte, en el período 1884-1957.

Uno de sus aportes más interesantes es que nos permite escapar de un relato ideológico censor de las políticas “homogeneizadoras” en el momento escolar fundador. Por el contrario, abre el campo de un debate, a través de la voz de los diferentes actores en la Patagonia Norte.

Ni el relato épico civilizatorio de la escuela portadora del progreso y lo bueno del mundo moderno, pero tampoco el relato demonizador de su papel de destrucción de culturas aborígenes y locales.

---

<sup>51</sup> Lidia Mercedes Rodríguez es Doctora en Filosofía de la Universidad de París VIII y Maestra en Ciencias Sociales con mención en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Dirige en Argentina del Programa de Investigación “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina” (APPEAL).

Es investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Es Secretaria Académica del Instituto de Investigaciones Pedagógicas M. Vilte - CTERA.

Ha publicado recientemente diversos artículos relacionados con la educación de adultos y ha participado en numerosos eventos académicos como ponente y conferencista.

Su trabajo nos muestra una serie de matices, de debates, de tejidos, de tramas, de luchas hegemónicas por el sentido que la educación iba a traer en la construcción de un país. Hay varios elementos que trae la ponencia de Mirta, que abren la posibilidad de lectura de la complejidad del proceso de lo que fue en la Argentina y en particular en el territorio de la Patagonia la construcción de la escuela pública.

Nos permite ver, a través de la voz de los actores (docentes e inspectores, sociedad civil, ex alumnos) un proceso complejo y entrecruzado. Señala la hegemonía de políticas que transformaron la diferencia en desigualdad, pero trae las voces de otras búsquedas al interior incluso de ese aparato de hegemonía.

En primer lugar, esa preocupación fue también de orden nacional. Por eso no sólo el indio sino también el chileno era una preocupación. Sin embargo, esa preocupación democrática no fue hegemónica.

Si bien la construcción de lo nacional en la Argentina terminó siendo hegemonizado por un discurso represivo de jerarquización cultural, de igualación no democrática, que fue transformando la diferencia en desigualdad; también coexistió con esa tendencia una preocupación democrática por hacer de la escuela un lugar de fusión de corrientes heterogéneas, de construir lo común en términos de articulación de lo diverso, de construir un nosotros decía el inspector Próspero Alemandri.

Otro elemento es cómo la escuela en zonas como las de la Patagonia también fue un elemento dinamizador de muchas biografías. Ahí está el relato de Abelino González, intendente del Bolsón, que cuenta cómo esta escuela normalista que tanto se criticó desde las pedagogías críticas, le abrió otras perspectivas de desarrollo personal. Asume que gracias a ella llegó a ser intendente de su pueblo en el Bolsón. Lo cual es una mirada diferente de la que trae Benigar, un ilustrado europeo, enamorado de las indias de la Patagonia argentina. En la conferencia inaugural de este congreso Adriana Puiggrós decía “hay que desconstruir el normalismo”, en otras conferencias que vengo escuchando, Horacio González también nos dice “recuperemos aquellos debates, somos herederos de una discusión de los años sesenta y setenta que tenemos

que abrir, recuperando debates anteriores y releendo la historia del siglo XIX”.

Otro elemento que nos trae Mirta es el de las diferentes visiones de los inspectores.

En un extremo los que opinan que se debería eliminar la escuela para los indios porque eso ahorraría dinero a la nación, que está gastando en una población que finalmente va a desaparecer.

Otros, un poco más democráticos, ven que es una “población desfavorable” que debería ser objeto de asistencia.

Un tercer grupo realiza la operación de la arqueologización y la museologización fijando lo que llaman “las culturas” en una especie de espacio- tiempo neutral.

Otros inspectores que tienen una cierta capacidad de escucha “dialógica”, que dicen “pero miren qué buenos... cómo estos niños son creativos, qué hermosos dibujos que hacen, qué higiénicos que son, qué capacidad de afecto que tienen”, al menos intentan superar una mirada prejuiciosa.

Y finalmente otros que se preocupan por la importancia de construir una escuela nueva, una escuela distinta donde los niños tengan ganas de ir.

También nos abre el texto de Mirta una variedad de posiciones respecto a esta cuestión a veces tan trabajada y defendida que es “adaptar la escuela al medio”.

Hay algunos de los inspectores que al llegar al territorio toman conciencia de la matriz urbana del modelo de escuela de la ley 1420, que no se adapta a la realidad de los niños. Proponen modificar horarios, programas, formas de organización, contenidos.

Hay otros para los cuales adaptar la escuela al medio consiste en crear escuelas para deficitarios, en patologizar las diferencias, transformarlas en necesidades especiales. Adaptar la escuela al medio no es ya arqueologizar y museologizar sino especializar para los minusválidos culturales, para los pobres culturales, para sacar a las poblaciones de su “apatía natural”.

Benigar también nos aporta una mirada crítica respecto a la idea de “adaptar la escuela al medio”, haciendo una suerte de caricatura escolar cuando se pretende enseñar en la escuela lo que los niños efectivamente aprenden en su vida cotidiana y en el seno de sus familias y que les permite trabajar. Como por ejemplo preparar una yunta de bueyes, procedimiento que ellos hacen muy bien y que el maestro ignora por completo.

Otro elemento muy interesante es la figura de Benigar, erudito, esloveno, humanista. Una mirada desde fuera de la escuela que la critica sosteniendo, en oposición a las opiniones oficiales, que a los niños sí les interesa concurrir. Según su mirada son los docentes los que no cumplen su tarea. Pone en evidencia cuando las críticas a los alumnos, a los jóvenes, a las comunidades, incluso una mirada caritativa sobre la situación, simplemente esconden la incapacidad o incluso la corrupción de los docentes o los responsables políticos de la conducción del proceso educativo.

Benigar también nos muestra los límites de pensamiento de una época, que no escapa al discurso cientificista. Y entonces duda que los indios puedan realizar estudios superiores.

Otro de los aportes del texto es que señala los “problemas de fondo”, fundamentalmente el de la tenencia de la tierra. No podemos pensar la cuestión pedagógica desvinculada de las condiciones estructurales - económicas, políticas y culturales- en que ese proceso se está llevando a cabo.

**Sobre el texto: EL ANALFABETISMO DE LOS CAMPESINOS DEL NORTE CORDOBÉS. UNA MIRADA HISTÓRICA Y SOCIAL, Elisa Cragnolino.**

El texto de Elisa nos advierte que las visiones más retrógradas de la que nos habla Mirta no han desaparecido, aunque varían sus formas de presentación, y adquieren un tono progresista.

La defensa de los derechos y de respeto a las diferencias oculta la gramática estructurante que continúa siendo racista.

Para la periodista de la Voz del Interior, Ramonita no ha estudiado por “pautas culturales”, “desmotivación, a causa de la resignación, a veces ancestral de estos pobladores”. “Propia de su raza”, se lee entre líneas.

El trabajo de Elisa plantea entonces una interesante denuncia de cómo los medios construyen un relato donde se producen dos operaciones fuertes. En primer lugar, el causante del desalojo es el déficit educativo individual: Ramonita está desalojada porque es analfabeta. La periodista puede sostener esa mentira porque en algún lugar del sentido común instalado esto tiene sentido, y hasta esa afirmación parece relevante y progresista. Oculta ahí los problemas de tipo económicos, fundamentalmente la modificación de la estructura agraria y el valor de la tierra por el avance de la soja, que está produciendo procesos de desalojo en muchos lugares de la Argentina.

La segunda operación que hace la periodista, es plantear los déficit educativos como carencias personales. La alfabetización es un problema individual. Y la “pobreza educativa”, oculta bajo el manto de defensa del derecho a la educación la transformación del otro en un discapacitado cultural.

En consecuencia, uno podría decir después de leer este artículo, en sociedades competitivas como las del siglo XXI, los menos capaces en esa lucha sin tregua por la sobrevivencia, serán pobres. Es correcto, es natural, es casi un proceso inercial que sean desalojados de sus tierras. No se pone en discusión la justicia del desalojo sino lo que se habla es de su legalidad en términos de la tenencia de los títulos de propiedad. Desalojo que queda finalmente justificado, ya que la damnificada no comprendió el proceso legal para evitar esa situación.

Esta ponencia me recordó de la película “La estrategia del caracol”, donde frente al desalojo se organiza una lucha colectiva donde se ponen en juego muchos saberes. Hay abogados, hay anarquistas que salen a hacer una resistencia armada. Pero lo que pone en movimiento a la comunidad es el liderazgo de una mujer y una experiencia mística

religiosa. No es el manejo de la lectura y la escritura desde donde viene la fuerza, sino es otro tipo de experiencia compartida.

Digo esto para reubicar y replantear esto que dijeron varios respecto al lugar de la alfabetización como término “autopositivo”, trabajado como lugar descontextual, y en el marco de un discurso que da por supuesto la superioridad de la lengua escrita, en un criterio evolutivo.

El trabajo también pone de manifiesto la importancia del trabajo en territorio. El 2% de analfabetismo provincial es el 7% en Tulumba, donde el 30 a 40% de población no han terminado la primaria. Pero además un trabajo que desde la mirada local no deja de ver las determinaciones estructurales, de orden económico.

Otra vez a partir de la voz de los actores, se pone en evidencia como un discurso progresista del derecho a la educación y el respeto a la cultura puede estar ocultando una posición racista, y también sirve para omitir los análisis estructurales de orden económico o político.

Bajo el lema del derecho a la educación y el respeto a las pautas culturales, tomadas de modo a histórico, puede también funcionar como ocultador de los condicionantes de otros planos de lo social.

También en este trabajo se plantea un abordaje con el aporte de la antropología, la sociología y la historia que permitan ubicar los procesos locales. De modo de desnaturalizar el proceso de alfabetización y ubicarlo en su complejidad territorial. Que no es sólo la escuela, sino ámbitos como la parroquia, el club, las familias, etc.

**Sobre el texto: “VOCABULARIO”: MÉTODO Y FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS, Paula Medela y Roberto Bottarini.**

El trabajo plantea la paradoja profunda de un texto titulado “Vocabulario” en época de palabras prohibidas. Lo cual conduce a otras paradojas.

1.

La primera referida a la concepción de la alfabetización como un proceso neutral, vinculado a enunciados que ligan la educación con el desarrollo, considerando al mismo como un proceso no político, librado de conflictos de intereses.

Un desarrollo que sería un proceso “natural”, enunciado por el Secretario de Guerra que participa de la Comisión de Alfabetización porque hay un peligro en la Argentina, que se encarna en parte en la figura del analfabeto. La ignorancia es un tema de seguridad. Se espera que la alfabetización evite ideas disolventes después de la revolución cubana. La apelación a la participación democrática es un eufemismo que oculta, tal como señala en la ponencia uno de los integrantes de la Comisión que dirige la campaña, un esfuerzo de educar para erradicar el peronismo.

2.

Una segunda paradoja es un discurso de la alfabetización que, recuperando los avances pedagógicos de la época intenta caracterizar al sujeto adulto como distinto del niño, por lo cual acentúa la necesidad de conocer su realidad, de tratarlo de modo de no herir susceptibilidades. Y ocultando en esa propuesta aparentemente democrática la situación real del país que era de proscripción política. Recordemos que la Campaña se realiza en el marco del gobierno de Illia que triunfó con el 25% de los votos mientras que el 20% de la población había votado en blanco. Democracia en el marco de proscripción política de las mayorías.

A la hora de caracterizar al adulto, no aparece como un sujeto peligroso, sino de un modo infantilizado, disminuido: tímido, desconfiado, suspicaz, incapaz de autonomía, que tiende a ocultar sus deficiencias. Es el pobre leído por el régimen constitucional de la proscripción. La “infantilización” de adulto no es una operación ingenua.

3.

Una tercera paradoja es entre el planteo metodológico y la propuesta concreta de trabajo, que los autores trajeron muy claramente expuesto. Una metodología que se dice participativa con elementos concretos que la imposibilitan. La frase motivadora de la discusión era por ejemplo: “Lola saca la tapa”.

La cartilla contiene también otros elementos en el mismo sentido:

- Características moralizantes y “burocráticas”: “mi provincia es hermosa”. “Voy a ser soldado”. Una moral militar, austera, machista, disciplinadora. El lugar de la mujer, los derechos adquiridos a partir de cumplir los deberes, sobriedad, higiene, ahorro.
- La mención al trabajo me parece también tiene fines moralizantes más que productivos, a pesar de la centralidad del desarrollo en enunciados generales.

En épocas de enorme politización social, se produce Ocultamiento/oclusión del contenido político de los contenidos de la enseñanza.

Parece que los organizadores de la campaña tuvieron enormes déficit para comprender los complejos procesos de apropiación de lectura y escritura del “vocabulario” de los analfabetos.

### **A modo de síntesis:**

Para terminar, se pueden señalar dos elementos que atraviesan las tres lecturas que pueden hacerse de los trabajos.

En primer lugar, el analfabeto aparece en los discursos que los trabajos analizan como un sujeto descalificado e infantilizado a la vez que peligroso, que tiene capacidad de poner en discusión los discursos que lo interpelan como carenciado. Sujetos de culturas subalternizadas que pueden generar propuestas contra hegemónicas.

Las tres ponencias ponen de alguna manera en discusión la alfabetización como un término auto positivo y neutral. Porque en los tres trabajos se pone en evidencia que la alfabetización no es neutral, sino que se liga a diferentes proyectos, perspectivas, construcciones de futuro más o menos democráticas.

Las tres ponencias ponen en evidencia el aporte sustantivo de miradas de procesos micro o de aspectos parciales de las experiencias, cuando son leídas con marcos teóricos adecuados.



# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO

**Francisca Izabel Pereira Maciel**  
**Ceale/FaE/UFMG**  
**Brasil**

O trabalho apresentado é resultado de uma pesquisa que o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, órgão complementar da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais realiza desde 1986. A pesquisa é de caráter bibliográfico e caracteriza-se como um levantamento e uma avaliação da produção acadêmica e científica em alfabetização de crianças. A análise é feita à luz primordialmente de categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sob as quais o fenômeno da alfabetização vem sendo analisado.

Resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2003 indicam que mais de 50% dos alunos da 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental apresentam índices muito baixos no aprendizado das habilidades básicas de leitura e de escrita, e a reprovação na 1<sup>a</sup> série ainda está em torno de 40%. Ora, esses dados analisados apressadamente podem nos levar a pensar que não avançamos nada em relação aos índices de reprovação apresentados no decorrer do século XX, mas não é bem assim, seria simplismo de nossa parte adotar tal postura.

Avançamos sim, pois se computarmos o número de crianças que têm acesso atualmente às escolas, este cresceu consideravelmente. Atualmente podemos dizer que o problema da alfabetização no Brasil não é um problema de acesso à escola. Pode-se afirmar que a década de 90 foi marcada por garantir a mais de 90% das crianças o direito de frequentar a escola e ter a possibilidade de aprender a ler e escrever.

Entretanto, se por um lado foram garantidas as vagas às crianças, por outro, é com frequência que assistimos, na mídia, aos resultados de pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita em nosso país, demonstrando os baixos rendimentos dos alunos nas avaliações propostas para medir o grau de conhecimentos nas habilidades de leitura e de escrita. Os resultados não são nada animadores, conforme demonstrados anteriormente.

Ainda que não seja objeto deste trabalho discutir a natureza desses instrumentos, esses dados refletem a necessidade de investigar o fenômeno da alfabetização sob diferentes pontos de vista, e nesse caso, nos propomos aqui a analisar o fenômeno a partir da análise das teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação sobre o tema.

Como já nos apontava Soares (1989) sobre essa pesquisa, o acesso às escolas não foi suficiente para garantir às crianças o direito de saber ler, escrever e usar essa tecnologia em suas vida. É preciso reconhecer que esse *não-direito* precisa ser revertido e cabe aos diferentes segmentos da sociedade, em especial, às instituições públicas tomar como *dever* o direito de que todas as crianças, jovens e adultos analfabetos aprendam a ler e escrever e façam uso dessas tecnologias em sua vida pessoal e social.

Não podemos dizer que assistimos a tudo e aceitamos passivamente os dados apresentados sobre a não aprendizagem na leitura e na escrita de boa parte das crianças brasileiras. Esse fato pode ser comprovado com o elevado número de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação do Brasil. A década de 90 marca não apenas o aumento no número dos cursos, mas também o elevado número de teses e dissertações produzidas, comprovando o interesse que o tema desperta entre os pesquisadores.

Diferentemente de outras temáticas que podem tomar como objeto e fonte documentos, laboratórios, pesquisas com apenas um sujeito, as pesquisas realizadas na área da alfabetização tomam como seu principal objeto de estudos a sala de aula, os alunos, os professores alfabetizadores. Essas pesquisas são, em sua grande maioria, empíricas,

em que o pesquisador procura conhecer, desvendar e desvelar o seu objeto em sua forma mais "pura e mais empírica".

Reconhecemos que essa produção se tornará mais significativa se não ficar restrita ao pesquisador, orientador e participantes de bancas de avaliação final da tese ou dissertação; esse tem sido um dos principais objetivos da pesquisa Alfabetização no Brasil, o estado do conhecimento, desde o seu início em meados da década de 80.

Constatamos em nossa análise que a partir de meados da década de 80, o enfoque dado às pesquisas na área as alfabetização foram ampliados com novos olhares, antes privilégio da Psicologia e Pedagogia. A alfabetização passa a ser objeto de interesse de pesquisadores dos cursos de pós-graduação de Letras, em especial os de Lingüística, de Comunicação e, atualmente, novas áreas vêm se agregando, como a Antropologia e Neurociências.

Esse interesse de outras áreas torna-se necessário à medida que pesquisadores da área vêm confirmando a afirmativa de Soares (1986) por ocasião de seu artigo *As muitas facetas da alfabetização*, que já apontava nessa direção ao afirmar que o processo de alfabetização é multidisciplinar e necessita agregar conhecimentos de diferentes áreas.

Além disso, é preciso reconhecer que, após a implantação da LDB 94/96, o fenômeno da alfabetização passa a ser entendido não apenas como aquisição do código, e sim na perspectiva do letramento. E isso envolve mudanças macro e micro estruturais, de diferente natureza: conceitual, de organização e nos tempos escolares. Podemos afirmar que há uma mudança paradigmática. Essa mudança tem reflexos imediatos no cotidiano das salas de alfabetização, nas relações professor x aluno, no material didático, na formação/aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores, no processo avaliativo, na organização e nos tempos escolares.

Entretanto, o conhecimento e a análise dessas mudanças e as novas perspectivas de análise sobre a alfabetização somente serão conhecidas e debatidas e avaliadas quanto aos seus impactos se houver uma articulação entre a produção do conhecimento e a socialização

dessas pesquisas entre os pesquisadores e os agentes responsáveis diretos pela aprendizagem inicial da leitura e da escrita das crianças, isto é, a escola e seus agentes, além dos governantes e da sociedade civil.

Nesse sentido, esse trabalho tem uma função social a ser cumprida, que é de analisar e disponibilizar o acervo que vem constituindo desde o início, em meados da década de 80, assim como dar continuidade a esse trabalho que, até o momento, é o único dessa natureza no país.

O avanço do conhecimento científico se faz necessário, mas para isso não se pode deixar de levar em conta o conhecimento produzido, bem como detectarmos os avanços, as repetições, as permanências e também as lacunas. Esse tem sido o nosso objetivo para levar adiante uma pesquisa que vem sendo desenvolvida com muita perseverança, apesar de termos, em vários momentos, nossos pedidos de financiamento negados por agências de fomento de pesquisas<sup>52</sup>. No período de 1994 a 2005, já foram identificados e referenciados 1262 títulos de teses e dissertações produzidos no país.

## **A pesquisa e sua metodologia da pesquisa**

A pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” mantém a metodologia adotada desde o seu início, isto é, tem o caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamada, usualmente, de pesquisa do “estado da arte”), cunhada por Soares como “estado do conhecimento”.

No caso da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, realizamos uma meta-pesquisa, ou seja, uma meta-análise sobre as pesquisas desenvolvidas e concluídas por mestrandos e doutorandos dos cursos de pós-graduação de todo o país. Incluímos

---

<sup>52</sup> Durante o segundo semestre de 2004 e o primeiro do ano de 2005, contamos com dois financiamentos, um da FAPEMIG e outro do CNPq para o desenvolvimento da pesquisa. A partir de junho de 2005, contamos com apoio da FAPEMIG com dois bolsistas, e, a partir de agosto de 2005, de um bolsista do CNPq.

também, em nosso *corpus* as teses de livre-docência defendidas nos concursos para professor titular.

Esse trabalho não se caracteriza apenas como um levantamento da produção das teses e dissertações produzidas no país sobre alfabetização, mas como uma análise crítica das pesquisas, procurando identificar a temática predominante, o referencial teórico utilizado pelo pesquisador e a metodologia utilizada para alcançar os objetivos e os resultados alcançados.

Para o desenvolvimento da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, seguem-se várias etapas. A primeira consta em fazer o levantamento bibliográfico de todos os títulos de pesquisas que contemplam a temática da alfabetização de crianças. Para fazer o levantamento das referências bibliográficas, procuramos obter esses dados no Portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); nos periódicos especializados; nos sites das instituições; na bibliografia das próprias teses e dissertações consideradas pertinentes à pesquisa; nos programas de pós-graduação – enviando correspondências ao coordenador. Apesar de usarmos de todas essas estratégias, não tem sido uma tarefa fácil obter informações sobre a produção acadêmica brasileira.

No Portal da Capes temos acesso aos títulos e ao resumo, além da possibilidade de se fazer cruzamentos para a realização da busca de dados. Essa utilização do Portal da CAPES para a busca de dados pode ser considerado um grande avanço se comparado ao tipo de busca que realizávamos em vários periódicos, atualmente centralizados no Portal.

Nossas dificuldades, nesta primeira etapa, referem-se à falta de dados atualizados no Portal da Capes, apesar de ser este o instrumento mais importante para a busca. Infelizmente os dados não estão atualizados e em muitos casos não conferem os endereços dos e-mails que constam na ficha do autor. Esse problema causou-nos enorme constrangimento, pois solicitamos, via email, que o autor nos enviasse a cópia de sua tese ou dissertação e recebamos como resposta que não era de sua autoria a produção solicitada. Faltam dados sobre as produções

dos programas de pós nos sites das instituições. Defendemos que sejam obrigatórios os programas indicarem os títulos das teses e dissertações defendidas. Essa é uma maneira de socializar e dar visibilidade à produção dos cursos de pós-graduação.

De posse das referências bibliográficas, o próximo passo é a obtenção do exemplar para posterior leitura e análise. Essa segunda etapa envolve diretamente a coordenação do grupo e o bibliotecário chefe da Faculdade de Educação da UFMG, isto porque a maioria das teses e dissertações são adquiridas através do bônus do COMUT – serviço de comutação bibliográfica via intercâmbio entre bibliotecas cadastradas. Os pedidos com os títulos das teses e dissertações são enviados para o bibliotecário chefe, que se encarrega de fazer os contatos com as bibliotecas de origem das defesas das produções acadêmicas.

Outra estratégia de que viemos lançando mão é a de solicitar ao próprio autor que nos envie uma cópia de seu trabalho em disquete ou cd rom. Isso tem-nos ajudado, porque na rubrica material de consumo adquirimos os cartuchos e as folhas para impressão.

Para a guarda, manutenção e conservação do material eles são encadernados; boa parte do acervo já se encontra nessas condições; do conjunto, ainda faltam encadernar 40%.

Todos os exemplares são catalogados seguindo as normas da Biblioteca Universitária, mas no local onde elas se encontram estão organizadas por ano e na ordem alfabética.

A terceira e última etapa do desenvolvimento da pesquisa envolve leitura, análise e categorização da tese ou dissertação, e todo o material é lido na íntegra. A leitura demanda por parte do leitor-pesquisador o conhecimento prévio sobre as categorias de análise, e de como fazer um resumo. Não utilizamos o resumo feito pelo autor da pesquisa. Em geral, os resumos não traduzem de maneira clara e sintética o trabalho de pesquisa; não representam com exatidão o trabalho desenvolvido, assim como é comum o resumo não trazer o referencial teórico, a abordagem metodológica, os procedimentos e até mesmo as conclusões da pesquisa. O resumo mereceria um esforço dos autores, porque, de certa forma, ele é

o cartão de visita para que os demais pesquisadores possam identificar trabalho desenvolvido. O mesmo vale dizer para a escolha das palavras-chave.

A pós a leitura da tese ou dissertação, cabe aos membros da pesquisa dar o seu parecer sobre a pertinência ou não do trabalho dentro da proposta da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”. Se for considerada pertinente, isso inclui o resumo e o ordenamento, segundo as categorias, compreendendo os aspectos do fenômeno da alfabetização em que o autor se detém - os temas dos textos; o quadro teórico em que se inserem as idéias ou propostas do autor - seu referencial teórico; as idéias e concepções do autor sobre a educação, o ensino e a aprendizagem - o ideário pedagógico em que se fundamenta; o tipo de abordagem ao fenômeno da alfabetização (se exposição de idéias, relato de experiências ou apresentação de investigação) - a natureza do texto.

O levantamento e a análise que se faz sobre as categorias de análise nos ajudam a obter uma compreensão das linhas de pensamento, enfoques teóricos, temas mais desenvolvidos e, sobretudo, identificar as perspectivas neles adotadas e propostas para a alfabetização no Brasil.

Na metodologia adotada não realizamos uma seleção qualitativa da produção; ela é tomada na sua totalidade procurando identificar toda a produção acadêmica para analisar a ampliação, os enfoques, as tendências sob as quais o fenômeno da alfabetização é pesquisado e analisado.

Não foram incluídas as teses e dissertações que tomam como objeto a educação de jovens e adultos por entender que elas têm sua especificidade, ainda que apresentem semelhanças quanto ao objeto de conhecimento, isto é, a aquisição da leitura e da escrita.

As categorias foram constituídas a partir do conjunto de textos sobre alfabetização examinados; entretanto é preciso deixar explícito que a classificação, em cada categoria, não pretende ser exaustiva, nem se pode afirmar que seja pertinente para conjuntos de textos sobre outros temas.

Os critérios que levaram aos 15 temas foram o da “recorrência” e o da “individualidade” de determinados tópicos nos textos, isto é, ao longo da análise, foram constituindo-se como temas aqueles tópicos que apareciam com frequência e/ou que revelavam um grau de singularidade que os tornava autônomos e independentes em relação a outros tópicos. Na verdade, a *inserção* de um novo tema, modalidade de pesquisa, referencial teórico vai sendo forjada à medida que vai se tornando *autônoma* e com consistência teórica.

Os temas que compõem a pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” são:

Avaliação,  
Caracterização do alfabetizador,  
Formação do alfabetizador,  
Concepção de alfabetização,  
Prontidão,  
Método,  
Língua oral x língua escrita,  
Cartilhas,  
Conceituação de língua escrita,  
Determinantes de resultados,  
Interação em sala de aula,  
Leitura,  
Letra de forma/ letra cursiva,  
Letramento,  
Produção de texto,  
Proposta didática,  
Sistema fonológico/sistema ortográfico.

As teses e dissertações são analisadas e categorizadas segundo o referencial teórico predominante, que pode ser classificado em: Audiologia, Educação artística (artes plásticas), Educação artística (música) Estatística, Interdisciplinaridade, Lingüística, Pedagogia, Confronto de

abordagens, Sociolinguística, Sociologia, Psiconeurologia e Psicologia (ecletismo, genética).

Os tipos de pesquisa são:

ensaio,  
análise de documentos,  
estudo comparativo,  
estudo de caso,  
estudo longitudinal,  
estudo transversal,  
pesquisa experimental,  
pesquisa histórica,  
*survey*  
relato de experiência.

Após a leitura e análise da pesquisa, é feito um resumo e categorização e arquivada em um programa especial de processamento de dados, que permite atualmente realizar buscas via internet. Ainda precisamos aprimorar o banco de dados. Isso se deve à pouca experiência do grupo de pesquisadores com tais equipamentos. Mas já é possível acessá-lo no endereço [www.fae.ufmg.br/ceale](http://www.fae.ufmg.br/ceale) Esse pode ser considerado um grande avanço para nós, do grupo, que viemos trabalhando para disponibilizar os dados dessa pesquisa, por ser a única dessa natureza no Brasil. Em relação ao período de abrangência da pesquisa, tem-se o ano de 1961, como o marco inicial, a data da mais antiga tese sobre alfabetização.

### **Alfabetização e Letramento: novo referencial teórico/novo tema?**

A análise dos dados da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” realizada em uma perspectiva histórica, revela nos a

ascendência e a queda em termos quantitativos das produções de determinados temas, referenciais teóricos, tipos de pesquisa.

O letramento é um exemplo de ascendência em torno de uma temática que vem ganhando notoriedade entre os pesquisadores da área da educação, psicologia e letras a partir das publicações de Kato (1985), Tfouni (1986), Kleiman (1995), Soares (1992,1996,1998). Soares (1998) no livro *Letramento, um tema em três gêneros* apresenta um ensaio sobre os usos do termo letramento no Brasil, bem como apresenta a definição e os conceitos de letramento, pois segundo a autora:

*“o letramento varia de acordo com o contexto social, cultural e político; a interpretação adequada de dados sobre letramento requer o conhecimento das definições com base nas quais foi avaliado e medido, e das técnicas de coleta dos dados”.*  
(Soares,1998:119).

Os anos 90 marcam um novo paradigma educacional no processo de alfabetização, o fenômeno do letramento. Diferentemente do termo “alfabetização”, “letramento” não designa o *processo* individual de apropriação da leitura e da escrita, das habilidades do ler e do escrever-enfatiza seus *resultados* e *conseqüências*, e não somente para os indivíduos, mas também para grupos sociais e sociedades.(Soares,1998; Kleiman,1995). O letramento chama ainda a atenção não apenas para a escola – como tende a fazer o termo “alfabetização” – mas também para o conjunto das instituições e processos sociais que marcam o aprendizado e o uso da escrita. Atualmente, podemos dizer que alfabetização e letramento são habilidades distintas, embora complementares. Letramento designa, por fim, não somente o estado ou condição daqueles que adquiriram as competências do ler e do escrever, mas, sobretudo, as condições daqueles que dessas competências se utilizam de fato, em práticas de leitura e de escrita, participando de eventos e relações sociais organizados em maior ou menor grau com base nessa tecnologia de informação.

A pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” constata o movimento em torno da construção do conhecimento. É interessante observar como determinado tema, tipo de pesquisa, referencial teórico vai se constituindo como campo teórico, no caso do referencial, ou como tema – foco principal da pesquisa sobre alfabetização.

E é sobre esses novos movimentos em torno da temática da alfabetização que iremos privilegiar nesse trabalho, a análise das pesquisas que tomam como objeto e como análise a alfabetização na perspectiva do letramento.

A análise que iremos apresentar ainda carece de um maior aprofundamento, de discussões teórico-metodológicas necessárias ao grupo para que possamos identificar com maior precisão se os autores das teses e dissertações tomam o letramento, ou seja, as práticas sociais de leitura e escrita como foco da pesquisa ou se o letramento está sendo tomado como referencial teórico para analisar a alfabetização e as práticas de leitura e escrita. Se o letramento é tomado como foco, possivelmente ele será incorporado no elenco dos temas, mas pode ser tomado também como um dos referenciais teóricos que os pesquisadores têm utilizado para realizar suas análises. Essa é uma discussão que vai demandar um tempo de discussão pelos componentes do grupo para refinar o trabalho realizado pelos autores das teses e dissertações.

Até o momento de encerramento deste trabalho foram identificadas 262 teses e dissertações que explicitam o letramento em seus títulos e/ou na análise. Como em todas as demais situações de análise e classificação das teses e dissertações nas categorias, sabemos que pode haver sobreposições.

Chama-nos a atenção o fato de que, do conjunto de 262 teses e dissertações 95% dessa produção está concentrada nos cinco últimos anos, isto é, foram produzidas nos anos de 2000-2005. Esse fato já nos revela que essa é uma produção recente, entretanto já é bem significativa em termos de quantidade.

Outro aspecto interessante que os dados revelam é a forte presença das teses e dissertações defendidas nos cursos de pós-graduação em Lingüística. Isso nos faz levantar algumas hipóteses, tais como: quais são as contribuições da Lingüística para o entendimento das práticas sociais de leitura e de escrita? O letramento estaria sendo tomado como abordagem teórica ou como objeto de pesquisa? São essas e outras questões que demandam do grupo um maior aprofundamento sobre o tema.

A identificação e análise avaliativa da produção acadêmica e científica sobre a alfabetização na perspectiva do letramento têm permitido uma análise mais pertinente do pensamento brasileiro sobre a alfabetização, em seu pleno significado, mas, também, a colocação à disposição de pesquisadores da produção brasileira sobre o tema, indicando e incentivando, assim, uma compreensão mais ampla e mais adequada de uma Pedagogia que propicie aos alunos o acesso ao mundo da escrita em seus múltiplos usos e funções sociais.

Esses títulos abordam o letramento em várias perspectivas, como letramento digital, letramento literário, letramento na Educação de jovens e adultos, letramento infantil, letramento em escolas urbanas e rurais, letramento em relação a gênero, raça, letramento digital para pessoas com necessidades especiais. Dadas a tantas ênfases, devemos falar em “letramentos” no plural.

Através da pesquisa da CAPES, levantamos, em 1999 17 dissertações e 2 teses que abordam o termo letramento em suas pesquisas. Em 2000, foram registradas 13 dissertações; em 2001, foram 20 dissertações e 5 teses; em 2002, foram levantadas 38 dissertações e 8 teses; em 2003, 40 dissertações e 14 teses; em 2004, 60 dissertações e 11 teses; em 2005, 8 dissertações, e em 2006, 15 dissertações. Desse número registrado, a pesquisa faz um recorte em letramento nas primeiras séries iniciais de crianças, mostrando poucos estudos com este enfoque. Em 1999, foram levantados 19 títulos no total apenas 7 abordavam o termo letramento, enquanto práticas de aprendizagem de crianças na fase inicial de alfabetização; em 2000, 13 títulos, dos quais apenas 5 condizem

com a ênfase da pesquisa; em 2001, 25 títulos, apenas 8; em 2002, 46 títulos, apenas 14; em 2003, 54 títulos, apenas 15; em 2004, 71 títulos, apenas 16; em 2005, 8 títulos, apenas 3; e em 2006, 15 títulos, mas, apenas 7 abordavam o letramento para crianças nas fases iniciais de ensino. Totalizando 262 títulos, apenas 75 títulos tratam o letramento com foco nas séries iniciais de crianças. Uma análise mais detalhada dessas teses e dissertações que abordam o termo letramento com foco na alfabetização de crianças está em andamento.

### **Formação do professor alfabetizador: em busca do alfabetizador bem sucedido**

Neste texto apresentamos os resultados de uma outra temática que a pesquisa *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* identificou como significativa na produção acadêmica e científica, sobretudo no quadro dos referenciais teóricos Pedagogia e Lingüística: é a formação e a caracterização do alfabetizador. Essa temática vem ganhando relevância a partir do final da década de 70, quando, além de se tornar evidente a relação entre o fracasso escolar e o fracasso na alfabetização, começa-se a reconhecer o caráter contraditório da instituição escolar, abrindo-se a possibilidade para análise e intervenções no nível das condições especificamente escolares.

Entre essas condições, ganha especial relevância o professor alfabetizador, uma vez que a conquista da escola pelas camadas populares não se tem feito acompanhar de investimentos significativos na qualificação desse profissional para atuar nessa nova realidade. Pelo contrário, as reformas implementadas no período 1968 - 1971, principalmente aquelas advindas da Lei n.º 5692/71, empobreceram os cursos de Magistério, em nível de 2º grau, em relação à instrumentalização para a docência de 1º grau. Além disso, essas reformas determinaram a expropriação do trabalho do professor, através do incentivo à formação e

atuação de especialistas, levando à segmentação do saber pedagógico e transformando o professor em mero executor de tarefas. Essas reformas ainda se fizeram, acompanhar de uma política salarial que se caracteriza pela desvalorização do trabalho do professor.

A análise das questões relativas à formação e caracterização do professor alfabetizador ganha, ainda, relevância quando se acrescenta ao quadro descrito acima a responsabilidade que vem sendo atribuída a esse professor pelo fracasso escolar.

É nesse quadro que se inserem os estudos e pesquisas identificados em teses e dissertações, e categorizados na pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito da alfabetização, no Brasil, nos temas caracterização e formação do alfabetizador.

Além disso, na pesquisa feita sobre o estado do conhecimento a respeito da alfabetização, no Brasil, verificou-se que os estudos que tratam das questões sobre o professor alfabetizador utilizam diferentes metodologias e abordam a questão sob perspectivas diferenciadas.

Para o desenvolvimento a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Em um primeiro momento, foi realizado um levantamento da produção brasileira de teses e dissertações complementando o levantamento realizado até o momento (1961-2001), sobre os temas caracterização e formação do professor alfabetizador.

As teses e dissertações constituíram, nessa etapa, objeto e fonte da pesquisa. Inicialmente, o levantamento foi realizado no acervo do Setor de Documentação do CEALE. Posteriormente, consultamos o Portal da CAPES. Além do trabalho empírico, alguns estudos subsidiaram a realização do levantamento, como os de Soares (1989) Soares & Maciel (2000). Para descrição e análise das teses e dissertações, foram empregadas inicialmente as categorias propostas nas pesquisas de Soares & Maciel.

Na segunda fase da pesquisa, focalizamos as teses e dissertações que contemplam os temas *caracterização* e *formação do professor alfabetizador*, com o objetivo de analisar qualitativamente e integrar as teses e dissertações sobre os referidos temas.

No período de 1961 – 2001, foram identificadas 84 produções; desse total, 53,4% foram produzidas na década de 90. Esses dados nos revelam que os assuntos *caracterização* e a *formação do alfabetizador* têm sido tomados como foco de pesquisa e de preocupação dos pesquisadores na busca de compreender e intervir em soluções para o fracasso da/na alfabetização de crianças.

Por que este investimento em pesquisas sobre a formação e a caracterização do professor alfabetizador? Se compararmos o assunto, formação do professor, com os outros 14 assuntos identificados na pesquisa “*Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*”, verificamos que foi um dos temas mais pesquisados nas últimas quatro décadas sobre o processo de alfabetização. Na tentativa de explicar esse crescimento quantitativo em torno do tema professor alfabetizador, conjecturamos que as mudanças paradigmáticas propostas nas políticas educacionais, a partir da nova LDB 94/96, provocaram mudanças que se refletiram na formação e no aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores.

Os dados referentes ao nível em que foram produzidas as teses e dissertações sobre os assuntos caracterização e formação do Professor mostram a diferença do número de produções entre o Mestrado e o Doutorado, 94% são dissertações produzidas pelo curso de Mestrado, enquanto 6% são teses de Doutorado.

Apresentamos, a seguir, a análise do conjunto de teses e dissertações que tomam como foco de pesquisa o professor alfabetizador. Para isso, agrupamos as produções em três grandes eixos: *formação*, *prática* e o terceiro eixo, a junção dos dois *formação e prática*.

Um fator que nos chama a atenção na análise da produção acadêmica sobre o professor alfabetizador foi a recorrência das pesquisas na busca do professor alfabetizador *bem sucedido*. Não consideramos como um eixo, mas decidimos trazer neste texto as produções que tomam como característica para análise o interesse do alfabetizador, o bom desempenho, a eficiência, o sucesso, entre outros atributos, ao professor bem sucedido.

No primeiro eixo, foram agrupadas as pesquisas que se voltam especialmente para a *formação* do alfabetizador, e esta formação pode ser analisada em diferentes graus de ensino: médio - magistério –, especialização, graduação e pós- graduação, para a formação do professor alfabetizador.

Entre os pesquisadores que apostam na formação do professor alfabetizador, ressaltam-se os conhecimentos lingüísticos como os mais importantes em qualquer dos níveis de formação.

No eixo das *práticas*, foram incorporadas as teses e dissertações que tomam como foco de análise as práticas das professoras alfabetizadoras. Diferentemente do eixo da formação, que defende a aquisição de conhecimentos específicos e necessários para a atuação do alfabetizador, essas pesquisas abordam o professor no seu cotidiano. Não se pode dizer que os autores menosprezam os conhecimentos teóricos, mas o foco da pesquisa está na prática do professor e a teoria vai subsidiar a análise das práticas.

No terceiro eixo, agrupamos as teses e dissertações que tomam como preocupação a necessidade de se aliar a teoria e a prática na formação e atuação do professor alfabetizador. Esses autores defendem a incorporação, no cotidiano das instituições, do aperfeiçoamento do corpo docente, através de uma capacitação em serviço.

Esse eixo encontra ressonância na abordagem teórico-metodológica das pesquisas sobre formação docente, divulgadas na década de 90, que defendem que essa formação ocorra de maneira reflexiva, centrada na ação-reflexão-ação. Essa abordagem caracteriza-se como uma pesquisa em que os próprios professores se tornam atores/sujeitos de suas pesquisas; é o professor-pesquisador que se auto-analisa e reflete suas práticas.

É preciso, ainda, esclarecer que os critérios utilizados para a determinação dos três eixos não os tornam excludentes - há inevitáveis superposições.

Chama-nos a atenção a preocupação explícita nas pesquisas das décadas de 90 sobre o professor alfabetizador em identificar *quem é* ou o *que se precisa* para *ser/ter* um professor alfabetizador bem sucedido.

Analisando historicamente os dados da pesquisa *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, podemos inferir que as produções acadêmicas das décadas de 70 e até o final da década de 80 apresentam severas críticas ao sistema educacional, denunciam o reprodutivismo existente nas escolas através do modelo social, econômico e cultural excludente vigente na sociedade brasileira.

Saturada a fase da denúncia, que para muitos não passava de *denuncismo*, que nada acrescentava a não ser apresentar as mesmas críticas já conhecidas, reconhecidas, constata-se um movimento novo em torno das pesquisas. É óbvio que esse movimento está estritamente atrelado aos conhecimentos produzidos dos diferentes saber, as contribuições da lingüística, da sociolingüística, da psicologia, das práticas pedagógicas, da antropologia e as mudanças políticas brasileiras. Todos esses fatores contribuíram de maneira decisiva para que pudéssemos sobrelevar a fase da denúncia do fracasso da escola em alfabetizar.

O reflexo da nova tendência pode ser verificado nos resultados de algumas pesquisas que buscam superar a fase da denúncia, procurando identificar não o fracasso dos professores alfabetizadores e sim os professores considerados *bem sucedidos*. Essa tem sido uma temática crescente conforme constatamos em nossos dados. Ainda que seja em número reduzido, mas já se configura na sua singularidade.

O termo “bem sucedidos” vem sempre associado às análises das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, assim como existe uma preocupação em propiciar aos futuros alfabetizadores uma formação que possa reverter em práticas bem sucedidas. A formação também se reveste de iniciativas voltadas para o sucesso na e da alfabetização, por isso a formação vem sempre atrelada à prática. É uma preocupação formar o professor alfabetizador que já vem atuando, procurando oferecer-lhe aperfeiçoamento e no final da década de 90, essa iniciativa vem sendo tomada como foco das pesquisas, abordando os aspectos lingüísticos e

também a análise reflexiva sobre a própria prática para ajudar a entender e se capacitar.

Ao apresentar os resultados desta pesquisa, não podemos deixar de dizer que, diante do que já foi analisado, até o momento, pode-se concluir que, apesar do crescente número de pesquisas a partir da década de 90 sobre os assuntos *caracterização e formação do professor*, é necessário um maior investimento neste campo, pois, conhecendo o professor das séries iniciais e o tipo de formação necessária para a atuação deste em sala de aula, poderemos melhorar o ensino e, conseqüentemente, diminuir o fracasso escolar e o fracasso na alfabetização.

### **Considerações finais: a pesquisa e os novos desafios**

O subtítulo dado para essa conclusão, de certa forma, traduz os desafios e as dificuldades já percorridas neste texto. Nesse momento pretendemos reiterar aspectos já apontados fundamentais para avançarmos nesta pesquisa. Entre os avanços, podemos citar a reavaliação do estado do conhecimento a respeito da Alfabetização, no Brasil, pela incorporação de novos dados ao estudo anterior, possibilitando-nos fazer o levantamento, a análise e a categorização de artigos, dissertações e teses sobre alfabetização, no período de 1990-2008; a análise qualitativa e integrativa das teses e dissertações sobre o tema *Concepção de alfabetização/letramento* e a investigação dos novos saberes na formação e na prática dos professores alfabetizadores.

Outro grande avanço deste projeto foi poder socializar – via internet - a produção de teses e dissertações produzidas sobre alfabetização no Brasil para os pesquisadores interessados na temática. Disponibilizar os dados da pesquisa na internet era um dos nossos mais almejados produtos a serem alcançados, isto porque já possuíamos um *software* criado especialmente para essa pesquisa, mas esse banco de dados estava na base *access* e restrito aos pesquisadores que se deslocavam

até a Faculdade de Educação para realizar suas pesquisas, ou era feita através de troca de e-mails entre a coordenação e os pesquisadores interessados nos dados existentes em nosso banco de dados.

Esse banco de dados é um dos principais subprodutos da realização da pesquisa, informatizado por meio de um *software*, criado especialmente para armazenar os dados da produção brasileira sobre alfabetização, posto à disposição de estudiosos e pesquisadores, colaborando, assim, para suprir, nessa área, as conhecidas dificuldades enfrentadas por pesquisadores para a revisão bibliográfica de tema que pretendem investigar. Atualmente já é possível ao pesquisador de qualquer localidade acessar o banco de dados através do site [www.fae.ufmg/ceale](http://www.fae.ufmg/ceale). É certo que ainda precisamos aperfeiçoá-lo, mas em grande parte estamos nos sentindo realizados.

Iniciaram-se ou foram desenvolvidas pesquisas de graduação (monografias) e de pós-graduação (mestrado) sobre todos os aspectos centrais da pesquisa Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (dificuldades no ensino- aprendizagem da leitura e da escrita, metodologias de alfabetização, aspectos históricos da alfabetização, estudo de cartilhas).

A participação da coordenação, dos pesquisadores participantes, dos alunos de graduação e pós e dos bolsistas nos Congressos, Encontros Regionais (Anpedinha 2004 e 2005), Seminários de Pesquisa (Minas Gerais e Mato Grosso –2005) permitiu um ótimo mapeamento das produções acadêmicas, dos grupos e dos pesquisadores que se ocupam das pesquisas sobre alfabetização no Brasil. Tal mapeamento, ao fazer-nos vislumbrar os objetos de pesquisados e as perspectivas metodológicas utilizadas, deu-nos importantes elementos para o fortalecimento do diálogo com os diversos grupos e pesquisadores e, sobretudo, para melhor dimensão e direção de nossos esforços de pesquisa.

Outro avanço da pesquisa foi a realização sistemática de trabalho e avaliação entre os membros da equipe e destes com os principais pesquisadores da área no Brasil. Além disso, logramos consolidar o Grupo

Pesquisa sobre a Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (ABEC) como uma importante referência no âmbito das pesquisas sobre alfabetização no Brasil, na Faculdade de Educação e na própria UFMG, bem como dentro de nossa área de atuação em Minas Gerais e no Brasil.

### **Referências bibliográficas**

KATO, Mary (1985), **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**, São Paulo: Editora Atica.

KLEIMAN, Angela (1995), **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**, Campinas: Mercado de Letras.

SOARES, Magda (1998), **Letramento; um tema em três gêneros**, Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, Magda e MACIEL, Francisca (1996), **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**, Brasília, INEP.

TFOUNI, Leda (1986), **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**, São Paul: Pontes.

# UMA PEQUENA GENEALOGIA DOS PRIMEIROS IMPRESSOS PARA O ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL, NO SÉCULO XIX<sup>53</sup>

**Isabel Cristina Alves da Silva Frade**

**Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG  
Brasil**

## **1 - Breve introdução**

Por vezes discutimos a produção, difusão e utilização de impressos para alfabetizar na escola, sem indagar sobre sua gênese, como se eles fossem sempre livros ou como se fossem sempre livros escolares. Para compreender a construção de modelos escolares de livros para alfabetizar devemos indagar: o que são materiais próprios para uma transmissão escolar da escrita? Como se caracterizam? Quando o ensino de primeiras letras começa a se instaurar no Brasil, no início do século XIX, que tipo de material circula? Os materiais de uso doméstico e individual seriam aqueles transportados para a escola? Com quais materiais se ensina a ler, não os conteúdos, mas os princípios da leitura?

## **2 - As tábuas e tabelas**

O uso de materiais como tábuas e tabelas no século XIX é citado na Espanha (Benito:1997), na França (Chartier:2004) e no Brasil (Inácio:2006). Fatores comuns ligados à escolarização e aos modelos de materiais podem explicar esta circulação, mas é preciso verificar, em

---

<sup>53</sup> Este estudo é parte de um trabalho de pos-doutoramento realizado na FE/USP e INRP/França e contou com financiamento do CNPq e CAPES.

cada país, se esses materiais se ligam a outros textos impressos, por quanto tempo circulam, se substituem os livros em determinado momento, se são utilizados de forma coletiva ou contam com a posse individual por alunos e, finalmente, se sua circulação se deve a fatores econômicos e/ou pedagógicos

As pesquisas sobre a escolarização na Província de Minas Gerais, no século XIX, (Inácio *et alii* 2006 e Frade *et alii* 2006) e investigações recentes que temos empreendido visando compreender a escolarização da escrita, evidenciam a utilização de outros suportes que não lembram livros e que são impressos. Nestes estudos aparecem materiais relacionados à instituição do ensino mútuo nas primeiras décadas do século XIX e há indícios de que um dos impressos para ensinar a ler e escrever se caracteriza como uma grande página ou cartaz ou talvez “uma grande página de um livro para todos”.

Este material pode ser, ao mesmo tempo, um tipo de suporte e um tipo de gênero textual que guarda relações com usos propriamente escolares e tem ligação com um método oficial de ensino, o método mútuo ou lancasteriano, que se pretendeu instalar no Brasil, nas primeiras décadas do século XIX. (Inácio *et alii* 2006).

Do ponto de vista do ensino da escrita, alguns destes suportes denominados tábuas ou tabelas precisam estar à altura dos olhos de uma classe, que organizada em grandes bancos, deve olhar atenta para os comandos de um aluno monitor que vai mostrando letras, nomeando-as e pedindo sua reprodução em caixas de areia: estamos então entre uma leitura permanente e uma escrita efêmera. Na França, este exercício parece se constituir numa preparação para se abrir o livro. Referindo-se à organização do ensino, descrita num alfabeto cristão de 1839, Chartier (2004:14) comenta que

*“a divisão de iniciantes trabalha sobre grandes quadros “tableaux” de letras que o professor mostra com uma vara, depois um tableau de sílabas, alternando exercícios coletivos,*

*de leitura em coro ou individuais antes de abrir o livro”*  
(tradução minha).

Analisando pedidos de professores mineiros no mesmo período pode-se pensar que no Brasil ocorriam procedimentos semelhantes, mas será que os alunos manuseavam livros, folhetos ou, a cada vez, uma folha solta? Os gestos em torno de um “quadro/tabela” que apresenta uma dimensão bidimensional, não serão os mesmos quando estes materiais estiverem seqüenciados num livro que se pode folhear<sup>54</sup>. O uso destas tabelas também possui uma dimensão específica: é preciso saber consultar, localizar, talvez decorar toda a seqüência ou mesmo operar com algumas combinações que exigem o ensino/aprendizado de técnicas intelectuais. Os pedidos de tabelas separadas com determinados conteúdos indicam que este suporte se constitui numa folha avulsa que talvez seja um material de “leitura” intensiva que exige repetido manuseio. O inventário de objetos deixados a um professor com 67 “tabletas para tabelas” (documento2) demonstra que talvez fosse necessário apoiar em algum suporte especial estes materiais avulsos. Estes suportes para as folhas avulsas indiciam para um manuseio mais controlado e podem ter ajudado numa melhor conservação das folhas. Seriam estas folhas soltas a reprodução das mesmas tabelas existentes nas grandes tábuas? Estes materiais seriam impressos?

Consideramos que o termo “impresso” se refere a uma técnica de reprodução a partir da tipografia, que pode ser tanto “artesanal” e produzida ou encomendada numa tipografia ou ser um material padronizado e comercial feito por alguma tipografia/livraria. Esta é uma questão relevante porque podemos pensar na possibilidade de um professor copiar e mandar reproduzir poucos exemplares para uma classe ou numa produção editorial que visa um mercado escolar. Se este material é vinculado a um método estandardizado, como o do ensino mútuo que se

---

<sup>54</sup> Algumas relações entre este tipo de gênero textual e os instrumentos do pensamento foram trabalhados por Jean Marc Chatelein, em comunicação denominada Surfaces du Savoir: la publication en tableaux au XVIIe Siècle no âmbito do Seminário “Les Outils de la pensée”, organizado em 2007 pela Fondation Maison des Sciences de l’homme e Musée National d’ethnologie Osaka.

pretendeu implantar nas escolas brasileiras, pode-se pensar num material mais padronizado. Ao contrário, se funciona como material de apoio a professores que usam métodos mistos, pode-se levantar a hipótese da existência de materiais impressos singulares.

Inventários e pedidos de professores, demonstram que havia material padronizado e, possivelmente impresso, a ser utilizado para auxiliar o desenvolvimento das atividades, daí constatarmos o espanto de um professor ao ter que copiá-los de forma manuscrita.

*“N. 1 - Maio 3 D. [XXX] e [Excelentíssimo] Senhor.*

*Da relação incluz a N.º 1 verá V. Ex.<sup>a</sup> quaes são, e que estado se achão os pertences desta Aula, que me forão consientemente intregues ontem pelo meu antecessor, tendo-me sido necessário ate manuscrever tabellas para a leitura dos aprendizes dos primeiros bancos...*

*Deos Guarde a V. Ex.<sup>a</sup> muitos annos. Ouro Preto 3 de Maio de 1832.*

*...Luiz Fortunato de Souza Carvalho. Professor do Ensino-Mutuo”.*

Fonte: Arquivo Público Mineiro. Identificação: PP 1/42.Caixa 01.Envelope: 47. Folha 1

A lista de utensílios entregues a um professor permite compreender os conteúdos que acabam identificando as próprias tabelas:

*N.º 2- Relação dos utencilios do Ensino-mutuo, que o Señr Herculano Ferr.<sup>a</sup> Penna intregou à Luiz Fortunato de Sz.<sup>a</sup>*

*...32 Tabellas contendo artigos da Constituição*

*3 [D.<sup>as</sup>] das formas do alphabeto*

*1 [D.<sup>as</sup>] das letras consoantes*

*2 [D.<sup>as</sup>] das articulações triplas*

*1 [D.<sup>as</sup>] das caracteres numericas*

*1 D.<sup>a</sup> da divisão de quantidades*

*67 Taboletas para tabelas*

*...Pequenas colleções de Cartas*

*18 Traslados impresos...*

*Ouro Preto 3 de Maio de 1832*

*Luiz Fortunato de Souza Carv.º*

Fonte: Arquivo Público Mineiro. Identificação: PP 1/42 CX.

01 Envelope: 47.Folha :2

Uma leitura das quantidades, no pedido do professor que passa a ocupar a mesma cadeira de ensino indicia que as tabelas podem ter sido utilizadas individualmente e que elas são apresentadas numa progressão detalhada que vai do alfabeto às “articulações maiores com divisão de syllabas” que podem ser pequenas frases ou textos.

*Nº 3- Rellação dos utencilios, que exige com mais urgência a Aula do Ensino Mutuo desta Imperial Cidade*

*30 Exemplares da Grammatica Brasileira por Borges Carneiro (vendem-se na Typografia de Silva)*

*30 Ditos de Arithmética conforme as regras de Bezout (na mesma typografia)*

*30 Ditos da Doutrina Christã (dito)*

*10 Ditos das regras de Orthografia (dito)*

*40 Traslados impresos, e diferentes*

*Tabellas das formas do alfabeto*

*Dª dos caracteres numericos*

*Ditas de syllabas de duas letras*

*Ditas de ditos de três*

*Ditas de ditos de quatro*

*Ditas de ditos de cinco*

*Ditas que contenhão articulações maiores com divisão de syllabas [...]*

*Ouro Preto 3 de Maio de 1832*

*Luiz Fortunato de Szª Carv.º*

Fonte: Arquivo Público Mineiro. Identificação: PP 1/42CX. 01  
Envelope: 47. Folha 3

Como uma classe de ensino mútuo comportava um número grande de alunos, de vários níveis, precisamos realizar outras pesquisas para relacionar melhor o uso de um determinado material impresso com o conteúdo que cada classe sub-dividida em bancos estudava. Se os professores utilizavam métodos de organização do ensino não oficiais e materiais próprios, precisamos fazer novas perguntas para compreender práticas que fogem à normatização. Nas listas anteriores, há livros profissionais, livros de outras áreas e materiais de leitura próprios de uma fase de leitura corrente. O programa instituído pelo império deixa ver que alguns livros faziam parte de outros conteúdos, embora estivessem relacionados à leitura. A Lei geral do ensino de 1827 (Inácio *et al*:2006) prescreve como programa:

*Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.”* (Inácio *et alii* 2006:59).

É muito difícil construir uma história do campo de saber “alfabetização” quando a estudamos num período em que a própria escola precisa se preocupar com outras materialidades, como a organização dos espaços, de tempos e de materiais e num período em que estão todos na mesma classe, com experiências escolares diversificadas. No entanto alguns mapas indicam que a medida dada pela seqüência das tabelas, consideradas enquanto suportes de escrita, parece se constituir num vocabulário comum que favorece a trocas de informações sobre o

desempenho dos alunos em torno da cultura escrita. O uso do termo “lê Ba”, por exemplo, pode designar tanto a leitura da primeira sílaba da linha de uma tabela, como todo o conteúdo da tabela de sílabas diretas, conforme documento abaixo:

*N. 4 - Relação dos Alunos que assistem na Escola de Manoel da Alcensão Ferreiro a pouco principiarão nesta Villa do Paracatu do Príncipe são os seguintes.*

*... NOME Pardo vindo de Outras Escolas lendo escriptos soletrando, escreve Garrafal.*

*NOME Branco com hus mezes de escolhas, e lê Ba.*

*NOME pardo com dous mezes de Eschola está lendo o Ba.*

*Paracatû do Príncipe 22 de novembro de 1823*

*Manoel da Alcensão Ferreira*

Fonte: Arquivo Público Mineiro

Identificação: PP 1/42- cx.01

Envelope: 07. Documento: 09 / folha: 01

Outras vezes os mesmos tipos de divisões e terminologias existentes nos termos das cartas que foram solicitadas como suportes/materiais é que vão se constituir no modo de descrição do desempenho dos alunos e aparece também um termo mais genérico “cartilha”, talvez um verdadeiro livro a ser lido:

*N. 4 - Rellação dos Discípulos, que [XXX] Domingos da Costa Braga*

*NOME branco, lê escripto de mão, e Cartilha, faz conta a sommar e diminuir, está com 1 anno, e 4 mezes de Escolla, escreve Letra fina.*

*NOME branco, lê escripto de mão, e Cartilha, faz conta de Sommar, e diminuir, escreve Letra fina, está com 1 anno, e 1 mez de Escolla.*

*NOME branco, Lê escripto de mão, e escreve A.B.C está com 8 mezes de Escolla.*

*...NOME pardo, lê escripto de mão, e varias [Autory] de Letra redonda, escreve Letra fina, faz conta de juros, está com dez mezes de Escolla.*

*NOME pardo, está Lendo Carta de Nomes, e escreve A.B.C está com 4 mezes de Escolla.*

*NOME pardo, Lê escripto de mão, e escreve Letra grande, está com 8 mezes de Escolla.*

*NOME mestiço, está Lendo Carta de Nomes, e escreve Letra grande, está com 4 mezes de Escoll*

*Paracatû do Príncipe 24 de [XXX] de 1823*

*Domingos da Costa Braga*

Fonte: Arquivo Público Mineiro

Identificação: PP 1/42- cx.01. Envelope: 07

Documento 9/ Folha: 02

No entanto, outras descrições destes mapas nos intrigam: a julgar pelas habilidades descritas parece que há alunos que “leem letra de mão e escrevem ABC” e com poucos meses de escola. Alguns deles teriam vindo para a escola para aprender de forma sistematizada determinadas técnicas possíveis de serem aprendidas num processo de escolarização, como a escrita, por exemplo? Neste sentido, pesquisas sobre uma educação doméstica e, quem sabe, abrangendo meios populares, podem nos indicar até que ponto é a escola que ensina a ler, em determinados casos.

Nos mapas também aparecem dados indicando, por exemplo, que os alunos ainda não lêem bem, mas conhecem os princípios da *Doutrina Christã*<sup>55</sup>. Sendo assim, não parece que este último material tenha sido usado para ensinar a ler ou para uma leitura por soletração e seu conteúdo

---

<sup>55</sup> Na descrição de desempenho de alguns alunos encontramos a expressão “Está escrevendo bastardinho, e não desenvolve-o, lê malissimamente: está na 2º operação. No que leva vantagem é na Doutrina. Não tem talento, porém e estudioso”. IP3/2 caixa 2 Envelope 56 Mappa Trimestral da Freqüência dos Alunnos da Aula. 1868

pode ter sido transmitido de forma oral pelo professor. Outras descrições permitem verificar que os conhecimentos escolares dos conteúdos da doutrina vão ter uma função extra-escolar, no exercício religioso da missa. Outras vezes encontramos uma descrição que reúne habilidades de leitura e domínio da doutrina. Por outro lado, os termos *Senhora Carta* e *Carta de Padre Nosso* encontrados nos fragmentos de um mapa reproduzido a seguir, podem manter alguma relação com o uso de textos religiosos no início da escolarização e com tipos de impressos em folhas avulsas:

*N. 6 - Rellação dos meninos, q actualmente frequentão a Escolla das primeiras Letras nesta Vª do Paracatu.... O seguintes*

*NOME 1 anno e 3 mezes escrevendo Letra fina contando conta de multiplicar por 3 Letras, bem desembarçado no Ler letra demão arredondada, e na aplicação [XXX] ajudar da Missão, e [XXX] he pardo.*

*NOME branco 1 anno, e 2 mezes principiando a escrever letra fina, e contando Conta de multiplicação por 3 Letras, e já Lê letras demão arredondada, e bem adiantado na explicação dareza no ajudar a Missa.*

*NOME (José) e seu Irmão NOME (Francisco) entrarão a 21 de Janrº. De 1823, [etiverão] doentes [XXX] e quatro mezes, e está José adiantado mais q Francisco, e já escreve A.B.C pequeno, e grande, e Francisco em carta de Bal por ser gago.*

*NOME pardo entrou a 7 de Abril de 1823 e está Lendo Carta de Padre Nosso.*

*NOME 8 mezes, e está lendo escripto e letra redonda, fazendo conta de Sommar, e escrevendo Letra grande, he pardo.*

*NOME p. e está em carta de nome.*

*NOME p. [XXX] e esta lendo escrito, e [Senhora Carta] e letra redonda e escrevendo Letra merão fazendo conta diminuir.*

*NOME, negro 1 anno e dous mezes está lendo escrito, e taboada, e escreve A.B.C pequeno*

*NOME negra está 1 anno e quatro mezes lendo [Senhora Carta] e escrito, Letra redonda e escrevendo Letra meiam.*

*Villa do Paracatu do Príncipe 21 de Novembro de 1823*

*Manoel Pereira de Castro [XXX]*

Fonte: Arquivo Público Mineiro

Identificação: PP 1/42- cx.01 Envelope: 07. Documento: 09 /  
folha: 03

Dentre alguns materiais específicos, os traslados impressos, como modelo para escrita, também vão completar uma possível lista de material usado no início da alfabetização, mas não sabemos se eram trabalhados com iniciantes, uma vez que o ensino simultâneo dos princípios da leitura e da escrita começa a aparecer como discurso pedagógico e nos manuais e livros produzidos no final do século XIX, principalmente nos de Felisberto de Carvalho.

Pelas informações existentes nos documentos apresentados anteriormente parece que são os alunos que lêem letra escrita<sup>56</sup> os que passam a escrever, mas ficam algumas indagações: a leitura oral pode ocupar algum tempo do aprendizado, mas numa turma com muitos alunos, em diferentes níveis, é preciso distribuir outras atividades para facilitar a gestão de um tempo do trabalho no qual é necessário que alguns alunos realizem tarefas, individualmente, para que se possa dar atenção a outros. Sendo assim, durante as tarefas individuais o que fariam os alunos que ainda não sabiam ler, a não ser gastando o tempo com uma tarefa disciplinada de escrita? Por outro lado, para aqueles que não sabem ler mas dominam os princípios da doutrina, pode-se supor uma transmissão pela oralidade. Atividades de escrita, de leitura e de transmissão oral precisam ser bem administradas e cada uma delas exige um tipo de material escolar: cartas e tabelas soltas, lousa, areia e folhas soltas, livros para o mestre, modelos de escrita manuscrita para ler e para escrever.

No trabalho de Inácio *et alii* (op. cit.) é apresentada uma argumentação de Mayrink sobre o uso do tempo, feita em 1828, que dá

---

<sup>56</sup> Podemos pensar que este termo se refere a ler letra manuscrita

pistas sobre o uso da escrita em classes com diversos agrupamentos. Ao descrever o que seria um dia de aula naquele período, Mayrink supôs que um professor deveria primeiro colocar os alunos para escrever, atividade que levaria pelo menos uma hora, uma vez que o professor deveria criar condições materiais para que esta escrita ocorresse: debuxar materiais, riscá-los, etc. Concluída esta escrituração, estimou que o professor fizesse os alunos contar ou ler e restariam somente duas horas para este trabalho. Mayrink calcula que, numa escola com sessenta alunos, nas duas horas restantes, haveria apenas dois minutos para explicar a cada aluno contas e leitura.

Sendo assim, é preciso distinguir algumas diferenças entre as atividades vinculadas às práticas de escrita: uma que é relacionada aos aspectos materiais da utilização de objetos da cultura escrita, outra que se refere à organização das atividades em relação ao uso dos tempos escolares, outra que depende de materiais disponíveis e, além delas, uma quarta, que se liga especialmente à discussão dos métodos de ensino que têm o ensino da cultura escrita (leitura e/ou escrita) como conteúdo central. Por fim, é preciso separar as normatizações do período das práticas possíveis de serem realizadas com os materiais de leitura e de escrita de que se dispunha.

Indagando mais uma vez sobre o significado específico de materiais solicitados pelos professores e sobre sua relação com outra utilização social, pode-se estabelecer uma hipótese de que quadros, tabelas e “cartas” são típicos do espaço escolar, ou seja, são produzidas para a escola para o ensino da leitura e da escrita. Em que outro espaço haveria uma função para exposição e circulação dessas “grandes páginas” impressas e mesmo destas folhas avulsas, e com estes conteúdos? Por outro lado, há nelas um tipo de formalização que parece se ligar não às práticas sociais de uso de impressos, mas a uma técnica intelectual para aprender/ensinar o sistema alfabético de escrita.

Talvez eles sejam os materiais que vão preparar os alunos para por as mãos nos futuros livros, uma vez que neste período, os livros são escassos. Outras perguntas são relevantes: eles seriam partes

selecionadas de livros que circulavam em outros meios? Ao contrário, têm existência própria e são depois reunidas para formar um suporte livro? Onde e em que lugar eram produzidos?

Uma breve análise de um *corpus* de 25 livros franceses para alfabetização conservados na Biblioteca do INRP/França publicados entre as décadas de 50 a 90 do século XIX, vai mostrar que algumas tabelas de dupla entrada podem ser “transferidas” para dentro dos livros com a denominação *tableau*. No entanto, embora pareçam com as tabelas de sílabas, algumas podem ser utilizadas de forma mais complexa e mesmo vendidas à parte para o ensino da leitura. Nesse *corpus* encontramos uma tabela que é o próprio método e é o preciso uma metodologia para utilizá-la<sup>57</sup>. Outra é um folheto, anexo a um livro de 1853, que pode ser comprada separadamente do livro. Esta é uma tabela de dupla entrada que, segundo o autor B. Dessirier, segue um modelo pitagórico utilizado antes para o ensino da multiplicação<sup>58</sup>. Verificamos também que os livros didáticos do final do século vão apresentar uma sofisticação dos dispositivos visuais que operam com classificações mais complexas do escrito, utilizando mais quadros, diagramas, ilustrações e tabelas.

Retomando as pistas dos pedidos em Minas Gerais constatamos a solicitação de *Doutrina Cristã*, de gramáticas, de tratados de ortografia. Mas, no tocante aos materiais utilizados para iniciantes, parece que são as tabelas e cartas e traslados impressos os materiais com os quais eles trabalham. Para se chegar à utilização de materiais que são livros, talvez denominados com o mesmo nome, como *Cartas do A.B.C* e/ou de *Silabários*, pode-se imaginar que foi necessário um certo percurso: tanto das práticas e gestos, como da materialidade da produção de impresso, sob a forma de livro em menor formato, para ser utilizado individualmente pelos alunos. Ou, quem sabe, apenas como material de consulta para os professores. Mas ainda restam outras perguntas: seriam as cartas do ABC

---

<sup>57</sup> Notice Pédagogique sur la Méthode de lecture en deux tableaux et trois livrets de M.P. Néel. Librairie Classique Armand Colin et Cie. 1889.

<sup>58</sup> DESSIRIER, J. B. Méthode Facile pour Apprendre a lire. Besançon: Chez Billote, Libraire-Pepetier. 1853.

folhetos? Seriam os silabários livros? Pouco sabemos sobre o formato destes materiais e os estudos realizados em outros contextos podem nos ajudar estabelecer hipóteses sobre suas características.

### 3 - Abecedários, Cartas do ABC, Silabários: diferentes significados

No Brasil há uma série de relatos reclamando do uso de materiais manuscritos no ensino das primeiras letras (Inácio et alii 2006) e, mais no final do século XIX, há discursos pedagógicos de autores e de outros intelectuais criticando e condenando o uso das *Cartas do ABC* e de *Silabários* (Mortatti:2000), mas não sabemos se outros modelos, como os *Abecedários*, estão incluídos nesta crítica e nem mesmo se eles circularam<sup>59</sup>. Para além das críticas às suas precariedades, precisamos encontrar outras maneiras de estudá-los. De uma outra perspectiva podemos observar a sua relação com um uso doméstico ou escolar, com uma circulação em meios populares ou elitizados. Desta forma, alguns modelos de impressos podem ter sido herdados de outros contextos, outros podem ser híbridos e contar com formas de transmissão familiar e escolar.

#### 3.1 - Os alfabetos populares

Estudando os livros *Bibliothèque Bleue* produzidos pelos impressores de Troyes, no século XVII, Jean Hébrard (2002:11) afirma que entre livros destinados a outras funções, aparecem livros didáticos destinados aos escolares ou “àqueles que querem aprender sem mestre”. Analisando esta possibilidade podemos fazer uma pequena distinção entre aprender com ou sem escola e, portanto, aprender sem mestre. Em

---

<sup>59</sup> No intuito de conhecer materiais conservados, fizemos uma pesquisa na base de dados eletrônica e em fichas manuais na Biblioteca Nacional/RJ, no acervo LIVRES/USP, no Centro de Documentação do CEALE/UFMG e no Centro de Referência do Professor/MG e não encontramos nenhuma referência ao termo abecedário no período de que trata a pesquisa.

espaços fora da escola, alguns materiais produzidos para ensinar/aprender a ler talvez podem ser utilizados como exercitação, de maneira solitária, a partir da explicação de quem domina o esquema intelectual de seu uso.

Entre os livros de uso escolar, o autor seleciona o abecedário, ressaltando que sob o nome de Instruções Cristãs este material é dirigido a um público popular e “oferece em um mesmo conjunto os instrumentos da primeira alfabetização e os textos essenciais da liturgia católica (p.12). Geralmente são sem autoria, seu formato e número de folhas varia e poucas delas são consagradas ao aparato didático. Quando suas páginas aumentam é o número de preces que aumenta.

Comentando sobre outras obras escolares publicadas no período, Hébrard faz um alerta: “é delicado consignar cada um destes títulos à ordem escolar. As mesmas obras têm, com efeito, múltiplos usos e a transmissão dos saberes elementares não implicam obrigatoriamente na sua escolarização” (p.15,16).

No Brasil, embora em edições sem data ou sem autoria e com circulação que vai até o século XX, encontramos dois exemplares de livros de tipo mais popular. O primeiro é *Silabário Prima ABC*, “sem autoria”, de 1954 da Prima Editora de Pernambuco. Este é um exemplar típico das edições populares, com capa e miolo que não se distinguem em termos do tipo de papel utilizado. Não há nele nenhum discurso pedagógico, nenhuma observação quanto ao público e ele se organiza em 16 páginas. A estrutura deste silabário parece ser aquela das primeiras partes dos abecedários de Troyes: da página 1 a 3 vários alfabetos e números, silabários com sílabas diretas de uma página, silabários com ditongos e depois com sílabas em posições inversas, seguidos de palavras e frases separadas por hífen. Seria este um livro de circulação popular ou escolar?

O segundo é o *Cartas do ABC para principiantes*, sem data nem editora, publicado na Bahia e com apenas 16 páginas. Ele começa com o alfabeto completo e com sua apresentação em vários tipos de letras. Depois são apresentados exercícios com vogais e consoantes (sílabas referentes a cada consoante) e, ao final, um exercício de leitura e hino

nacional. A ausência de data e de dados editoriais parece ser comum em alguns destes materiais que parecem destinados a usos populares.

Estes silabários/abecedários conservados não contêm os textos da liturgia católica. Comparando as descrições dos abecedários cristãos e de seu uso na França, pode-se dizer que apesar de existirem no Brasil normas sobre o ensino e leitura da *Doutrina Christã* nas escolas e haver relação estreita dos interesses da igreja e do estado no período imperial, parece faltar ao contexto brasileiro o apelo à evangelização que constituiu, na França um projeto de educação popular em escolas católicas que reúne no mesmo material princípios da leitura e textos da liturgia. Sendo assim, um abecedário ou uma carta do A.B.C. pode apresentar apenas o alfabeto, o quadro de sílabas<sup>60</sup> e textos laicos. Se, nos silabários ou abecedários brasileiros localizados, os conteúdos religiosos ou textos sabidos de cor não estão presentes, encontramos um deslocamento fundamental na forma de ensinar/aprender, porque não se permite redescobrir, na alfabetização, um texto conhecido através da transmissão oral em contexto de práticas religiosas e resta tentar decifrar fragmentos ou textos completamente novos. Um conteúdo e formas conhecidas dão sentido à leitura e uma direção para a descoberta das relações oral e escrito.

Por outro lado, sabe-se que existe um processo mais amplo de disseminação da cultura escrita para além da escola e que alguns materiais podem ter sido transferidos de um espaço de transmissão para outro. Em Minas Gerais, encontramos mapas escolares com informações sobre o desempenho de alguns alunos descrevendo que alguns deles vinham com um conhecimento mais avançado e que estariam infreqüentes supostamente por já saberem o que seria ensinado. Talvez fosse porque as *Cartas de ABC* e/ou *Silabários* circulavam em espaços domésticos e possibilitavam uma transmissão mais simples. Se esses materiais tinham uma estrutura previsível e conteúdo permanente e se os procedimentos de

---

<sup>60</sup> Estudos realizados sobre a administração de documentos re-copiados por curas e indígenas bolivianos no período pos-jesuítico, no arquivo do Colégio S. Calixto, em La Paz vão mencionar, entre os diversos materiais, uma cartilla e doutrina cristiana que conjuga alfabeto, silabário e doutrina religiosa e outros materiais, que só apresentam a doutrina. In: SAITO, Akira e BELTRAN, Clara. Usos Del documento y cambios sociales em la Historia de Bolívia. National Museum of Ethnology. Japão:2005.

uso são tipificados, pode ter sido favorecido tanto uma transmissão da leitura fora da escola como o auto-didatismo.

De outra maneira, até quase final do século XIX parece que só há um caminho para aprender a ler, a soletração, e não há uma metodização complicada que precisa ser dominada. Aprende-se os nomes das letras do alfabeto, reconhece-se cada letra fora da ordem, soletra-se seu nome, decoram-se alguns quadros de sílabas e depois se tenta redescobri-las em palavras ou textos. Nas palavras e textos há uma separação por hífens ou espaços que vão guiando a oralização. Pode-se supor que uma pessoa que tenha aprendido por este procedimento na escola pode transmitir essa “tecnologia de uso” do impresso para outras pessoas e, não importando em quanto tempo, não há grandes empecilhos ou barreiras para alguém que queira ensinar ou aprender a partir destes materiais, sejam eles leigos ou professores. Talvez seja por isto que este material se prolonga para além do tempo e do espaço da escola.

Por fim poderíamos indagar: onde este material mais popular, denominado *Cartas do ABC e Silabário* circula quando a escola já dispõe de outros modelos para alfabetizar? Para qual tipo de prática? Pode ser uma coincidência o fato de dois exemplares localizados terem sido produzidos na mesma região, mas podemos estabelecer uma hipótese da permanência de uso destes materiais em algumas regiões, para além da escola e depois do século XIX.

### 3. 2 – Dos abecedários luxuosos aos livros escolares

Anne-Marie Chartier (2004) indica que abecedários ilustrados, não populares, circularam na França para uso das famílias e outras instituições durante todo o século XIX. Este é um material luxuoso e não tem destinação apenas para o público escolar. No século XVIII o discurso de uma certa precocidade da leitura alimenta a utilização de alfabetos ilustrados no âmbito da transmissão familiar da escrita.

Segundo a autora, os abecedários ilustrados são livros de imagens que pretendem provocar nas crianças pequenas o gosto por aprender a

ler. Apesar de aparecerem numa seqüência de A a Z estes abecedários podem ser consultados em qualquer ordem, de forma não linear, como um livro de imagem e a criança pode se deter numa letra ou ilustração, com ajuda de um adulto, e demandar o que é que está escrito. Quando a criança passa a se interessar pelo livro é que se sugere uma outra pedagogia utilizada pelos familiares. Aconselha-se que se ensine o nome das letras, que elas sejam reconhecidas fora da ordem, que seja memorizado um pequeno estoque de sílabas e de palavras a serem pronunciadas diretamente e depois soletradas.

Supõe-se que o manuseio e o “saber de cor” a frase sobre o objeto ao qual se refere determinada letra, assim como a identificação de sílabas conhecidas em outras partes do livro permite que a criança leia.

Este tipo de abecedário é dirigido às elites e sua posse individual possibilita uma série de apropriações no espaço privado. Seu uso é individual e depende de comportamentos cultivados das famílias e de determinadas competências e disposições para interagir com os filhos em torno da escrita. Esta pedagogia “natural”, muito próxima das relações e dos usos da escrita no espaço doméstico é bastante diferente de um processo institucionalizado que vai ocorrer depois pela transmissão escolar, seja ela feita por professores que abrem pequenas escolas, seja em escolas privadas e depois públicas.

Encontramos, no Brasil, o *Syllabario Portuguez ou novo método para aprender a ler em breve tempo a língua portuguesa e o sistema métrico ilustrado com numerosas estampas*, de J.R. Galvão cuja edição é 1879. Trata-se de uma obra traduzida, de 120 páginas ricamente ilustradas em bico-de-pena, que pode ter se servido de modelos produzidos para outro público, para outros contextos de circulação e com outras tecnologias de transmissão. Os dados editoriais não permitem aceder à obra que lhe deu origem e ele parece mesclar usos escolares e não escolares, funções de aprender a ler e de desenvolver a leitura e apresenta tanto conteúdos religiosos como enciclopédicos. Ao evocar a forma de leitura, percebemos um grande deslocamento: os textos religiosos são histórias bíblicas extensas e não há como exercitar a leitura

para rever o texto oral conhecido e repetido no cotidiano da prática religiosa. Há nele uma advertência de que deve ser usado antes um *Alphabeto Portuguez*, também composto pelo mesmo autor cujo exemplar não localizamos e talvez nesse livro houvesse a presença de preces rituais.

Na contracapa se assinala: “*é adotado em muitas escolas desde império*”. As expressões “*tem sido adotado este livro para uso das escolas públicas*” e “*Ultimamente foi adoptado em diversas províncias*” da apresentação deixam a dúvida sobre seu público destinatário e tipo de escola. Sua circulação começou onde? Sua estrutura e formato são uma mescla das descrições do alfabeto ilustrado e dos abecedários, feitas por Anne-Marie Chartier (2004,2007). Começa pelo alfabeto, depois pelo alfabeto ilustrado seguido de listas de algumas palavras para soletrar que antecedem grupos de textos compostos com separação por hífens, com temas religiosos, morais e enciclopédicos.

Talvez este material suponha uma intervenção individual de alguém que vai ler para a criança enquanto aponta o texto ou até que ela decore para fazer um uso mais intensivo dos textos. Em certo ponto do livro o exercício de soletração com listas de palavras vem depois do texto. Esta inversão significa que alguém leu antes e que o aprendiz vai soletrar depois ou que soletrar virou um exercício ritual, sem função de ensinar a ler? A racionalidade de princípios que vai invadir posteriormente os discursos pedagógicos, vai mostrar que os futuros livros ou os livros propriamente escolares vão buscar uma maior economia de esforços.

Até que os livros sejam destinados exclusivamente às escolas e não à educação doméstica, vão ocorrer processos híbridos e há livros que podem servir a mais de um público.

O livro *A B C da infância – introdução ao livro de infância. Primeira Coleção de Cartas para aprender a Ler* exemplar de 32 páginas, sem autor, publicado pela Livraria Francisco Alves. O exemplar de 1908 está na 56ª ed. podemos supor que ele tenha circulado no século XIX. A informação: “primeira coleção de cartas” parece anunciar que aquelas

cartas que vinham soltas, estão agora compiladas em formato livro e que esta foi uma publicação “pioneira”.

Esta obra parece dialogar com práticas de educação doméstica, pois há nela uma dedicatória explícita: “Das mães que se dedicam ao ensino de seus filhos (a mais nobre e gloriosa missão de mulher)”. São dadas instruções sobre como fazer a criança articular corretamente letras, sílabas e palavras; sobre regras de leitura em voz alta com sua pontuação e lições de coisas. A instrução explícita a necessidade de que “logo que o menino aprenda a soletrar, que se explique o valor de cada palavra que ele vai aprendendo desenvolvendo, em seguida, o ensino de coisas animadas e inanimadas, que a boa mãe poderá ler na *Lições de Cousas* de A. Zaluar”.

Todas as páginas apresentam um título e podemos distinguir cinco partes: alfabeto apresentado em partes; sete cartas de sílabas; três cartas de nomes; sinais de pontuação e carta para soletrar com histórias separadas por hífen. Com relação aos materiais de 16 páginas descritos, parece se acrescentar nele um discurso pedagógico sobre formas de uso, há um pequeno aumento de textos de história e um aceno do nome do livro a ser lido depois, ou melhor, da prática que o continua.

A referência ao método intuitivo relaciona este livro às características de livros escolares consagrados publicados por esta editora, uma das mais importantes no mercado editorial de livros para a escola. Ele parece visar um público doméstico cultivado que sabe seguir as instruções pedagógicas. Seria ele também dirigido a um público popular, neste mesmo período e no decorrer dos outros anos? O fato é que esse livro ainda continua a ser publicado em 1954, num período em que há diferentes modelos de livros editados na mesma casa, já referidos a métodos sintéticos e analíticos e de autores renomados.

Com a denominação silabário, encontramos *Syllabario ou Primeiro Livro de Leitura* de M. Ribeiro Almeida, edição de 1875, que é citado por Felisberto de Carvalho como um bom silabário. Este parece fugir ao modelo das oriundo das tabelas de sílabas, uma vez que apresenta palavras desde a primeira lição e seu prefácio aos professores demonstra

ser este um livro que passa por ordenamentos escolares mais sofisticados, mais próximos dos modelos de livros que virão depois.

De maneira geral, constata-se que os modelos de livros que começam a surgir no final do século XIX vão negar estes silabários. A pesquisa nos novos modelos de livros que os sucederam permitirá verificar a produção de outros dispositivos para colocar o ensino da escrita nas páginas dos livros e também para verificar os efeitos da escola que vai se tornando, progressivamente, a guardiã das formas de transmissão da cultura escrita.

## **Bibliografia**

BENITO, Agustin Escolano. (comp.)(1997), **História Ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República**, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

CHARTIER, Anne-Marie. (2004), **Des abécédaire aux méthodes de lecture: gênese du manuel moderne avant les lois Ferry**, mimeografado. 37p.

CHARTIER, Anne-Marie. (2007), **Práticas de leitura e escrita. História e atualidade**, Belo Horizonte, Autêntica.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e MACIEL, Francisca Izabel (comp.) (2006), **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros** (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte, UFMG/FAE.

HEBRARD, Jean. (2002), “Os livros escolares da Bibliothèque Bleue: arcaísmo ou modernidade?” In: **Revista Brasileira de História da Educação. N. 4**, jul/dez. p.10-45.

INÁCIO, Marcilaine, FARIA FILHO, Luciano, ROSA Walquíria, SALES, Zeli Efigênia (2000), **Escola, Política e Cultura**, Belo Horizonte, Argumentum/CNPQ.

MORTATTI, Maria do Rosário. (2000), **Os sentidos da alfabetização**, São Paulo, UNESP.



# NOTAS SOBRE POLÍTICAS DEL SABER PARA UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

**Miguel Somoza Rodríguez**

**Universidad Nacional de Educación a Distancia**

**España**

**Universidad Nacional de Luján**

**Argentina**

## **Presentación.** <sup>61</sup>

La expresión “sociedad del conocimiento” se ha convertido en un tópico habitual de la cultura contemporánea. Los medios de comunicación y el *marketing* comercial e institucional nos la recuerdan insistentemente, y la misma se ha “naturalizado” en nuestra percepción. Vivir en una “sociedad del conocimiento” implica cambios profundos en las formas de enseñar y aprender, nos dicen pero, ¿sabemos lo que queremos decir o lo que nos quieren decir con ella?

Quizás convenga comenzar con una afirmación aparentemente paradójica: en el siglo XXI, en esta “sociedad del conocimiento” todos somos, básicamente, analfabetos. La profesora Anne-Marie Chartier<sup>62</sup> ponía como ejemplo de tal situación que la Biblioteca Nacional de Francia tiene en sus catálogos alrededor de 10.000.000 de obras, que continúan creciendo a ritmo exponencial. Ningún ser humano puede acceder a

---

<sup>61</sup> El presente escrito presenta algunos avances de la investigación titulada "Los medios digitales y las prácticas sociales de la lectura y la escritura", perteneciente al programa HISTELEA: Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina, dirigido por Héctor Rubén Cucuzza, con sede en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. <http://www.histelea.unlu.edu.ar/>

<sup>62</sup> Anna-Marie Chartier (2006), Conferencia “¿Qué papel han tenido el libro y la lectura en la formación de los educadores y en la constitución de la cultura escolar?”, en el Foro: La industria editorial frente a los nuevos retos de la educación, Feria Internacional del Libro de Bogotá.

semejante magnitud de conocimientos. Un lector sistemático que leyera 10 libros por mes durante 70 años ininterrumpidamente habría leído hacia el final de su vida 8400 libros, es decir, el 0,08% de los libros de la Biblioteca Nacional de Francia.

En similar sentido, en el Forum Universal de las Culturas, realizado en Barcelona en 2004, el director general de la UNESCO, Koichiro Matsuura, destacando algunas características de las sociedades actuales, más que en los nuevos saberes y las nuevas alfabetizaciones, ponía el acento en las nuevas ignorancias, fuentes, a su vez, de nuevos conflictos y mayores sufrimientos. Señalaba cuatro tipos de ignorancias: la ignorancia de la diversidad, la ignorancia del otro, la ignorancia de la ética y la ignorancia del futuro.<sup>63</sup>

Partiendo de estas ideas, nos proponemos esbozar apenas unos comentarios asistemáticos sobre algunas concepciones que se han instalado en el sentido común acerca de las condiciones que rodean y enmarcan (facilitándolas o entorpecidiéndolas) la adquisición y el acceso a nuevos saberes y nuevos aprendizajes; sobre prácticas sociales y jurídicas que, sea por intereses particulares o por inercias colectivas, lastran y limitan lo que debería ser la característica principal de la llamada sociedad del conocimiento: la difusión y la democratización universal de los conocimientos.

Creemos, en resumen, que “sociedad del conocimiento” no es más que una metáfora, ni siquiera muy afortunada, sobre la sociedad contemporánea. Es, en todo caso, más una expresión de deseos que una descripción de las características culturales existentes, pero, como la expresión está ya instalada en el lenguaje corriente y aún en el especializado, habrá que seguir utilizándola, pero con sentido crítico y reflexivo.

No es necesario insistir en las diferencias entre “información” y “conocimiento”, términos que se usan con frecuencia como sinónimos y que añaden más confusión a la ya existente sobre las características de la

---

<sup>63</sup> Se puede ver el resumen en:  
[http://www.barcelona2004.org/esp/banco\\_del\\_conocimiento/documentos/ficha.cfm?idDoc=2402](http://www.barcelona2004.org/esp/banco_del_conocimiento/documentos/ficha.cfm?idDoc=2402)

cultura actual<sup>64</sup>. Pero sí queremos señalar el hecho de que cuando frente a un auditorio se menciona la frase “sociedad del conocimiento” casi automáticamente el público se dispone a escuchar comentarios acerca de la tecnología, de la potencia de procesadores, de velocidad, de resolución de imagen, de hipertexto, de realidad virtual, y cosas similares. Curiosamente identificamos “sociedad del conocimiento” con “artefactos electrónicos de alta tecnología”. Bastante más extraño nos resulta asociar “sociedad del conocimiento” con, precisamente, “conocimiento”, “saberes”, “habilidades intelectuales”, “pensamiento”, “principios epistemológicos”, “reflexión sistemática”, “consciencia de sí”, etc. Del mismo modo, cuando se habla de “alfabetización informática”, se piensa inmediatamente en enseñar/aprender a utilizar aplicaciones informáticas (programas, software) más que en qué y cómo utilizar dichas aplicaciones (las que sean útiles) para facilitar o aumentar nuestra capacidad de análisis y razonamiento.

Esta equívoca asociación de conceptos quizás no sea fortuita ni azarosa. Quizás hayamos estado demasiado obnubilados por las potencialidades que, quizás de manera algo ingenua, esperábamos encontrar en pantallas y procesadores. Decir esto no significa, en modo alguno, situarse en una posición tecnofóbica y añorar los tiempos supuestamente felices del lápiz y del papel –los que, por otra parte, siguen estando en nuestras vidas tanto o más que antes—, o del telégrafo y la radio –igual de tecnológicos que los ordenadores--, sino, partiendo de reconocer las auténticas maravillas que la tecnología informática y digital nos ha proporcionado, proponernos como objeto de nuestra propia observación. Al mirarnos a nosotros mismos mirando a una pantalla quizás descubramos que hemos estado excesivamente extasiados frente a posibilidades tecnológicas, ciertas o prefiguradas que, hasta el momento, parecen haber prometido más de lo que cumplen.

---

<sup>64</sup> Según José Antonio Millán, la información es externa al sujeto, es informe, es rápidamente acumulable, es susceptible de tratamiento automatizado, y es inerte. En cambio, el conocimiento es algo que el sujeto interioriza, es estructurado, sólo puede crecer lentamente, es una facultad propiamente humana, y produce respuestas que conducen a la acción; en: *La lectura en la sociedad del conocimiento*, disponible en: <http://jamillan.com/lecsoco.htm>

Nuestra actitud más reverente que reflexiva frente a la tecnología digital y de la comunicación, en parte puede ser una actitud esperable frente al impacto de las novedades; pero por otra parte, puede que hayamos sido también un poco víctimas de la política publicitaria que nos incitaba permanentemente a utilizarla, a poseerla, a renovarla, a través de erotizar el artilugio electrónico con palabras como potencia, velocidad, poder, etc., para construir una percepción social del objeto tecnológico como extensión amplificada de nuestro propio cuerpo y de nuestras fuerzas y capacidades. Pero si la política de *marketing* tuvo éxito fue también porque expresaba nuestros íntimos anhelos de superación de los límites físicos y mentales. Si, por una parte, la tecnología digital facilitaba nuestro trabajo, aumentaba la oferta lúdica y ofrecía recursos antes indisponibles, al mismo tiempo alimentaba fantasías de superación de barreras sociales, culturales, temporales y espaciales: descorporización, inmaterialidad, ubicuidad, voyeurismo, invisibilidad, intimidad, solipsismo, anonimato, etc., parecían estar al alcance de cualquiera que poseyera unos conocimientos mínimos acerca de bits, de bytes, de protocolo TCP/IP, de HTML, de vectores o de baudios.

Pero, después de 15 o 20 años conviviendo con los ordenadores personales y con Internet, y pasado el acné juvenil de la fascinación y el enamoramiento acrítico, parece razonable tomar distancia de la vorágine de cambios y reflexionar acerca de la relación establecida durante este lapso con la propia idea de tecnología y con unos objetos tecnológicos que, ontológicamente, deberían pertenecer al mismo orden que los refrigeradores, los lavarropas y otros electrodomésticos similares.

## **Tecnologías de la lectura y la escritura.**

Es hoy ya un lugar común citar las palabras de Sócrates (o de Platón) <sup>65</sup> referidas a los inconvenientes que ocasionaría la invención de la

---

<sup>65</sup> Platón (1970), Fedro, Madrid, Instituto de Estudios Políticos. Se puede consultar el texto en: <http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/platon/fedro.html> . Sobre el mito platónico de la escritura: LLEDÓ,

escritura a la memoria y al entendimiento humano, y compararlas con las críticas que algunas personas formulan frente a las tecnologías digitales de la palabra. Se nos viene a decir que esas prevenciones no son más que prejuicios, que ya Platón había dicho cosas similares sobre la escritura y que ya conocemos cuál fue el desarrollo histórico de la escritura y las enormes e indudables ventajas que proporcionó a la civilización y a la cultura. Por supuesto que acordamos con esto y no sólo no dudamos de las ventajas que la tecnología digital de la palabra nos ofrece sino que, personalmente, la utilizamos cotidianamente. Pero habría una observación que hacer, de todos modos. Mientras que Platón cuestionaba las bondades de la escritura porque podrían mermar las potencialidades del entendimiento humano pero utilizó el instrumento criticado para transmitir sus pensamientos, muchos divulgadores de las bondades digitales siguen utilizando el libro de papel y otros medios tradicionales para transmitir sus ideas. Hacen lo contrario que Platón, que utilizó la nueva tecnología a pesar de que argumentaba contra ella, sino que alaban las nuevas tecnologías pero plasman sus ideas acerca de ellas utilizando las antiguas. Lo cual hace dudar acerca de sus afirmaciones, pronósticos y convicciones.

Efectivamente, el libro electrónico es, hasta ahora, uno de los grandes anuncios incumplidos de la tecnología digital. Como decíamos en un trabajo anterior (SOMOZA RODRÍGUEZ: 2006), en los últimos años del siglo XX y principios del presente fuimos literalmente acosados por anuncios acerca de un artilugio electrónico que reemplazaría al “obsoleto” libro tradicional en papel. Apenas unos años después, lejos de haber desaparecido, el libro tradicional no sólo sigue tan vigente como en los últimos cinco siglos, sino que se ha convertido en uno de los productos más vendidos a través de Internet.

---

Emilio (1992), *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*, Barcelona, Crítica. Sobre la cuestión del impacto de la invención de la escritura en la cultura humana: ONG, Walter (1987), *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México, FCE; GOODY, Jack (1990), *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*; Madrid, Alianza; HAVELOCK, Eric (1996), *La musa aprende a escribir: reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*, Barcelona, Paidós.

El libro electrónico fracasó en aquella ocasión principalmente por inmadurez de la tecnología electrónica. El libro tradicional, producto tecnológico al igual que los ordenadores, es un objeto cuasi perfecto, en el sentido de que satisface adecuadamente las necesidades para las que fue creado. Lo cual no significa que más temprano o más tarde no se desarrolle otro artefacto tecnológico que, efectivamente, las cumpla.

Pero los “libros electrónicos” no han fallado del todo. Del conjunto de propuestas hechas por los predicadores de las nuevas tecnologías para digitalizar todas las lecturas, los usuarios han seleccionado aquellas obras en las que el soporte electrónico es efectivamente más práctico y eficaz que el soporte de papel: las obras de referencia: diccionarios, atlas, enciclopedias, etc., lo que indicaría que los usuarios no rechazan las innovaciones tecnológicas por inercias y hábitos mentales obsoletos, sino que hacen un uso (más o menos) razonable de los productos ofrecidos. Los usuarios, al menos en esta ocasión, se comportaron de manera más inteligente que los diseñadores y vendedores de hardware y software, y actuaron en consecuencia: de la multitud enmarañada de productos tecnológicos ofertados, seleccionaron y adoptaron los que en verdad presentaban ventajas respecto de los de soporte tradicional. Y desecharon los demás.

Mientras esperamos por la aparición de libros electrónicos verdaderamente útiles, cada vez leemos más escritos en las pantallas del ordenador. Quizás no sean obras literarias ni complejos ensayos de filosofía sino periódicos, artículos de revistas de interés general o de revistas científicas, documentos de trabajo, informes, evaluaciones, escritos de todo tipo vinculados a nuestras actividades laborales y profesionales, etc., y lo que quizás sea más importante, escribimos ya casi siempre en teclados, excepto anotaciones breves. Cada vez más personas escriben y dan a conocer sus opiniones, espontáneas o elaboradas, a través de millones de páginas web y de millones de weblogs, de diarios personales en la Red, de comentarios a las noticias de periódicos, de comentarios a los comentarios. Y lo que no deja de ser la auténtica estrella de la red mundial de comunicación, el correo electrónico y la mensajería

instantánea, implica que millones de personas intercambien miles de millones de mensajes escritos cada día. Nunca en la historia anterior de la humanidad tantos seres humanos usaron la escritura y la lectura, y con tanta frecuencia, como desde que existen los ordenadores e Internet, auténtico instrumento de la ampliación y consolidación de la “galaxia Gutenberg”: el “hombre tipográfico” de Marshall MacLuhan ha encontrado en los electrones, en los procesadores de silicio, en la fibra óptica, en las ondas de los satélites y en las pantallas de ordenador las auténticas condiciones para su más plena realización.

Pero, como decíamos al principio, no queremos hablar aquí de tecnologías sino de ¿para qué nos sirven las tecnologías? ¿Qué hacemos con esas nuevas tecnologías, cómo las aplicamos, en qué medida nos sirven o las utilizamos para favorecer los procesos del pensamiento, de la reflexión, del rigor intelectual, de la comprensión, de la innovación y del bienestar de la humanidad?

El soporte digital y la red mundial de comunicación afectaron quizás de manera más pronunciada a la escritura que a la lectura, queremos decir, a las prácticas de la escritura. En el mundo antiguo muy pocos escribían y otros pocos leían. Más tarde, pocos escribían y muchos leían, aunque también estos supieran escribir. El conjunto de los que producían textos fue siempre menor que el de quienes los leían. Pero el soporte digital e Internet permiten rápida y económicamente producir a cualquiera textos para un público lector. Nunca en la historia anterior tantas personas escribieron tantos textos. Quizás pueda decirse que el universo de los escritores aumentó y aumenta comparativamente a ritmo más rápido que el universo de los sólo lectores hasta el punto en que puede intuirse que todos los lectores serán también escritores. ¿Es razonable pensar un mundo futuro repleto de escritores de textos para los cuales no haya suficientes lectores? Desde una perspectiva histórica ¿cuál es exactamente la crisis actual de la lectura? ¿Hubo alguna otra época histórica en la que las cuatro quintas partes de la humanidad supieran leer y escribir? No es necesario recordar aquí que en la Europa medieval, en la época de libros maravillosamente ilustrados a mano, sólo alrededor de un

dos o tres por ciento de la población era alfabeta, y que la mayoría de los alfabetos eran sólo varones que se comunicaban entre sí en una lengua no-materna e incomprensible para el 98% restante de la población.

No queremos decir con esto que la escuela contemporánea no tenga serios problemas a los que atender respecto de la lectura comprensiva y de la escritura significativa, pero el mundo del siglo XXI no es la época del apocalipsis cultural de la juventud ni de la humanidad, como algunos quieren presentarlo. Desde la perspectiva de la historia de la cultura y de la educación creemos que es más bien lo contrario. Nunca tantas personas leyeron y escribieron tanto como desde que existen los ordenadores personales e Internet. A pesar de que los Objetivos del Milenio<sup>66</sup> siguen siendo sistemáticamente incumplidos y postergados.

### **Difusión y democratización del conocimiento.**

Reunir todo el conocimiento acumulado por la humanidad, organizarlo y ponerlo a disposición de todas las personas fue la idea matriz de la Enciclopedia Francesa. Un proyecto totalizador (por lo menos en la intención), utópico, originado en las ideas de la Ilustración. Un siglo antes, también Comenio había resumido su ideal educativo en una frase rotunda: “enseñar todo a todos, totalmente”. Las palabras “Ilustración” y “utopía” no gozan hoy día de buena aceptación en algunos círculos académicos, que las etiquetan y estigmatizan con el calificativo de “metarrelatos”. No ignoramos que la razón puede producir monstruos y que execrables crímenes se han perpetrado en su nombre. Tampoco ignoramos la confusión, interesada o no, entre “racionalidad instrumental” (aplicar ciertos medios para conseguir ciertos fines; racionalidad tecnológica; racionalidad burocrática) y “racionalidad de los fines” (los propios fines deben dar cuenta de su pertinencia y sujeción a principios éticos razonables y universales). Pero sostenemos que la promesa de emancipación que

---

<sup>66</sup> Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU. Ver en: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>

instituye el proyecto ilustrado y que funda la Modernidad, a pesar de sus debilidades y quebrantos, sigue siendo un objetivo legítimo a alcanzar. Logos y Eros, argumentos y sentimientos, no serían en esta concepción, por lo tanto, dos principios antitéticos de la naturaleza humana sino los instrumentos de la inteligencia que permitirían fundar una sociedad democrática. La dificultad para alcanzar la promesa de la Ilustración no radicaría tanto en lo equivocado de sus principios ni en el enmascaramiento de nuevas relaciones de dominación establecidas bajo las premisas de la universalidad, sino, como dice Manuel Cruz, en la propia envergadura y ambición del anhelo moderno.

*“(...) quizás no haya habido en la historia fantasía más desatada, sueño más loco, que el de un mundo regido por los principios de la razón. Quizás nunca desvarió tanto el hombre como cuando aspiró a un futuro en el que las relaciones no vinieran determinadas por la riqueza o el dominio, ni el conocimiento nublado por la superstición. O acaso, simplemente, midió mal sus fuerzas y terminó pagando muy cara su arrogancia de enfrentarse a uno de los miedos más ancestrales de la humanidad, el miedo a hacerse cargo de las riendas de su propio destino. A declararse responsable de él, finalmente.”* (CRUZ, 2005: 143)

En relación a la difusión y democratización del conocimiento, uno de los debates que ha alcanzado en la actualidad cierta resonancia masiva es el del software libre frente al software propietario<sup>67</sup>. Pero bastante menos debatida es otra cuestión estrechamente relacionada con la anterior: la propiedad de los productos o bienes intelectuales (creativos, artísticos). Lo que pretendemos aquí es proponer, precisamente, tal debate como un

---

<sup>67</sup> “Software libre” es, en realidad un término de significado ambiguo. En su significado más estricto es un software que cualquiera puede usar, copiar y distribuir y del que también su código fuente está disponible, aunque no necesariamente sea gratuito. Frente al “copyright” tradicional existen otras formas de propiedad intelectual como el “copyleft”, el GPL (General Public License), el shareware o el software de dominio público. Cada una tiene particularidades que la diferencian de las otras formas.

problema general de la “sociedad del conocimiento”, no una cuestión para expertos juristas o economistas, sino un problema que afecta las actividades profesionales y particulares de los educadores, profesores, historiadores de la educación y de la cultura, por lo cual me atrevo a plantearla aquí no como una extravagancia sino como un problema teórico y práctico a resolver.

¿Son las actuales leyes de propiedad intelectual, generadas en el marco mental y material de la “cultura tipográfica” (con sus medios de transmisión del saber en soportes analógicos, en papel, vinilo, etc.) la normativa apropiada para promover la difusión del conocimiento, es decir, facilitar el acceso a la información, y facilitar la adquisición de los instrumentos intelectuales, metodológicos y conceptuales para analizar dicha información y convertirla en conocimiento?

Nos referiremos a dos casos en particular, España y Argentina. En ambos casos las obras publicadas cuentan con un periodo de protección de toda la vida del autor y los 70 años siguientes a su muerte<sup>68</sup>. Queremos aclarar esto con un ejemplo personal. En el año 2006 se publicó un libro de nuestra autoría sobre las políticas educativas del peronismo en Argentina. Siendo generosos, supongamos que podemos vivir 30 o 40 años más, y a partir de ese momento aún contarían otros 70. En resumen, un libro publicado en 2006 gozaría de protección legal sobre su reproducción y utilización hasta el año 2116. ¿Resulta propio de una “sociedad del conocimiento” una normativa sobre la “propiedad intelectual” que provoca que una obra publicada en 2006 recién quede liberada al dominio público 110 años más tarde? Sabemos que en algunos campos artísticos, el de la música, por ejemplo, hay autores que ganan más dinero después de muertos que durante toda su vida en virtud de unos derechos de autor de vigencia tan desproporcionada.

Otro ejemplo similar: El centro de investigación sobre manuales escolares del que formamos parte (Centro MANES, UNED)<sup>69</sup> lleva

---

<sup>68</sup> Argentina: ley 11.723; modificada por las leyes 24.870 y 25.036. España: Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual.

<sup>69</sup> Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares).  
<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>

adelante un proyecto de biblioteca virtual de manuales escolares españoles de los siglos XIX y XX, con las habituales dificultades de financiamiento y de personal de todo proyecto histórico-educativo. Recientemente, a través de financiamiento para preservación del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid se nos ofreció la posibilidad de digitalizar el fondo “físico” o “material” de manuales escolares que existe en la biblioteca de la UNED, alrededor de 5000 obras, y difundirlo públicamente a través de nuestras páginas web, pero, debido precisamente a la protección de derechos intelectuales, sólo se pudo poner en marcha la digitalización de los manuales escolares del siglo XIX, dejando de lado los del siglo XX, aún los de los primeros años del siglo. Obviamente, los contenidos de los manuales escolares de las primeras décadas del siglo pasado, los de mitad de siglo y aún los de décadas relativamente recientes sólo pueden tener un valor histórico, educativo, cultural o patrimonial. Por otra parte, es también evidente que el Centro Manes no persigue ningún fin lucrativo con la reproducción digital de esas obras sino que su propósito era divulgativo (si pensamos en el público en general) y formativo (si pensamos en el valor que podrían tener para la formación de educadores) e, incluso, era un medio de conservación de un patrimonio cultural que no ha sido especialmente cuidado ni protegido. Entendemos, por lo tanto, que la actual normativa de propiedad intelectual no es la más adecuada para facilitar la difusión del conocimiento ni, incluso, para la preservación del patrimonio histórico-cultural.

No nos pronunciamos en contra de la existencia de la “propiedad intelectual” ni de los derechos de autor, sino que manifestamos la convicción de que esa normativa, tal como está y tal como es promovida por la “corporación del copyright”, es disfuncional para la difusión y, sobre todo, para la democratización del conocimiento, en un momento histórico en que la velocidad de los descubrimientos científicos torna obsoletos los saberes en un lapso muy breve de tiempo, aunque efectivamente pueda servir para incrementar las ganancias de un reducido número de autores y de empresarios. Sabemos que estas trabas e impedimentos a la circulación de los saberes son solventadas pragmáticamente, con

prácticas y conductas que rozan o invaden la ilegalidad, pero en comunidades políticas de ciudadanos, de lo que se trata no es de violar las leyes sino de acomodar éstas a las necesidades sociales.

Lo que llamábamos más arriba “corporación del copyright” ha obtenido recientemente en Europa un triunfo más para su particular concepción de la “sociedad del conocimiento”. A finales de octubre de 2006 el Tribunal de Justicia de la Unión Europea condenó a España a pagar una multa por eximir a las bibliotecas públicas de pagar un canon por los libros que éstas prestan, canon que resarciría a los autores de las pérdidas en sus derechos de propiedad provocadas por los préstamos a domicilio de las bibliotecas.<sup>70</sup> Eso en un país como España que presenta bajos índices de lectura, bajísimos índices de préstamos bibliotecarios (que son usados en su mayoría por los sectores más desfavorecidos) y una existencia de libros en las bibliotecas públicas por debajo del índice recomendado por la UNESCO.

Esta actitud, en principio encomiable del estado español, cambió después de la sanción del Tribunal Europeo, y en la Ley de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas, aprobada en junio de 2007, ya se recoge la obligatoriedad de ese canon por préstamo bibliotecario.<sup>71</sup>

Pero las restricciones a la difusión universal de los saberes no provienen sólo de grupos representantes de intereses empresariales o comerciales. Quizás por otras razones, también grupos y sociedades académicas, por omisión más que por acción, por la inercia de viejas prácticas profesionales, por prejuicios relacionados con concepciones elitistas del saber institucionalizado, por mentalidades aún asentadas en el prestigio cultural del papel impreso, o por simple falta de iniciativas, no utilizan los medios disponibles para difundir, transmitir, generalizar, los

---

<sup>70</sup> La directiva comunitaria es la 92/100/CEE. Como se ve, es del año 1992. La directiva permitía eximir a “determinados establecimientos” de tal canon, cosa que hizo España con las bibliotecas públicas. Pero el Tribunal entendió que “el hecho de eximir a casi todas, o incluso a todas las categorías de establecimientos que efectúan tales préstamos (...) privaría a los autores de una remuneración que les permitiese amortizar sus inversiones”. Junto a España la Unión Europea abrió expediente sancionador a Italia, Grecia, Portugal, Irlanda y Luxemburgo. Y a Dinamarca, Finlandia y Suecia por aplicar la normativa sólo parcialmente.

<sup>71</sup> El canon queda establecido en 0,20 € por libro y será abonado no directamente por los usuarios sino por el Ministerio de Cultura y por las Comunidades Autónomas. Ley 10/2007, del 22 de junio, BOE del 23/06/2007.

saberes sabios producidos en los laboratorios, en los trabajos de campo, en los proyectos de investigación, en las instituciones educativas. Otra vez vamos a utilizar ejemplos cercanos, sin ánimo ninguno de incordiar sino como simple descripción de una situación en la que también tenemos parte de responsabilidad.

Las sociedades argentina y española de Historia de la Educación, de las cuales soy miembro, editan, cada una, una revista especializada en este campo del saber, de periodicidad anual (aunque no siempre se cumpla con ella). Pero ninguna de las dos tiene un sitio web. Estar disponible en la web no es una moda efímera ni un acto de esnobismo. En primer lugar, repercutiría en la propia imagen y prestigio de dichas publicaciones. Les daría una presencia continua de la que ahora carecen. Junto con esa presencia se posibilitaría el acceso desde cualquier lugar del mundo, lo que ampliaría en gran medida sus respectivos espacios de difusión, en la actualidad prácticamente limitados a sus respectivos países. Facilitaría o simplemente haría factible que investigadores, docentes, alumnos de cualquier lugar del mundo conocieran la producción que en este campo se realiza en España y en Argentina. Esto no sería impedimento para que se siguieran publicando en papel, sino otra posibilidad añadida, por supuesto manteniendo los criterios habituales de rigor intelectual y revisión por pares. Es sabido que, por variadas razones y no todas legítimas, es cada vez más importante que las publicaciones estén indexadas en listados internacionales que registran la difusión y el impacto de sus artículos en las comunidades profesionales, como el Social Sciences Citation Index o el Latindex. Y para ello es requisito que tengan un sitio web al que los interesados puedan acceder sin las restricciones de la distribución en papel. Pero no sólo hay razones de prestigio, difusión y divulgación para los editores y autores. También hay razones de democratización del saber, porque esas publicaciones deberían utilizar el sitio web para liberar al dominio público los contenidos de los números anteriores y sólo cobrar, en todo caso, por el acceso al último número<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Este tipo de prácticas se enmarcarían en la iniciativa OpenCourseWare y en la licencia Creative Commons. El OpenCourseWare es una iniciativa de edición electrónica de materiales científicos y

## Políticas del saber.

En los párrafos anteriores hemos querido destacar algunos aspectos problemáticos de la “sociedad del conocimiento” que no tienen que ver directamente con los ordenadores y su capacidad de procesar datos, sino con los procedimientos y las formas con que organizamos o podemos organizar la cultura y la educación en nuestras sociedades. La idea que quisimos exponer es que nuestra atención ha estado demasiada centrada en el desarrollo de la tecnología en sí misma olvidando que la tecnología no es más que un medio para desarrollar fines, y que los primeros deben estar subordinados a los últimos. Es, entonces, sobre los fines en los que debemos centrar nuestra atención. Si hasta estos momentos se podría decir que quien ha dirigido el proceso ha sido la tecnología y la economía, a partir de ahora debemos poner el énfasis en la política, en las políticas culturales y educativas que sean pertinentes y coherentes con una sociedad del conocimiento constituida por ciudadanos que aspiran a mayores cuotas de igualdad social, libertad y bienestar. La verdadera racionalidad está en los fines, es decir, en los proyectos y modelos de sociedad a los que aspiramos. En el campo de la educación y la cultura, nuestros proyectos sociales no pueden ir en persecución caótica y desnortada de cualquier innovación tecnológica, subordinando a ellas nuestros fines, sino hacer que los fines de las políticas culturales sean objetivos sociales democráticos y democratizadores, racionales y razonables. Porque la “racionalidad tecnológica” (racionalidad instrumental, racionalidad de los medios) no sólo es insuficiente para guiar nuestras conductas y nuestras formas de organizar la convivencia y habitar el

---

educativos a gran escala iniciada por el Instituto Tecnológico de Massachusetts y a la cual están adhiridas una gran y creciente cantidad de universidades, centro de investigación y centros educativos de todo el mundo. Una licencia Creative Commons permite a los usuarios la utilización de contenidos de autor sin fines comerciales, reconociendo al autor y/o a la institución que lo publica originalmente. Más información al respecto: <http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/home/home/index.htm> ; o <http://mit.ocw.universia.net/>

mundo, sino que, muchas veces, la presupuesta neutralidad y objetividad de la “racionalidad de los medios” enmascara una intencionada irracionalidad de los fines, es decir, objetivos sociales que persiguen mayores grados de desigualdad, discriminación y exclusión.

La primacía de la “racionalidad tecnológica” tiene consecuencias prácticas en el diseño y en la implementación de políticas educativas y culturales. Por ejemplo, en el modelo cognitivo de “procesamiento de datos” o “procesamiento de la información”, que hace de los “datos” el elemento originario y principal del conocimiento y de la educación. Pero nuestro cerebro no procesa datos, procesa ideas que seleccionan, filtran, eliminan, organizan y relacionan datos (físicos, materiales, ideales, estéticos, emocionales, etc.) a partir de los principios que las rigen y construye con ellas el pensamiento. El pensamiento construye proyectos. Al principio fue el lógos, no el “dato”, que fue construido por él a posteriori. El propósito primero, la idea primigenia que funda el lógos es la de supervivencia, que selecciona, filtra y jerarquiza las “informaciones” o los “datos” atendiendo a si la favorecen, o la amenazan.

*“La propuesta que el lógos ofrece no es tanto una propuesta acabada sino una propuesta inicial. Como el diálogo vivo entre los hombres, el diálogo con la escritura expresa la necesidad de pensar más allá, de entender más allá, de saber más allá de la presencia o la propuesta. La pregunta nace, pues, de ese ‘querer aprender’ (...) La aparente trivialidad de esta propuesta platónica pone al descubierto que esa voluntad de conocimiento podría desaparecer en épocas en que las respuestas no son fruto de preguntas, sino que el mundo del saber —de ciertos dominios del saber— se nos da como informaciones no pedidas, como lenguaje que no responde a previos requerimientos del sujeto, a una necesidad o una curiosidad por conocer. Estructurada desde otras voluntades, la información habla a preguntas que no son nuestras, o incluso no responde a pregunta alguna (...) En un universo*

*saturado de noticias, la voluntad de saber se estraga en ellas”.*  
(LLEDÓ, 1992: 114).

Nuestros más avanzados procedimientos pedagógicos no se encuentran a mucha distancia de la mayéutica socrática. Y la mayéutica socrática debate pensamientos, ideas, principios, para lo cual analiza datos previamente seleccionados y organizados. Lo mismo hace el procedimiento científico de nuestros días. La verificación empírica, o el método lógico-experimental, se basa en paradigmas, modelos globales que se someten a verificación y falsación analizando datos y resolviendo problemas. Cuando los problemas ya no pueden ser resueltos el paradigma debe ser sustituido por otro, que seleccionará y organizará información y datos, planteará nuevos problemas hasta que sea, a su vez, reemplazado.

*“(…) no podemos encontrar ninguna solución en los métodos mecanizados de organizar la superabundancia [de datos]. Más bien tenemos que insistir en que se implante una pauta nueva de discurso político. En una democracia vital, lo importante no es la cantidad sino la calidad de la información. ¿Cuáles son los criterios de calidad? Pertinencia, coherencia y percepción íntima. ¿Cómo hemos de aplicar esos criterios? Expresando la información como problemas. Los problemas, a su vez, estarán bien formulados cuando ayuden a concentrar la atención, plantear interrogantes, facilitar las críticas y, finalmente, cuando nos permitan elegir empleando el sentido que de forma inteligente habremos distinguido entre todas las opciones que se nos ofrecen. Una vez más llegamos a la importantísima distinción entre la información y las ideas. La información se transforma en un problema político cuando es iluminada por una idea: sobre la justicia, la libertad, la igualdad, la seguridad, el deber, la lealtad, la virtud pública, la sociedad buena.” (ROSZAK, 2005)*

¿Cuál es la idea, el modelo de sociedad, el paradigma de conocimiento que decide, por ejemplo, invertir en ordenadores personales de última generación para algunas escuelas desatendiendo y desfinanciando las bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares? Queremos dejar constancia expresa de que no sólo no estamos en contra de que haya ordenadores en las escuelas sino que estamos decididamente a favor de que haya, si es posible, un ordenador por alumno, pero proveer ordenadores personales parece ser una medida adecuada en cualquier circunstancia, una medida que cosechará inmediatamente aprobaciones aunque no se sepa muy bien qué hacer con ellos ni cómo ayudarán a mejorar el desarrollo cognitivo e intelectual de los niños. En cambio, que las bibliotecas públicas y escolares sean sistemáticamente descuidadas, que no se invierta en publicaciones actualizadas, en suscripciones a revistas especializadas, en modernización de edificios e instalaciones, parecer ser asumido con aires de resignación. La fe en las virtudes educativas innatas de los procesadores de silicio parece enfrentarse al desapego incomprensible de los dirigentes políticos hacia instituciones probadamente educativas. Sólo las grandes bibliotecas y las bibliotecas universitarias conservan el prestigio de ser instituciones culturales avanzadas, pero las demás bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares, como efecto del menosprecio oficial, son crecientemente percibidas como instituciones obsoletas y decadentes en lugar de ver en ellas un instrumento imprescindible de las políticas públicas democráticas.

La Wikipedia quizás sea, en este aspecto, uno de los más osados emprendimientos culturales colaborativos que, de paso, desmiente la difundida idea de bancarrota educativa y de inopia intelectual de la sociedad del entretenimiento masivo. Con más de 270.000 entradas en español y casi 2.000.000 en inglés; más de 250.000 en alemán, francés, portugués, italiano y otros idiomas, la “filosofía wiki”<sup>73</sup> y el conjunto de

---

<sup>73</sup> Un wiki (o una wiki) (del hawaiano wiki wiki, «rápido») es un sitio web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios. Los usuarios de una wiki pueden así crear, editar, borrar o modificar el contenido de

proyectos de la Fundación Wikimedia <sup>74</sup> --Wikcionario: diccionario con sinónimos; Wikilibros: libros de texto y manuales; Wikiquote: colección de citas; Wikisource: textos originales (literarios, legales, históricos, religiosos, etc). de dominio público; Wikiespecies: directorio de especies; Wikinoticias: noticias; Commons: imágenes y multimedia; Wikiversidad: plataforma virtual de aprendizaje; Meta-Wiki: coordinación de proyectos; en conjunto, varios millones de entradas, registros, obras escritas e imágenes, todo de acceso libre y gratuito-- mantiene y continúa el espíritu de la Ilustración y de la Enciclopedia Francesa. Como dicen los autores del texto introductorio al encuentro “Libremeeting 2007”<sup>75</sup>:

*“El deseo de poner a disposición de los individuos la totalidad del conocimiento adquirido por la humanidad ha sido un sueño y una utopía que ha marcado profundamente nuestra tradición cultural. (...) Si hubiera que resumir este decurso hacia la actualidad podemos resaltar tres grandes hitos: La Biblioteca de Alejandría, la Encyclopédie y la Wikipedia. (...) La Wikipedia es una consecuencia del proyecto de la Encyclopédie de la Ilustración. (...) Con sus palabras enuncia muchos elementos que conforman nuestra visión política actual, como la educación pública y gratuita y la formación de ciudadanos capaces de tomar decisiones precisamente porque son competentes en cuanto a su conocimiento de las situaciones, propuestas y posibilidades. Por ello toda acción que sirva para difundir el conocimiento entre los individuos que componen una sociedad tiene un evidente y positivo valor político (...) En el caso del conocimiento electrónico, si lo clasificamos como [conocimiento] comunal, al tratarse de bienes intangibles como las ideas que se comunican por medios electrónicos, compartir*

---

una página web, de forma interactiva, fácil y rápida; dichas facilidades hacen de la wiki una herramienta efectiva para la escritura colaborativa. Ver: <http://es.wikipedia.org/wiki/Wiki>

<sup>74</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Fundaci%C3%B3n\\_Wikimedia](http://es.wikipedia.org/wiki/Fundaci%C3%B3n_Wikimedia)

<sup>75</sup> Organizado por la Free Knowledge Foundation, Madrid, mayo 2007. <http://www.libre.org/libremeeting/libremeeting2007>

*no significa privarse de lo compartido (...) No sólo eso; lo enriquece. Así que la economía del conocimiento, en general, y del conocimiento digital en particular, lleva a un enriquecimiento mayor cuanto más se comparte". (Alonso, Arzo y Machón, 2007)*

Finalmente, y en los límites de estas dispersas notas sobre algunas políticas del conocimiento para una auténtica sociedad del conocimiento, debemos reconocer que hemos utilizado los términos de razón y racionalidad de una manera algo ligera. Ambos conceptos han sido objeto de fuertes críticas y descalificaciones por las teorías llamadas posmodernas o posestructuralistas. Aún admitiendo algunas de esas críticas, no renunciamos a su uso, porque lo contrario a racionalidad es irracionalidad, creencia ciega, confianza absoluta, premisas dogmáticas. Como el debate sobre la "racionalidad-irracionalidad" es muy denso y es probable que supere nuestras modestas capacidades, nos excusamos de hacer una definición conceptual o valorativa y recurrimos, en esta ocasión, a una literaria. Diremos que todo lo que tiende a lo bueno, lo bello y lo justo; al crecimiento, desarrollo y expansión; a la diversidad, a lo muelle, a lo caliente, a lo suave, a lo viscoso, a lo curvo; a la solidaridad, al equilibrio inestable, a la complejidad creciente; a la amistad, al placer del conocimiento, al placer de los sentidos; a lo que fluye y se transforma; a las preguntas más que a las respuestas; a las dudas más que a las certezas; al diálogo, a la mezcla, al intercambio y a lo impuro..., todo eso, creemos, que se parece más a lo racional.

### **Bibliografía Citada**

ALONSO, Andoni; ARZOZ, Iñaki; MACHÓN, Pablo (2007), "El Conocimiento Libre", Texto introductorio para las mesas de trabajo sobre Conocimiento Libre del Encuentro Internacional del Conocimiento Libre y el

Software Libre de Madrid, «Libremeeting 2007”. Disponible en: <http://www.libre.org/conocimiento-libre>

CHARTIER, Anne-Marie (2006), Conferencia “¿Qué papel han tenido el libro y la lectura en la formación de los educadores y en la constitución de la cultura escolar?”, en el Foro: **La industria editorial frente a los nuevos retos de la educación**, Feria Internacional del Libro de Bogotá, Bogotá.

CRUZ, Manuel (2005), **Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia**, Barcelona, Anagrama.

GOODY, Jack (1990), **La lógica de la escritura y la organización de la sociedad**, Madrid, Alianza.

HAVELOCK, Eric (1996), **La musa aprende a escribir: reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente**, Barcelona, Paidós.

LLEDÓ, Emilio (1992), **El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria**, Barcelona, Crítica.

MACLUHAN, Marshall (1985), **La galaxia Gutemberg: génesis del 'homo typographicus'**, Barcelona, Planeta-Agoostini, 1985.

ONG, Walter (1987), **Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra**, México, FCE.

PLATÓN (1970), **Fedro**, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.

ROSZAK, Theodore (2005), **El culto a la información**, Barcelona, Gedisa.

SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel (2006), “Manuales escolares, nuevas tecnologías y procesos sociales de lectura”, en: ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.), **Currículum editado y sociedad del conocimiento**, Valencia, Tirant lo Blanch.

## Comentários de Kasumi Munakata<sup>76</sup>

### INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO: COMENTÁRIOS EM TORNO DE TRÊS TEXTOS

Como comentar os trabalhos de Francisca Maciel, de Isabel Frade ou de Miguel Somoza, cada qual com suas trajetórias de indagações e inquietações? Na apresentação oral, no Paineil “La alfabetización de un siglo a otro: desafíos y tendencias”, apresentado no “VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana”, os textos foram comentados separadamente, mas não haveria possibilidade de buscar convergências ou confluências? Aqui, por escrito, isso talvez seja possível.

Todos temos em comum o fato de organizar séries de informações sobre livros escolares. Maciel e Frade desenvolvem suas atividades no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais, com seu farto acervo de cartilhas e livros didáticos, além de teses e dissertações sobre a alfabetização e a leitura. Somoza integra o projeto Manes, da Universidad Nacional de Educación a Distancia, que cataloga os livros didáticos da Espanha e da América Latina, além de realizar pesquisas sobre o tema. Eu mesmo participei do projeto interinstitucional (Universidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), hoje encerrado, conhecido como LIVRES (livros escolares), que organizou a Biblioteca de Livro Didático e catalogou os títulos num banco de dados chamado exatamente LIVRES. É porque dispomos desse imenso arsenal de informações que podemos propor certas reflexões sobre a utilização desses dados.

---

<sup>76</sup> Kasumi Munakata es profesor del Programa de Estudios Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (Brasil), donde coordina un proyecto de investigación acerca de la “Historia de las disciplinas escolares y del manual escolar”. También participa del proyecto “Educación y memoria: organización de acervo de manuales escolares”, que reúne investigadores de varias instituciones universitarias de Brasil, y del proyecto Manes de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (España). Es autor de diversos artículos sobre manuales escolares en Brasil.

Como parte das atividades do CEALE, Maciel propõe um levantamento das pesquisas sobre alfabetização das crianças e, para tal, examinou 1.872 títulos, verificando-lhes “a amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas”. Constatou, então, que a grande maioria dos trabalhos examinados – 1.453 títulos – ocorre na área de Educação. Em segundo lugar aparece a Psicologia, mas com apenas 260 trabalhos. O que esses dados significam?

De um lado, pode-se dizer que a questão da alfabetização deixou de preocupar áreas como a Medicina ou o Direito, para se tornar um tema eminentemente educacional. Em outras palavras, a Educação legitima-se como a área competente para tratar das questões ligadas à alfabetização das crianças. Mas, por outro lado, pode-se perguntar o que são esses 1.453 títulos da área de Educação. Afinal, a classificação realizada acabou por identificar uma grande massa indiferenciada, sobre a qual nada se sabe. Um grande volume de informações, mas sem conhecimentos mais adequados. Então, é desejável que se mude de escala para poder identificar as partes de que se compõe essa área Educação, a fim de possibilitar uma classificação efetiva, que diferencie e até mesmo estabeleça hierarquias.

Não é necessário lembrar que por “área de Educação” entende-se uma imensa diversidade de campos de saber, comportando, hoje, história da educação, sociologia da educação, filosofia da educação, currículo, didática, metodologia de ensino, administração escolar, etc. A área de Psicologia, que aparece em segundo lugar, pode muito bem ser Psicologia da Educação – e não Psicologia *tout court*. Por fim, o fato de a área de Educação ser constituída de tantos saberes é também um índice de que o objeto que ela estuda não cabe simplesmente numa abordagem disciplinar. Não foi à toa que as diversas tentativas de estudar a alfabetização das crianças tenham sido concentradas numa única área – a Educação –, que, no entanto, não pode, por isso mesmo, ser considerada uma disciplina unívoca, homogênea e sem fissuras e contradições. “Educação” indica um lugar em que se produzem diversos conhecimentos

e, por isso, ela mesma não pode se reduzir a um único objeto, a uma única abordagem.

Afinal, para que todas essas informações que acumulamos em nossas investigações e que constituem, de certo modo, um dos nossos principais ofícios? Essa é a indagação básica de Somoza. Para catalogar, organizar e tornar público esses dados, desejamos sempre o computador de última geração, com muitos gigabytes de memória RAM e altíssima capacidade de processamento. É claro que essas máquinas auxiliam o nosso trabalho. Mais do que isso, Somoza, que também é o webmaster do Portal do Projeto Manes, não deixa de sentir-se seduzido por essa parafernália eletrônica. Ele sabe, no entanto, que esses fabulosos artefatos não podem ser mais do que são: tecnologia que devemos colocar a nosso serviço. Ele critica, com razão, a alienação contemporânea, que faz do meio um fim em si mesmo.

Da mesma forma, ele alerta para o paradoxo de uma sociedade como a atual, que se pretende “do conhecimento”, mas que aparece mais como “de informação”. Acumulamos informações com a ajuda dessas máquinas, elaboramos séries e mais séries de dados e muitas vezes acabamos confundindo-os com o conhecimento propriamente dito. O alerta é importante, na medida em que somos nós mesmos produtores de uma grande massa de informações e corremos sérios riscos de sucumbirmos ao fetichismo dos dados.

Por isso, o trabalho de Frade é fundamental. A autora é também produtora de informações, mas, em vez de se conformar a elas, faz delas um ponto de partida de uma reflexão fecunda. Em meio a milhares de livros escolares do acervo do CEALE, ela se indaga: “de onde veio tudo isso?”. A pergunta é desconcertante, pois estamos acostumados a ler, por exemplo, em Comenius (*Didática Magna*, 1621-57), que a escola deve adotar certos livros adequados, produzidos especialmente para fins escolares. Também lemos em Vincent, Lahire e Thin (*Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*, 1994), que a forma escolar reorganiza o saber, tendo como algumas das características principais a escrituração desse saber reorganizado e, portanto, o livro. Também sabemos que a

Revolução Francesa ou o Império brasileiro propuseram concurso para livros a serem utilizados na escola e acreditamos que esses exemplos bastam para demonstrar que escola e livro são inseparáveis. Tanto é verdade, que o CEALE, o Manes ou a Biblioteca do Livro Didático abrigam livros que eram utilizados na escola desde que escola é escola. Mas é diante desse rico acervo que Frade pergunta: é natural que esses livros estejam na escola? Sempre houve livro na escola? E o que são esses materiais que aparecem nas listas de aquisições da escola – como tableaux, tabelas, cartas, cartões?

Percebemos então que ainda somos tributários da velha história das idéias pedagógicas, que simplesmente ignorava que as práticas escolares não são meras encarnações de idéias, boas ou não. A materialidade das práticas está inscrita nos objetos que lhes dão suporte, nos gestos que esses objetos implicam, nas relações que engendram, e, por isso, devemos conhecer melhor artefatos que também estão na escola. De onde vêm?

Se esses materiais não foram produzidos na escola, pela escola e para a escola, é claro que vieram de outros lugares. Frade imagina que um desses lugares seja o ambiente doméstico, o lar. É uma hipótese interessante, mas fica a questão: como esses materiais entraram na casa? Por que tableau, tabelas, cartas, cartões apareceram na casa? A hipótese plausível é a do autodidatismo. As pessoas se alfabetizavam por conta própria e, portanto, tinham esses materiais em casa. Mas sabiam as pessoas do mundo doméstico manipular esses objetos? Se sabiam, não era porque tinham visto “funcionarem” em outros lugares? Onde? Gostaria então de apresentar alguns palpites, embora não possa apresentar nenhuma evidência comprobatória. Frade, ao mencionar a relação entre a alfabetização e a doutrina cristã, fornece um indício.

Catequese e escolarização são comumente associadas. Como eram, no entanto, as práticas catequéticas? Segundo Hébrard (Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da História Cultural, 2002), os livros de catecismo eram inicialmente destinados aos que o ensinavam. Aos catecúmenos restava “escutar /

memorizar / recitar”. Não havia, porém, nesse ensino, nenhum outro suporte?

Talvez seja importante distinguir aqui as práticas que derivam da Reforma e as da Contra-Reforma. Entre os protestantes e os católicos, produz-se uma curiosa cisão entre as noções de “interpretação” e de “representação”. Defensores do sacerdócio universal, os protestantes fazem da interpretação do Livro e da Palavra a sua obrigação. Em contrapartida, recusam tudo o que possa ser entendido como representação: figuras de santos, imagens de episódios bíblicos e tudo o que se apresenta como ícone. Os católicos, ao contrário, consideram a Bíblia uma obra cuja leitura só se permite aos especialistas, isto é, os religiosos. Aos leigos é vedada a leitura, mas como não é mais possível o controle da distribuição, pelos protestantes, da Bíblia, proíbe-se a sua interpretação. É preciso supor, então, que o livro não contenha nenhuma dobra, nenhuma mensagem oculta, nenhuma simbologia; a sua leitura deve ser literal. Do mesmo modo, das representações imagéticas são afastadas o simbólico, o significado a ser decifrado: se o coração de Jesus sai do seu peito aberto é isto mesmo que deve ser entendido; a representação é exatamente tornar presente a realidade ausente. Na estética da Contra-Reforma, já distante da renascentista, é impossível um Código Da Vinci.

No catecismo protestante, é de supor que não haja recursos outros que não o Livro e os livros que O interpretam, mas na prática católica é plausível imaginar que a catequese tenha como suporte não apenas o texto a ser recitado de memória, mas também uma série de recursos não-textuais, já que a própria palavra está em suspeição. Não haveria, então, no catecismo católico, uma série de materiais, como imagens, cartões, cartazes mostrando, por exemplo, a Paixão de Cristo? Não estaria aí a origem desses materiais que são colocadas na parede para que as pessoas possam ver e assimilar certos conteúdos, certos valores? Em oposição à logolatria protestante, a Contra-Reforma produz essa cultura da visibilidade repleta de figuras, imagens e ícones.

Certamente, as *affiches* – precisamente esses cartazes que se colocam nas paredes para comunicar algo – têm uma longa tradição, que extrapola a história da Igreja. Um tipo de *affiche* que surge em profusão na França, no século XVIII, é exatamente o *tableau*. Segundo o Dicionário da Academia Francesa, na sua primeira edição (1694), *tableau* é um quadro em que se inscrevem os nomes dos sócios de uma companhia, segundo uma ordem. Também significa “representação natural e viva de uma coisa, seja de viva voz, seja por escrito”. *Tableau* pretende apresentar um quadro sinótico de toda a série completa de algum tema. Seguindo tal propósito, muitos autores produziram seus *tableaux*: Louis-Sébastien Mercier (1740-1814), com seu *Tableau de Paris*; o fisiocrata François Quesnay (1694-1774), *Tableau Économique*; e Condorcet (1743-1794), *Tableau historique des progrès de l'esprit humain*. É claro que nesses casos não se tratavam de *affiches*, mas livros; em todo caso, o objetivo é o mesmo: apresentar a série completa sobre um tema de modo que ela seja imediatamente visível. Nesse sentido, os *tableaux* participam também da cultura de visibilidade, acima apontada. Não posso afirmar se eles adentraram os lares, mas certamente estão presentes nas paredes das empresas e dos edifícios públicos, nas estações de trem e, mais recentemente, nos postos de saúde e, óbvio, nas escolas.

É possível que esses comentários não passem de especulações. Em todo caso, foram reflexões propiciadas por três estimulantes textos, que, evidentemente, não têm nenhuma culpa sobre os devaneios a que levaram.

# PALABRAS NORMALES VERSUS ONOMATOPEYA

**María de los Ángeles Rodríguez Álvarez**  
**Karla Victoria Velásquez Rodríguez**  
**Universidad de Colima**  
**México**

Pedro se desvelaba, con los ojos fijos en la cartilla de San Miguel, contemplando aquellos signos que lentamente penetraban en su entendimiento. ¡Qué orgullo, al día siguiente, presentarse ante los demás con la lección sabida! ¡Qué emoción descubrir los nombres de los objetos y pronunciarlos y escribirlos y apoderarse así del mundo! ¡Qué asombro cuando escuchó, por vez primera, ‘hablar el papel’

Rosario Castellanos, **Oficio de Tinieblas**, p. 58.

## Introducción

En México, como en muchos países, los métodos tradicionales de la enseñanza de la lecto–escritura pasaron por tres clásicos métodos: deletreo, silabeo y fonético, los dos primeros correspondieron, así mismo, a tres conocidos instrumentos, cartillas, catones y catecismos.

Durante el siglo XIX se opera un cambio muy importante y significativo en los sistemas educativos en el mundo occidental que repercuten favorablemente en nuestros países rompiendo viejos moldes de enseñanza, con novedosos métodos e instrumentos didácticos, todos ellos corresponden a la época definida como la nueva escuela.

Con ésta llega la modernidad a la educación en México, la que se difundirá y propagará por varios medios, principalmente la prensa pedagógica y con la llegada de numerosos maestros extranjeros, los que después de la independencia buscarán en nuestros países una forma de desarrollo. Otras circunstancias contribuirán a su impulso, como la organización de los congresos nacionales de educación y la aparición de las normales.

En cuanto a la prensa pedagógica, a la fecha, se conserva una considerable riqueza documental en el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional que muestra la llegada de ideas y métodos y cómo se realizó su distribución. Algunos títulos son por ejemplo: el conocido **Diario de los niños, El educador moderno, La enseñanza objetiva, La enseñanza primaria, La escuela moderna**, por mencionar sólo algunos.

De los maestros extranjeros llegados a México resuenan los nombres de dos Enriques: Laubscher y Rébsamen, quienes llegaron uno de Alemania y otro de Suiza, con novedades que removieron escombros y modificaron profundamente la educación mexicana, primero a través de la

Normal establecida en Orizaba, más tarde en Jalapa, y para terminar en la Normal de la ciudad de México conocida como Escuela Nacional de Profesores. Fue enorme el impulso que le dieron a los cambios y propuestas que se venían gestando, nosotras ahora sólo nos centraremos en las respectivas a la enseñanza de la Lecto-escritura y en especial sólo al método de Rébsamen que fue el que se enfrentó al onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero.

A manera de comentario sobra decir que la aparición de métodos para la enseñanza de la lecto-escritura en México proporciona una lista tan numerosa, como debe existir en otras partes del mundo, por lo que implica este saber y las posibilidades y herramientas que proporciona al individuo, en especial a partir del siglo XIX cuando el saber leer y escribir se inscribe en el mundo como una forma de progreso. Muchos métodos aparecen y siguen apareciendo en México para cubrir esta necesidad, pero nosotras nos hemos centrado sólo en estos dos, porque fueron los más utilizados en el aprendizaje de la lecto-escritura durante el siglo XX en México, como así lo analizaremos en este capítulo.

## Antecedentes

Una de las innovaciones más importantes ocurridas durante el siglo XIX fue la aparición de los manuales de enseñanza conocidos, más en nuestro país como libros de texto. Es a través de éstos y gracias a que algunos se han conservado que construimos esta historia.<sup>77</sup>

Sorprende que muy tempranamente en el siglo XIX, cuando México apenas ha obtenido la independencia, aparezcan novedosos métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, como el "**Nuevo Método de enseñanza Primaria**" de Fray Matías de Córdova de Chiapas, publicado en 1825 y el

---

<sup>77</sup> Como parte de esta inquietud se empezó recientemente a coleccionar libros de texto, los que a la fecha suman un total de 183 textos de varias disciplinas y materias, como una forma de contribuir a su preservación, ya que son materiales muy frágiles y por su uso pocos se conservan.

de fray Víctor María Flores aparecido en 1840, los que por primera vez utilizan en México el procedimiento fonético. Aunque todavía no lograrían romper la rutina de utilización de cartillas, silabarios,<sup>78</sup> catones y catecismos, sin embargo éstos son muestras claras de innovación en este terreno y con ellos se puede decir se inicia en México la introducción del realismo pedagógico.

En 1874 el profesor José Manuel Guillé publicó la guía de un nuevo método que lamentablemente no será más que una nueva señal de los cambios, pues el libro del alumno nunca apareció, probablemente por la prematura muerte del autor. Su título es **“La enseñanza elemental guía teórica práctica para la Instrucción Primaria en la enseñanza objetiva, gimnástica de la mente y del discurso, el dibujo, la escritura, la recitación, la lectura, el canto y la aritmética”**, el que plantea novedades importantes, como el uso de la enseñanza objetiva, la aplicación del método analítico sintético en la enseñanza de la lecto-escritura y la simultaneidad en su enseñanza.

A pesar de su corta extensión, el método del Profesor Guillé es un texto rico en elementos didácticos, más allá de la enseñanza de la lectura y escritura, puesto que abarca también cálculo, dibujo, canto, recitación, elementos de moral, todo ello mediante el ejercicio de la vista, el oído, la atención, la memoria, el lenguaje, pronunciación, inteligencia y “facultades del espíritu”.<sup>79</sup>

El último cuarto del siglo XIX se caracterizó por el surgimiento de varios métodos que se convirtieron en instrumentos para impulsar el cambio en la enseñanza elemental, ya que sus principios, estrategias, reglas y consejos se habrían de analizar no sólo por los maestros de escuela, sino por los políticos y expertos educadores de la época en los

---

<sup>78</sup> Por cierto se encuentran referencias del uso de silabarios muy cercanas todavía nosotros, por ejemplo el maestro Antonio Barbosa Heldt en su libro publicado en 1985 menciona como todavía para esa fecha se utilizaban y Elsie Rockwell comenta como uno de los libros más utilizados durante el siglo XX fue el Silabario de San Miguel, aunque ella lo encontró en el contexto de la educación indígena (Rockwell, 2004: 334).

<sup>79</sup> Ma. de los Ángeles Rodríguez y Sara Griselda Martínez, **“Una obra olvidada de la Pedagogía Mexicana”**, Cd Rom Universidad de Colima 2003.

célebres congresos y reuniones convocadas para definir el rumbo de la educación nacional.<sup>80</sup>

En este contexto, los aspectos más importantes que a finales del siglo XIX introducidos en México son:

- Los Ejercicios intuitivos para conocer los objetos, a partir de la observación del objeto natural (cuerpos celestes, animales, plantas, partes del cuerpo, etc.), de modelos o de dibujos, analizándolos y describiéndolos, como cimiento de la instrucción.
- El aprendizaje de palabras completas, que cien años más tarde se habría de convertir en un principio básico de los métodos globales, según el cual una vez analizado el objeto (de ahí el nombre de enseñanza objetiva), se pasa a escribir la palabra completa que lo representa, con método inductivo preferentemente como Pestalozzi lo había planteado en Europa durante el siglo XIX. Por cierto la principal crítica de este procedimiento era lo lento de su aprendizaje. En otros casos se denomina también de palabras normales, como será el caso del método de Rébsamen.
- La utilización en el aprendizaje de los nombres de las letras asociados a los sonidos, por ejemplo para la “S”, la “silbadora”, para la “R”, “la matraca”.<sup>81</sup> Esto constituye un antecedente de la onomatopeya que Guillé retoma de Guillermo Klauwell,<sup>82</sup> y que habría de tener luego una amplísima difusión en el método de Gregorio Torres Quintero, a través de la onomatopeya.

---

<sup>80</sup> Jornada Pedagógica en el Liceo Hidalgo en 1873, Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, Academias de Profesores.

<sup>81</sup> Ma. de los Ángeles Rodríguez y Sara Griselda Martínez, “Una obra olvidada de la Pedagogía Mexicana”, Cd Rom Universidad de Colima 2003, en la obra de J. Manuel Guillé, “La enseñanza elemental guía teórica práctica para la Instrucción Primaria en la enseñanza objetiva, gimnástica de la mente y del discurso, el dibujo, la escritura, la recitación, la lectura, el canto y la aritmética”, p. 27.

<sup>82</sup> Adolfo Klauwell nació en 1818 en Langensalza. Fue maestro de primaria desde 1854 y trabajó en muchas escuelas en Sachsen. El enseñó canto y piano y escribió y compuso canciones para niños. Escribió los libros “El primer año de escuela”, tercera edición, 1872, “El primer libro de la escuela” novena edición Leipzig, 1874; “El Segundo libro de la Escuela”, séptima edición, Leipzig 1870. También escribió: “Liebeslust” y “Taschenchoral book” (fuente: Sächsisches Schriftsteller-Lexikon hrsg.von Wilhelm Haahn, 1875). Información proporcionada por Dr. Christoph Wulf de la Universidad de Berlín.

- El uso de la marcha analítico-sintética, o sea partir de la enseñanza de la palabra completa a la letra (el utilizado hasta entonces era el sintético-analítico, de la letra a la palabra-frase).
- La simultaneidad en la enseñanza de la lectura-escritura, novedad indiscutible que modificó enormemente métodos y sistemas.
- El fonetismo, con el cual se deja por fin la enseñanza a partir del nombre de la letra, tan utilizados en el deletreo y silabeo y que tanto pesar ocasionaban en el aprendizaje.

Resulta conveniente mencionar que el método denominado como “palabras normales” fue creado en Alemania por Juan Bautista Graser,<sup>83</sup> después por Carlos Vogel y más tarde perfeccionado por Klauwell e introducido en América por Claudio Matte<sup>84</sup> en Chile y por José Manuel Guillé en México.<sup>85</sup>

Unos años más tarde, Enrique Laubscher publicó el libro **Escribe y lee** (1884) curiosamente con el método sintético-analítico. La propuesta metodológica de Laubscher fue fonética pero con marcha sintética, igual que Vicente Hugo Alcaraz y que Gregorio Torres Quintero, lo que generaría después el terrible debate, objeto de estudio de esta ponencia, entre marcha sintética - marcha analítica, donde los sistemas de Torres Quintero y Rébsamen fueron los principales protagonistas.

---

<sup>83</sup> Juan Bautista Graser (1766-1841) pedagogo alemán, profesor de Teología en la Universidad de Landshut y consejero de instrucción pública en varios estados de Alemania, entre sus principales obras están un **Método de enseñanza de la religión católica**, **La primera educación del niño**, **Escuela elemental práctica**, y muy importante para nuestro estudio el de Educación de los sordomudos durante la infancia. <http://www.ebiografias.com/DatoMuestra.php?Id=54635&Nombre=Graser-Juan-Bautista>, 6 de agosto de 2007. Sobre él Rébsamen comenta que el tuvo la gloria “de haber realizado lo que tanto otros habían intentado en vano. El restauró, en forma original, el Método de Escritura-Lectura [...]”. El método Graser en pocas palabras planteaba ver los sonidos, más que oírlos, como hacen los sordo-mudos, lo denominaba un método natural, aunque la idea más importante propuesta por este pedagogo, lo dice Rébsamen, fue la simultaneidad en el aprendizaje de la lecto-escritura. (Rébsamen, 1900: 21-23)

<sup>84</sup> Claudio Matte un personaje muy venerado en Chile, ya que muchas generaciones de chilenos, aprendieron a leer con su famoso silabario (conocido popularmente como “**El Ojo**”). Fue uno de los principales educacionistas chilenos de la última parte del siglo XIX y primera del XX. Era un millonario y filántropo que decía: “todos los hombres tienen su hobby; a unos les gustan los caballos, otros coleccionan estampillas. Pues a mí me atraía la educación del pueblo”...Fue uno de los difusores de la enseñanza alemana en Chile, así como también de los trabajos manuales bajo la influencia de la pedagogía sueca. Información proporcionada por Pablo Toro, de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación. Este personaje nació en Santiago de Chile en 1852 viajó y estudió en Alemania, Suiza, Francia e Inglaterra, publicó el libro **Nuevo método para la enseñanza simultánea de lectura y escritura** conocido con el título de Silabario Matte. De éste se hicieron numerosas ediciones por más de sesenta años. El libro tuvo muchas reimpresiones.

<sup>85</sup> Moreno, 2005, Una historia del pensamiento pedagógico en México (1870-1910), nota 198 p. 123.

Uno de los aspectos en que ambos métodos coinciden en señalar es la necesidad de romper con el viejo dicho de “la letra con sangre entra”, por lo que ambos métodos proponen a través de sus técnicas didácticas la enseñanza de la lecto-escritura de manera amena, situación que Rébsamen claramente expresa en el prólogo de su Guía metodológica de la enseñanza de la escritura y lectura:

*El aprendizaje de los primeros rudimentos del saber humano en la escuela elemental no debe revestir nunca la forma de un martirio, sino la de una distracción placentera, que poco a poco se convierte en un trabajo serio, en que el niño va encontrando la mayor de las satisfacciones: la del deber cumplido. (Rébsamen, 1900:4)*

Rébsamen afirma que los primeros conocimientos que aprende el niño en la escuela deben presentarse como un manjar delicioso, del que apenas se le deja probar, para que se despierte su apetito y pida cada día mayor cantidad. De este modo, lo que fue golosina al principio, se convierte después en el nutritivo pan nuestro de todos los días y así nos comenta que:

*Entre los primeros conocimientos que ha de adquirir el niño desde su ingreso á la escuela, figuran la escritura y la lectura. Algunos pedagogos como Rousseau y Denzel, han querido retardar ese aprendizaje, hasta los doce años de edad, precisamente porque lo juzgaron demasiado árido, desprovisto de encanto para la imaginación infantil, ávida de impresiones nuevas; y por considerarlo, por ende, como causa principal de la aversión, que tan frecuentemente se notaba en aquel entonces, y se observa todavía hoy en muchas partes, en los niños, por la escuela y por los estudios.” (Rébsamen, Ibid.)*

Por otro lado Gregorio Torres Quintero apunta en su Guía de 1939 que lo importante de un método es que debe ser fácil para el niño y fácil para el maestro, en este sentido anota que los silabarios eran fáciles para los maestros pero no así para los niños. De esta manera a través del uso de la onomatopeya intenta hacer ameno y fácil la enseñanza de la lecto – escritura.(Torres Quintero, 1939: 7-9)

Para terminar esta parte concluiremos que durante el siglo XIX y primera mitad del XX el orden en que se dieron los libros más utilizados para enseñar a leer y escribir en México, fueron:

PRIMERO silabario de San Miguel

SEGUNDO Claudio Matte<sup>86</sup>

TERCERO Palabras normales de Rébsamen

CUARTO Método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero

El desarrollo de los dos últimos corresponde al siglo XX, aunque el método de Rébsamen apareció publicado dos años antes de cerrar el siglo, en 1898.

## **Dos autores y sus métodos rivalizan en la enseñanza de la lecto – escritura, durante el siglo XX.**

Los autores son un Suizo radicado en México Enrique Rébsamen<sup>87</sup> y un mexicano nacido en el estado de Colima Gregorio Torres Quintero,<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> "El texto de Claudio Matte que revisó Ma. de los Ángeles Rodríguez Álvarez en el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México es una edición de la casa Bouret de 1911, cuyo título es **Nuevo método fonético analítico sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura compuesto para las escuelas primarias**. Más tarde el propio Pablo del Toro me obsequió un ejemplar de edición 2001, actualizada por la Comisión Pedagógica de la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago, que señala ha sido declarado como material didáctico auxiliar en la asignatura de castellano del primer año básico de la Educación Chilena, que como su nombre lo indica fue actualizada, aunque se conservó el sentido pedagógico del autor. Esta moderna versión tiene muchos ejercicios de escritura e imágenes muy coloridas y atractivas al gusto del niño. Además se introducen novedades que el original no tenía como el uso de las mayúsculas y las combinaciones de consonantes y al final del texto se agregan cuentos y poesías como materiales de lectura.

<sup>87</sup> "Enrique Conrado Rébsamen Egloff nació en Kreuzlingen, Cantón de Turgovia, Suiza, el 8 de febrero de 1857. Sus primeros estudios los realizó en la escuela experimental anexa a la Normal que dirigía su padre.

sus obras son “**La enseñanza de la escritura y la Lectura**” aparecida en 1898 y “**Escritura-lectura, Método fácil y racional para enseñar a leer y escribir**”, mejor conocida como el Método onomatopéyico, por el uso que hace de la onomatopeya, publicado en 1904.

Las propuestas de ambos tuvieron enorme difusión y uso; y se podría decir que por cerca de cincuenta años los niños mexicanos aprendieron con cada uno de estos sistemas, primero el de Rébsamen por haber sido declarado como método obligatorio en 1904 y más tarde el método onomatopéyico de Torres Quintero invadió la escena desplazándolo en muchos sitios.

El método de Rébsamen en un inicio predominó su uso en el Distrito Federal y territorios, y por supuesto en Veracruz, donde el maestro había desarrollado una gran labor, además de otros estados como Jalisco, Guanajuato, Sonora, Chihuahua, Oaxaca, Sinaloa.

En cambio el método de Torres Quintero se utilizó mayormente en el centro de México, en el sur y en su natal estado, donde hasta la fecha lo siguen utilizando algunos maestros.

Más tarde regresó a la misma escuela, obteniendo en 1876, el diploma de profesor de primaria y en 1877, el de maestro de escuela secundaria. Laboró como director de la escuela superior de la población de Lichtenfels, en Baviera, en donde estudia al mismo tiempo los idiomas griego y latín.

“En 1883 decidió viajar a México, estableciéndose en la ciudad de León, Guanajuato, como profesor particular de los hijos de un comerciante alemán. En 1884 Rébsamen abandonó dicha ciudad y se dirigió a la capital del país, lugar en el que colaboró en varios periódicos extranjeros, prosiguiendo, al mismo tiempo, estudios lingüísticos, históricos y sociológicos. Rébsamen, era un defensor del método de enseñanza “objetivo”, del aprendizaje simultáneo de la lectura y escritura, y había estudiado las obras pedagógicas de Froebel y la de Pestalozzi. Poseía, además, una sólida preparación académica y dominaba varios idiomas.”

Gerardo Galindo Pelaéz, ponencia “Ideales, logros y realidad en la acción educativa de Enrique C. Rébsamen en Veracruz, 1885-1901. presentada en el X Encuentro Internacional de Historia de la Educación, celebrado en la ciudad de Guanajuato, México, del 22 al 24 de noviembre de 2006. .

<sup>88</sup> Pedagogo mexicano que traspasó las fronteras de su país, gracias particularmente al Método Onomatopéyico. Colimense de nacimiento, nació en 1866. Fue estudiante de la primera generación de la Escuela Normal de profesores de la ciudad de México, donde tuvo la oportunidad de introducirse en las nuevas corrientes pedagógicas, las que intentó aplicar en su estado y después como funcionario por muchos años de Instrucción Pública, en la dirección de enseñanza primaria. Tuvo una vida azarosa, pues le correspondió vivir los difíciles años de la Revolución y post-revolución Mexicana, publicó una gran cantidad de libros y artículos, la mayoría dedicados a la educación del niño mexicano, entre éstos sobresalen además del Método Onomatopéyico, los dedicados a la enseñanza de la Historia de México. Murió en la ciudad de México en enero de 1934, sus cenizas descansan en la rotonda de los Hombres Ilustres. La autora de este artículo coordinó la elaboración del Cd rom *Qui qui ri qui, no quiero flojos aquí*, con 14 de sus obras digitalizadas, cada una con un comentario especializado realizado por historiadores de Colima y un estudio biográfico de su autoría, disco editado por la Universidad de Colima en el 2004 que contiene entre las obras, las correspondientes al Método y su guía.

Se elaboró un cuadro donde se registran las ediciones de cada uno de éstos métodos. La primera fecha anotada es de 1898 con la edición de la Guía de Rébsamen, por lo que nos hace falta o bien la primera edición del método, o lo que puede significar que primero editó la guía del maestro, como Guillé y luego el método libro para el alumno. La última fecha registrada para sus publicaciones es de 1985.

En cuanto al método onomatopéyico, la primera es de 1904 con el libro del alumno, y en 1905 sale la primera Guía, — aquí lo encontramos al revés primero sale el método y luego la guía-. La última fecha de publicación del método onomatopéyico fue de 1992.

Así tenemos que el libro de Rébsamen se editó por ochenta y siete años y el de Torres Quintero por ochenta y ocho años y ambas fueron obras publicadas, en la mayoría de sus ediciones, por las mismas casas editoras: primero la antigua casa de la Viuda de Bouret, la Sociedad de Edición y Librería Franco Americana que la sucedió, y a partir de 1940 más o menos por la editorial Patria.

En 1904 fallece Rébsamen cuando era presidente del Consejo que tenía la comisión de estudiar y dictaminar sobre los textos escolares y programas de estudio, sucediéndole en el cargo Torres Quintero. Desde este momento se inicia un debate que llenó las páginas de periódicos y revistas pedagógicas de la época, porque al sustituir Torres Quintero a Rébsamen se sugirió que éste implantó oficialmente su libro. A la fecha no se ha localizado evidencia documental en este sentido, más bien hay un documento donde se expone que ambos métodos podrían seguir utilizándose. Lo que parece sucedió fue que más bien el propio método de Torres Quintero fue ganando terreno al de Rébsamen, lo que se tomó como una arbitrariedad por el grupo de ex - alumnos de Rébsamen encabezados por Abraham Castellanos y la lucha se desató. No pretendemos seguir bajo esta senda, así que nos limitaremos a dar los aspectos más sobresalientes de la obra de Rébsamen y de Torres Quintero, el origen de sus métodos, sus características y lo que se ha definido como sus limitaciones, en la Historia del Método.

Una prueba documental de cómo el Método Onomatopéyico fue ganando terreno es un artículo aparecido en la revista **Educación Contemporánea** del 1 de enero de 1909, que resalta la aparición del Método Onomatopéyico sintético de Escritura Lectura del profesor Gregorio Torres Quintero gracias al cual “cesó el tormento de los maestros para enseñar esta asignatura” por lo que desde su aparición se ha adoptado como texto para la enseñanza de esta asignatura en varios lugares de la República Mexicana. (FR-BN, Educación Contemporánea, vol. 9, 1 enero 1909: 371)

Ahora analizaremos los métodos. Sobre el primero que aparece el de Rébsamen (que en adelante denominaremos como de palabras normales), para el aprendizaje de la lecto-escritura, el autor nos comenta que lo realizó bajo la influencia del alemán Carlos Vogel,<sup>89</sup> quien parece fue el primero en denominarlo así. El método de Rébsamen se inicia con la enseñanza de 50 palabras que representaban ideas muy familiares al niño, de una o dos sílabas a lo máximo. También utilizó la enseñanza objetiva, que parte de la demostración del objeto, para después realizar una serie de juegos de lectura, que conllevan a reconocer las palabras que pretendía enseñar, una vez bien aprendidas unas 20 o 25 palabras<sup>90</sup> comenzaba a descomponerlas en sus elementos fonéticos para pasar al ejercicio sintético de reunir nuevas palabras, elementos ya claros en el método de Guillé, por lo que podemos asegurar que en México el introductor del sistema fue Guillé y no Rébsamen como aparece en muchos textos.

El método se basa en la marcha analítica-sintética y en el fonetismo, es simultáneo en la enseñanza de la lecto-escritura, con cuatro etapas para su aprendizaje: la primera de ejercicios preparatorios, para ejercitar la habilidad psicomotriz, la segunda con la enseñanza de las vocales y la

---

<sup>89</sup> Jean-Charles-Christophe Vogel, pedagogo alemán autor del método de lectura llamado de “palabras normales”, nació en 1795 en Stadtilm, Turingia. En 1840 es cuando comenzó a elaborar un método análogo al que había propuesto Jacotot, la diferencia con este último es que tomó la enseñanza de la lectura a partir de las palabras que el denominó normales. Su obra aparece en 1843 en Leipzig, aunque parece que no fue el único en proponer este sistema se le otorga la paternidad de él. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3803>, consultado el 8 de agosto de 2007.

<sup>90</sup> Unas de éstas, son: mamá, nene, luna, nido, tina, pato, gato, cama, loro, perro, soldado, ....., cada una con un elemento nuevo que se va sumando hasta alcanzar el total del alfabeto.

escritura lectura de las letras minúsculas manuscritas de las palabras normales enseñadas, la tercera con la escritura-lectura de las letras mayúsculas manuscritas y la cuarta con la lectura de la letra impresa.<sup>91</sup>

En cambio el Método Onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero, aparecido en 1904, bajo el título de **Escritura-lectura, Método fácil y racional para enseñar a leer**, aunque a lo largo de la historia y en sus ediciones cambia de nombres o los ajusta, será más bien conocido siempre como Método Onomatopéyico de Torres Quintero. El aspecto básico de este Método es precisamente la innovación en el uso de la onomatopeya<sup>92</sup> para enseñar a leer y escribir y precisamente éste fue uno de los elementos más juzgados y criticados. Sin embargo los resultados superaron en mucho los ataques, al grado que aún ahora muchos maestros siguen prefiriendo este método, por la facilidad y rapidez con que aprenden los alumnos. Una prueba de ello es la gran cantidad de ediciones, reediciones y reimpressiones que se han hecho y el tiempo de uso que ha tenido el libro.

El libro de Torres Quintero ha sido más trabajado, por lo que a la fecha, tenemos registradas treinta y nueve diferentes ediciones de éstas, de la Guía con doce publicadas entre 1905 y 1987 y del Método con treinta y una ediciones, reediciones o reimpressiones detectadas, con las fechas límite arriba indicadas, 1904-1992.

¿A qué se debió el éxito del método onomatopéyico, que llegó a rivalizar con el de Rébsamen considerado más moderno y más al tanto de las nuevas tendencias educativas mundiales? Al uso de la onomatopeya, este fue el aspecto más atractivo del sistema, que lo volvió novedoso, práctico; y ayudaba al maestro con una tarea, que por siglos había sido

---

<sup>91</sup> Barbosa Heldt, Antonio, 1985, **Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos**, México, Pax-México, pp. 38-46.

<sup>92</sup> La Onomatopeya es el uso de ruidos o voces de la vida cotidiana, que se asocian al sonido de cada una de las letras onomatopeyas, con lo cual se consigue fácilmente en la mente del niño la comprensión perfecta y constante o sea la asociación de sonidos para la formación de las letras que las representan, siendo en este sentido esencialmente recreativo.

Manuel C. Serna dice que " Cuando el hombre primitivo, [...] siente la necesidad de comunicarse con quienes lo rodean, nace la onomatopeya (de onoma nombre y poyein, hacer; palabra que imita el sonido de las cosas que significa), y, en ese gran momento histórico, el lenguaje hace su aparición para ampliar, ilimitadamente, el horizonte de aquella dignidad inicial del homínido", en Introducción de **Como han aprendido a leer y a escribir los mexicanos**, de Antonio Barbosa Heldt, p. 10.

tediosa, aburrida y muy rígida. Recordar que en el pasado el primer acercamiento de los niños al alfabeto y sus signos había sido terriblemente enfadoso, de repeticiones hechas hasta el agotamiento, bajo la estricta mirada del maestro con la vara, la regla o cualquier otro elemento a la mano rápido para dar el golpe al infante que no lograba repetir la cancioncita de las letras y sílabas, que provocaba el hastío y la falta de entusiasmo por aprender, razón también por la que muchos no lo lograban. En cambio la onomatopeya permitía al infante entrar en el mundo de las letras a través del cuento y la visualización de sonidos propios de su ambiente que tenían un significado, la conexión que se hacía entre éstos resultó muy significativa y por simple asociación de ideas, en corto tiempo, se aprendía a comprender lo escrito y a escribir lo deseado.

La diferencia más notable entre los dos sistemas predominantes, Rébsamen y Torres Quintero, fue que el primero era analítico sintético, contrario al de Torres Quintero que era sintético analítico. O sea que el primero partía de la palabra para llegar a la letra y el segundo a la inversa, sistema que se venía combatiendo y que se consideraba obsoleto en este momento, este fue uno de los ataques más fuertes que se le hizo. Por eso se consideraba como más moderno el de Rébsamen por utilizar las palabras normales y en el contexto de la enseñanza objetiva. Sin embargo el gran éxito del método de Torres Quintero consistió precisamente en el uso sintético analítico de la enseñanza a partir de la onomatopeya. Este fue el punto central de donde se difuminó todo el sistema y el que le dio sentido y permanencia. Si bien la onomatopeya no es para nada invento de Torres Quintero, existen autores tan importantes como Juan Amos Comenio que la plantearon, el mismo Torres Quintero menciona en la primera **Guía del Método** que hace en 1906 que ha tomado la idea de este autor y de Augusto Grosselin. Por cierto un método para sordo mudos, que por eso pone la letra “o” como ejemplo, de expresión de horror o de sorpresa.<sup>93</sup>

---

93 En un artículo de Torres Quintero aparecido en la revista “La Enseñanza Objetiva”, Núm. 3, Tomo V, p. 70, del 20 de enero de 1883, menciona que el Método Fonomímico de Mr. Grosselin, era como el de los sordo mudos y pone por ejemplo la letra "O" como expresión de sorpresa u horror.

El método Fonomímico se venía manejando mucho en el ambiente pedagógico mexicano en los últimos años. Lo novedoso fue utilizarlo de acuerdo a la idiosincrasia y carácter del mexicano, al insertar motivos cercanos a esta cultura, le permitieron al niño identificar con gusto esos aspectos de su vida cotidiana, como el uso del caballo u otros animales, objetos y cosas que estaban en el mundo de estos niños y que Torres Quintero aprovechó de maravilla para darle a la enseñanza de la lecto-escritura un ambiente natural, festivo e imaginativo, partes esenciales del desarrollo de los infantes.

El método es: simultáneo, se enseñan la lectura y la escritura al mismo tiempo; es fonético, se enseña el alfabeto por medio de sus sonidos y no de sus nombres, o sea la b es b y no be; se emplea el fonetismo, en este caso el fonomímico con el uso de la onomatopeya; es sintético-analítico parte de las letras, luego la sílaba y al final se sintetiza el proceso en la palabra completa y usa la escritura perpendicular, o sea la manuscrita. En cambio el de Rébsamen en un principio usa la manuscrita, pero en la segunda parte de la enseñanza la combina con la impresa.

La mayor crítica que se le hizo siempre al método onomatopéyico fue precisamente la acción de asociar ideas a fonemas, que de acuerdo a los detractores del sistema impide realizar una correcta comprensión de la lectura. Pero esto no parece tan real, cuando el problema de comprensión de la lectura se ha agravado después, cuando precisamente se empezó a dejar de utilizar el Método Onomatopéyico.

Independientemente de quién había hecho el mejor método o cuál fue el más utilizado, para finalizar sólo nos resta enfatizar que los dos métodos al fin lograron romper la tradición de silabarios, cartillas y catones. Si bien en algunos sitios y momentos se han seguido utilizando, su uso regular y cotidiano terminó.

---

Sobre el método de Gosselin la maestra Carmen Armendáriz en un artículo del Boletín Pedagógico del Estado de México recalca la importante aportación de Froebel, como inspirador de grandes pedagogos como Gosselin, quien inspirado y tomando bases en los saberes de Froebel, creó el método Fonomímico, que consiste en acompañar la emisión de los sonidos de ciertos movimientos, ademanes y gesticulaciones que traigan a la memoria por una asociación de ideas, el sonido vocal o la articulación que éstos representan.

El mérito básico de los métodos fue hacer fácil y placentera la enseñanza de la lecto – escritura y la simultaneidad de su aprendizaje. A partir de estos métodos los que se sigan publicando seguirán por esta misma senda. Así lograron romper el viejo sistema de enseñanza repetitiva y memorística, con las conocidas cancioncitas escuchadas en todos los salones de primer grado, mejorando el aprendizaje de esta habilidad tan importante y necesaria en el proceso educativo de los infantes de cualquier parte del mundo y cultura.

## Bibliografía

- AAVV (1999), **Historia de la lectura en México**, México, El Colegio de México.
- BARBOSA HELDT, Antonio (1985), **Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos**, México, Pax-México.
- BASURTO, Carmen G. (s/f), **Mis primeras letras**, México, El material didáctico editores.
- CASARÍN, Aurora Mejía, et., al., (1988), **Vida y obra del profesor Gregorio Torres Quintero**, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- CASTAÑEDA, Carmen, Luz Elena GALVÁN LAFARGA y Lucía MARTÍNEZ MOCTEZUMA (2004), **Lecturas y lectores en la historia de México**, México, CIESAS – Universidad Autónoma del Estado de Morelos y El Colegio de Michoacán, 2004, Colección Historias CIESAS.
- DÍAZ RIVERA, Ileana (2000), **La enseñanza de lecto-escritura**, Internet "<http://home.coqui.net/sendero/lectoescritura.pdf>" 07/04/2003 9:35 AM.
- GONZALBO A., Pilar (1999), "La evangelización en la Nueva España", en Colegio de México, **Historia de la lectura en México**, Centro de Estudios Históricos, México.
- HERNÁNDEZ CORONA, Genaro (1955), **Gregorio Torres Quintero su vida y obra 1866-1934**, Colima, El Regional.

LARROYO, Francisco (1970), **Historia general de la pedagogía**, México, Porrúa.

“ (1986), **Historia comparada de la educación en México**, México, Porrúa.

MENESES MORALES, Ernesto (1986), **Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934**, México, Centro de Estudios Educativos, A. C.

MORALES JIMÉNEZ, Alberto y Vicente FUENTES DÍAZ (1994), **Protagonistas de la hazaña educativa mexicana, maestros distinguidos del siglo XX**, México, SEP.

MORENO GUTIÉRREZ (2005), **Una historia del pensamiento pedagógico en México 1870-1910**, tesis para obtener el doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, edo. De México, agosto 2005.

PARDO RODRÍGUEZ, Néstor Antonio. (2002), **Estar listo para la lecto-escritura: una aproximación desde la terapia del lenguaje, fonoaudiología o logopedia**. En <http://www.geocities.com/splt/comunico.html> 10/06/03.

RÉBSAMEN, Enrique C. (1900), **La enseñanza de la escritura y lectura en el primer año escolar. Guía metodológica para maestros y alumnos normalistas**, México, Bouret.

“ (1919), **La enseñanza de la escritura y lectura**, México, Bouret.

ROCKWELL, Elsie (2004), “Entre la vida y los libros, prácticas de lectura en las escuelas de la malintzi a principios del siglo XX”, en Carmen CASTAÑEDA GARCÍA, Luz Elena GALVÁN LAFARGA y Lucía MARTÍNEZ MOCTEZUMA coords., **Lecturas y lectores en la historia de México**, México, CIESAS – Universidad Autónoma del Estado de Morelos y El Colegio de Michoacán, Colección Historias CIESAS, pp. 327-357.

RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, Ma. de los Ángeles y Sara Griselda MARTÍNEZ COVARRUBIAS (2005), “En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886”, **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Vol. X, Núm. 26, 2005-3, julio septiembre, pp. 931-950.

SEP (1938), 1er. Año comisión editora popular, Lectura oral, México, DAPP.

THANCK DE ESTRADA, Dorothy (1999), “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821” en **Historia de la lectura en México**, México, El colegio de México, pp., 49-93.

TORRES QUINTERO, Gregorio (1905), **Escritura - Lectura, Método fácil y racional para enseñar a leer**, México, Bouret, (no localice la primera de 1904)

“.....”, 1939, **Guía del método onomatopéyico para enseñar a ller y escribir simultáneamente**, México, Patria.

“ (1906), **Guía teórica y práctica del método onomatopéyico – sintético**, México, Bouret.

“ (1971), **Guía del Método Onomatopéyico**, Patria, México.

VIÑAO, Antonio (1999), **Leer y escribir Historia de dos prácticas culturales**, México, Fundación educación, voces y vuelos i.a.p.-Grupo Noriega Editores, Colección juegos escénicos.

## Abreviaturas

FR-BN Fondo reservado de la Biblioteca Nacional



# **LIBROS DE LECTURA Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA INFANCIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES ENTRE 1957 Y 1970.**

**María Inés Piriz**

**Noemí Milton**

**Sara Pallma**

**Red IPARC- Red de Investigación Participativa aplicada a  
la Renovación Curricular**

**ISFD Nº 22 y Asociados- Dirección de Educación  
Superior- DGCy E de la Provincia de Buenos Aires**

**Argentina**

El presente es un informe de avance de la investigación en curso *Infancia y Prácticas de Enseñanza de la Noción de Niñez* (IPENN) de la Red IPARC. Es objeto de este informe de investigación la reconstrucción socio-histórica de la idea de niñez en los libros de lectura para los grados inferiores de la escuela primaria en Provincia de Buenos Aires entre 1957 y 1970, tomando como criterio de corte los cambios en los diseños curriculares. Usamos la categoría 'niñez' en lugar del más amplio concepto de 'infancia', siguiendo una tradición escolar.

Los cambios curriculares son promovidos desde distintos proyectos políticos. La tesis althusseriana nos llevaría a suponer que las políticas de gobierno van a ser impuestas a través de la escuela como aparato

ideológico del estado. Sin embargo, el panorama no es tan simple ni uniforme. Lo que ocurre en las aulas es mucho más complejo. Sostenemos aquí que, si bien las políticas estatales -a través de los diseños curriculares, las circulares técnicas y las resoluciones aprobatorias de los materiales de uso escolar-, van marcando rumbos acerca de lo que es 'ser niño', otros actores intervienen en esta construcción: los centros académicos, los medios de comunicación, las editoriales. De todos ellos, seguiremos la construcción de la infancia a través de los libros de lectura. Seleccionamos para el análisis textos en existencia en las bibliotecas personales de docentes que ejercían en la época, de los cuales encontramos varios ejemplares en las bibliotecas de las escuelas primarias.

En este estudio analizaremos los soportes teóricos sobre los que están pensados y plasmados los libros de lectura. En esta línea trabajan Catalina Wainerman, Rubén Cucuzza y Pablo Pineau en Argentina y María Victoria Alzate Piedrahita en Colombia. En nuestro caso, relevamos las concepciones de 'niño' y 'niña' documentadas en los libros seleccionados, en uso entre 1957 y 1970.

La caída del peronismo en 1955 ha llevado consigo la revisión de los programas para la escuela primaria. En 1956, durante el gobierno de facto de Pedro E. Aramburu y estando Acdeel Ernesto Salas como Ministro de Educación y Justicia de la Nación, la Provincia de Buenos Aires modifica los diseños curriculares. Durante la gestión de Zara de Decurges al frente del Ministerio de Educación de la Provincia, un grupo de técnicos elabora el documento **Programa para las Escuelas Primarias**, *Resolución N° 488/56 Aprobatoria de la Reforma de los programas vigentes en la Provincia de Buenos Aires*. En 1956 se ha trabajado sobre los borradores "Ensayo de corrección y aprobación de la versión definitiva". La reforma se implementa plenamente en 1957.

A partir del gobierno de facto se inició un proceso de reorganización profunda de la economía y se desencadenó otro de exclusión política popular. En este marco se delinean nuevas formas de participación, adecuadas a estas formas de exclusión. Los nuevos rumbos de la

organización económica comenzaron a pasar por la apertura al capital extranjero, la concentración de capitales, la renovación tecnológica, la disminución relativa de la demanda de trabajo y la redistribución negativa de los ingresos. (ROMERO, 1995:135). Entre 1963 y 1966, durante el gobierno radical de Illia, una orientación distribucionista contuvo el avance de la reestructuración económica que, luego de 1966, ganó nuevos y definitivos espacios de la mano del gobierno de facto de Onganía. Comienzan a instalarse en la sociedad un estado de pobreza y de desigualdad social, que en los años ochenta se generalizarán. (O'DONELL, 1995:71).

El mercado editorial se mueve en relación con las transformaciones educativas más que con los cambios de gobierno. En el período que nos ocupa debemos tener presente la reforma educativa del Ministro Coll, durante la presidencia del Dr. Ortiz, *Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial* de 1939, pues muchos de los libros en circulación en las aulas han tenido su primera edición en 1942. La Reforma Salas, durante el gobierno de facto de Aramburu (sin marco legal respaldatorio), es la que da contexto a los Programas de 1957. Entre ambas, la Reforma peronista de Gache Pirán, *Ley de Base sobre Educación Primaria, Secundaria y Técnica* de 1946. Acompañando la reforma de 1956 las editoriales proponen textos nuevos. Pero, simultáneamente (y suponemos que a demanda de los docentes), reeditan a lo largo de los años textos de la Reforma Curricular de 1942 (y algunos anteriores a ella) sin ninguna o con pocas modificaciones. Los textos escritos en el período peronista fueron destruidos masivamente y se prohibió en los nuevos textos la simbología peronista (Medina, 2007)<sup>94</sup>. Sin embargo, estos textos pervivieron en las bibliotecas privadas de los docentes y de las familias.

Por esta pervivencia en aulas y en las bibliotecas docentes de discursos surgidos en otros contextos ideológicos y políticos (la presidencia de Ortiz y la reforma educativa impulsada por el Ministro Coll,

---

<sup>94</sup>MEDINA, Pablo (2007) *El libro en la escuela argentina*, Biblioteca Nacional del Maestro, Centro de Documentación e Información sobre Medios de Comunicación. Proyecto Historia de la Educación Argentina. [http://www.bnm.me.gov.ar/s/proyectos/hea\\_sitio/expos/libroslectura/apuntes/intro.htm](http://www.bnm.me.gov.ar/s/proyectos/hea_sitio/expos/libroslectura/apuntes/intro.htm)

nuevos gobiernos de facto y la presencia de ministros de educación como Baldrich y Astigueta, el arribo de Perón al poder, los dos planes quinquenales, la caída del gobierno peronista y la reforma educativa del cincuenta y siete) es que suponemos que el poder disciplinador y homogeneizador del Estado en la construcción de discursos sobre la infancia es articulado con el discurso social. El contexto ideológico no es impuesto mecánicamente a las editoriales y a los autores y mucho menos a los maestros. La interpretación no puede hacerse desde un traslado mecánico de las concepciones académicas, políticas y sociales de la época a los textos escolares (en este período, estas ideas), ya que en el mismo momento los maestros usan en las aulas libros escritos en distintos períodos históricos y desde muy diferentes concepciones teóricas.

#### **a. Los lugares de construcción de Discursos sobre la niñez**

Hacia fines de los cuarenta, en los centros académicos hay construido un discurso sobre el niño desde la Psicología Evolutiva. Desde inicios de los '50, con María Rosa Estruch de Morales y Elba Mendolía, se hallan en instalación en las escuelas los principios de la Psicología Genética. En 1952, ambas educadoras aplican en escuelas de Capital Federal un test de maduración de base genética denominado *“Cuándo empezar a enseñar. Cómo determinar el momento en que un niño puede aprender a leer y escribir”*. Conjuntamente con las psicologías de carácter evolutivo y genético, aparecen tratados sobre Psicología Educativa y de Psicología de la Personalidad. Se difunden las obras de Arnold Gesell - Director de la Clínica del Desarrollo Infantil de Yale-, de Charlotte Bühler - investigadora del Instituto Psicológico de Viena-, los primeros estudios sobre el pensamiento infantil de Jean Piaget -Director del Instituto Jean Jacques Rousseau- y de Henry Wallon, conjuntamente con las teorías psicoanalíticas que ya releváramos en el período anterior (fundamentalmente Adler y Jung). En 1955 Editorial Nova ha publicado en Buenos Aires **Las etapas de la educación** de Maurice Debesse, quien establece como las tres primeras etapas del desarrollo psíquico la edad de

la nursery (0 a 3), la edad del cervatillo (3 a 6) y la edad del escolar (6 a 13-14).

Estos textos son de lectura en los ámbitos de formación docente (el magisterio secundario) pero fundamentalmente en los estudios terciarios. Señala el *Programa Para las Escuelas Primarias 1957* que

*“La Psicología Infantil en los últimos cincuenta años ha acumulado un conjunto riquísimo de conocimientos acerca de los niños y de sus posibilidades de adquisición de las formas de conducta social, emocional e intelectual propias de cada una de las etapas evolutivas”* (Programa, Adaptación Social, 1957:10)

El Programa para la Escuela Primaria, retomando a Debesse, destaca que

*“El niño en edad escolar, entre los 6 y 12-13 años está cumpliendo una etapa que tiene, además de todas las ulteriores, **una finalidad en sí misma**. Los psicólogos, cualquiera sea la escuela a la que pertenezcan, están de acuerdo en sostener que ese lapso debe vivirse adecuadamente para que el individuo logre un sano desarrollo de su personalidad”* (Programa, Objetivos de la Escuela Primaria, 1957:9).

La personalidad es definida, siguiendo casi textualmente a Allport como “organización dinámica en el individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su *adaptación* peculiar al medio” (Programa, apartado Personalidad Sana, 1957:11), definición donde el concepto de ‘ajustes únicos a su ambiente’ ha sido reemplazado por el concepto de ‘adaptación’, por el fuerte peso del estructural-funcionalismo.

En los ámbitos de difusión masiva el niño también está presente. Señala Carlos Ulanovsky:

*“Cuando no existía la televisión, la radio atendía verdaderamente a los chicos, con infinidad de propuestas. No había emisora que no tuviera una cantidad de ciclos destinados a ellos, con personajes inolvidables como Victrolita, Tatín o los muñecos que creaban para chicos, los 5 grandes del buen humor o Niní Marshall. Pero lo más notable eran los espacios de ficción en los que en clave de radioteatro se recreaba la aventura: desde Sandokán a Poncho Negro”.*

**La Pandilla Marilín**, que fuera el primer programa infantil televisado (1952), el programa de Alberto Closas, además de los programas de difusión sobre la crianza de los niños van perfilando el lugar de la infancia en esta sociedad en transformación. En televisión, en la década del sesenta marca discursos sobre la infancia: **El Capitán Piluso**, presentándolo como el niño travieso, que juega y vive su mundo de infancia. Y que critica la idea de niño obediente que debe ir “a tomar la leche”.

En la radiofonía, en las revistas para la mujer y el hogar, y a partir de 1952 en la televisión, circulan las miradas pediátricas y psicoanalíticas sobre la niñez. Un párrafo aparte merece la Escuela para Padres, institución internacional, asesora de la OEA y de Unesco y que constituye la Federación Internacional de Escuelas para Padres y Educadores, con sede en Francia, Sèvres. La fundación en Argentina, en 1957, estuvo a cargo de Eva Giberti. En un primer período realizaba sus reuniones con padres en nivel privado. A partir de 1966 pasó a formar parte de los cursos avalados por la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, dependiendo del decanato de la misma. Su tarea se inició mediante la publicación de una sección que, con ese nombre, se publicaba tres veces por semana en el periódico La Razón. Paralelamente se publicaban notas del mismo contenido en revistas que se dedicaban a la orientación de padres. Los programas radiales y televisivos acerca de temas vinculados con la educación de los hijos eran permanentes.

En la década del sesenta la mirada psico-biológica se torna sociológica. El Dr. Florencio Escardó, en su libro **La sociedad ante el niño** (Eudeba, 1962), caracteriza este nuevo modo de vivir en el que el niño se construye desde otras relaciones con la ciudad, con la vivienda, con los adultos, con los nuevos espacios de juego.

### **b. El mercado Editorial: entre la edición y la reedición.**

Varias son las editoriales que publican libros de lectura en el período estudiado. Entre ellas, las que corresponden a los libros que hemos relevado son Estrada, Luis Lasserre y Cía S.A., Kapelusz, Kraft y Codex, dedicadas a la producción de textos escolares, bibliografía para el docente, libros de cuentos y revistas infantiles. Sin dudas, junto con los libros de lectura, han sido las revistas infantiles y los libros de cuentos quienes han contribuido a construir consenso en torno a qué es un niño, qué le interesa a los chicos y cómo presentarles la información. De la trilogía libros de lectura, revistas infantiles y cuentos para niños nos detendremos en el análisis de las ideas de infancia en los libros de lectura, sin desconocer que muchas ideas comienzan instalándose primero desde las revistas infantiles y los cuentos, para luego encontrar su espacio en los libros de lectura. Y que las editoriales han participado activamente en la construcción de miradas sobre la infancia desde estos tres ámbitos.

Ejemplo de pervivencia en el tiempo es el libro de lectura para tercer grado **Entre Amigos**, de Oscar Della Valle, escrito en la década del treinta (no tenemos la fecha exacta). El libro es una antología de poemas, descripciones de paisajes y adaptaciones de cuentos tradicionales pensados para la formación del 'autodidacta' "que despierta en el mismo momento en que su curiosidad se siente agujoneada por el deseo de saber algo más sobre lo que leyó" (1943:5) el niño que, a partir de las sugerencias de las lecturas, continúa su camino de formación más allá de la mera instrucción. El 1943 Editorial Independencia publica la 11ª edición. Y en 1964 Luis Lasserre y Cía. S.A. publica 18ª edición sin cambiar más que los dibujos y la tapa.

Otro caso semejante, aunque más nuevo, es **Compañerito, Primer libro de lectura corriente**, de Edith Alonso de Marini, publicado en 1942 con aprobación del Consejo Nacional de Educación por Expte 14339-c-1942. El libro incluye lecturas moralizantes, al estilo de los Catones escolares. En sus distintas lecturas va explicitando qué debe ser un niño y qué debe ser una niña (vb.gr. “Mi hijita debe ser” en pág.14, “Muy bien educada” en pág. 18; “Merceditas educa a sus hijos” en pág. 41; “Dos niños ejemplares” en pág 133) y qué **no** deben ser (vb.gr. “Cara sucia” en pág.23; “La belleza no es todo” en pág. 25; “A una nena que no come” en pág.47; “El mezuquino” en pág. 97). En 1956 editorial Estrada publica la 11ª edición.

A pesar de haber estado aprobado en el mismo año y de circular en la misma época que **Compañerito**, totalmente distinta es la postura teórica del texto de Frida Shultz de Mantovani y Concepción de Prat Gay de Constenla **Barquitos, Primer Libro de Lectura Corriente**, aprobado por el Consejo Nacional de Educación por Expte 14339-C-1942 y publicado por Angel Estrada y Cía. S.A. en 1942, del cual hay una decimoséptima edición en setiembre de 1956. El libro está organizado en secciones (Mundo de juguete, La escuela, Alrededor, Los niños, La Patria, Las flores, Anécdotas -de Sarmiento, San Martín y Belgrano-, Las estaciones, Cuentos, Cosas del cielo). Las lecturas son descriptivas y, al estilo de los textos de los años treinta, no eluden los problemas sociales. Por ejemplo, jugando a la maestra, en el texto “Jugar en serio” relata que la ‘maestrita’ pide a su ‘alumna’ que escriba en el pizarrón “Mamá es linda” y la nena lo hace con los ojos llenos de lágrimas. El nene que relata la escena cierra el relato “Y entonces nos acordamos que la pobre Rosa tenía un vestidito de luto”.

Un caso interesante es **Mamá, Libro de Lectura Inicial**, de Raquel Robert, con una primera edición en 1942, el cual en octubre de 1965 lleva una decimooctava edición. El libro es apaisado y venía acompañado de una cartilla para el docente y dos cartulinas con cartelitos para recortar. La enseñanza inicia con la familia de Ema, pero el relator es un varón, el hermano que sigue a Ema en edad. La familia está compuesta por papá,

mamá y cuatro hijos. Rescatamos en este libro la figura de la mujer y la distribución de tareas entre los géneros. La madre, además de trabajar en la casa, sale sola muy elegantemente vestida, con sombrero, tacos altos y guantes, con una cartera bajo el brazo. Ema (la segunda de los hermanos, de seis años) también sale sola con capotita, cartera y zapatos al tono. Y a la madre le toca asear sola la sala porque Ema salió. Sin embargo, Ema no se libra de aprender los quehaceres de la casa pues la madre le enseña a asar la carne, a amasar y a asear la sala pasando plumero, gamuza y frotando la mesa hasta que quede lustrosa. También le toca regar el jardín y matar los gusanitos dañinos. Sin embargo, sus hermanos varones también deben ayudar en las tareas del hogar, como Pepe (el mayor), al cual le toca pelar papas, tarea que el padre controla que la haya hecho. A Pepe (¿tendrá nueve o diez años?) le han dado la llave de la casa y, para su disgusto, la pierde un día de lluvia. Los niños tienen relativa independencia, pero a su vez obligaciones.

### **c. Un caso particular de reedición: las dos versiones del libro “Delantales Blancos”.**

Un caso particular es **Delantales Blancos, Libro de lectura para Tercer Grado** de Dora Maimo de Luchía Puig, texto aprobado por el Consejo Nacional de Educación por Expte nº 14.339-C-1942, publicado por Luis Lasserre. El copy right es comprado en 1968 por Editorial Kraft, quien publica en ese año la 13ª edición actualizada. Hay diferencias entre ambas publicaciones, tanto en el orden de los textos, las lecturas y las ilustraciones. No así en la estructura general. La familia de Jorge, que va a segundo grado (tercero en 1968) y tiene 8 años, está integrada por el padre, la madre y cinco hijos. Pero sólo es presentada en la versión 1968. El padre alecciona a sus hijos sobre la importancia de la familia unida, donde todos son uno solo (1968:23). La “maestra” de los cuarenta (1942:4) es denominada “señorita” en el sesenta y ocho (1968:16). Pero los niños siguen siendo los alumnos cubiertos por delantales blancos como el alma blanca que tienen los niños. Y “sus caritas parecen mas puras si se

las contempla con esas alburas” (1942:3; 1968:14), niños a quienes las buenas compañías logran hacerlos mejores (1942:11; 1968:15).

Tanto en 1942 como en 1968 está presente en el libro la teoría de la modernización. Jorgito, acompañado por su mamá, se asombra frente a los treinta y dos pisos del Edificio Kavanagh, de concepción racionalista, el edificio de hormigón armado más alto del mundo, inaugurado en 1936 (1942:49; 1968:76). Otra lectura rescata la importancia de los caminos. En la ilustración de 1942, un camino sinuoso sin banquetas, por donde se desliza un camión de la época, de dos ejes, cubierta la carga por una lona (1942:64). En 1968, una carretera doble vía con amplias banquetas, recorrida por un camión de tres ejes de caja cerrada (1968:70). Motivo de admiración son las “aves maravillosas”: los aviones internacionales. En 1942 la imagen nos muestra un bimotor (1942:63); en 1968, un avión de cuatro turbinas (1968:74). En 1968 se incluye una lectura sobre el Aeropuerto internacional de Ezeiza (cuyo trazado fuera aprobado en 1935 pero cuya inauguración es de 1949), donde llegan Jorgito y su papá luego de un viaje a Perú. El viaje ha sido feliz en un avión de líneas aéreas argentinas –Aerolíneas Argentinas comenzó a operar en 1950- (1968:25) y el aterrizaje se ha producido sin contratiempos gracias al radar (1968:26). El niño vive en un mundo tecnológico que hace su vida confortable.

En este texto es interesante analizar la manera en que el niño conoce. Como presencia de la Escuela Nueva en la versión 1942, mantenida en muy pocas lecturas en la versión 1968, se conoce por las cosas mismas, que le hablan al niño: *mírame, soy el ave* (1942:41, 1968:29); *soy la abeja* (1968:31); *soy la semilla* (1968:33), entre otras. Pero la teoría rouseauiana no es la única vía de conocimiento. Algunas cosas las explica la maestra (1942:28; 1968:38) y, en 1968, lo ilustra en “clases interesantes” por medios *audiovisuales* (1968:49). Con respecto a esta última vía de información, hay que recordar que los fines de los sesenta han sido atravesados por la presencia de los medios audiovisuales en la escuela. Editorial Kraft se ha dedicado a la publicación de libros ilustrados. En la década del sesenta edita audiovisuales didácticos.

El texto propone otra manera de conocer (sobre todo en la versión 1968). Fundamentalmente, el niño conoce gracias al capital social y cultural de su familia. Los abuelitos viajaron a Europa en barco (1942:70; 1968:88) y se conectan por radiotelegrama con los niños (1942:71; 1968:89). Por explicaciones del papá los niños se informan sobre el importante aporte de Marconi al desarrollo de las comunicaciones. Jorgito realiza una excursión por el delta del Paraná en *“una lancha a motor que maneja con toda pericia mi hermano Luis Eduardo”* (1968:126). El Tío Jorge, que es marino, ha viajado a la Antártida (1968:116) y por él conocemos (los compañeros de Jorge y todos los que leemos el libro) el desarrollo tecnológico de la misma. El primo Félix, que es piloto de avión, y el tío Guillermo, que es marino, pueden explicar el funcionamiento de los radares (1968:26). Decíamos supra que con la caída del régimen peronista se inicia un proceso de reorganización de la economía. La misma pasa por el desarrollo tecnológico que genera procesos de diferenciación entre quienes encuentran un lugar para su desarrollo profesional y quienes van quedando excluidos de sus puestos de trabajo al ser reemplazados por las máquinas. La sociedad se segmenta y conjuntamente con ello se segmenta el sistema educativo. El libro que estamos analizando no cuestiona el modelo, sino que lo da por supuesto.

#### **d. Las publicaciones editoriales a partir de la Reforma Educativa de 1956.**

Detallamos a continuación algunos de los textos que se aprueban desde los organismos conductores del sistema educativo y se publican en el marco de la Reforma Educativa de 1956. Estos libros tendrán varias reediciones entre 1957 y 1967 (algunos hasta 1973), período en que se suceden en el gobierno la llamada ‘Revolución Libertadora’, el gobierno desarrollista de Frondizi, la propuesta radical de Illia y el gobierno de facto de Onganía, aunque ya en este período comienza a gestarse la reforma educativa impulsada por el Ministro Guillermo Borda y el Secretario de Estado José Mariano Astigueta, *Ley de Educación* de 1968. La reforma

curricular en Provincia de Buenos Aires se implementará en 1970/71, siendo Director de Educación Jorge O'Conn.

- ❖ En 1955 Luis Lasserre y Cía. SA publica **Marcelino y yo: Libro de lectura para Primer Grado Inferior**, de Nélide M. Gómez, con una segunda edición en febrero de 1956, sin indicación de aprobación.
- ❖ En 1957 Angel Estrada publica el libro de Edith Alonso de Marini **Niño mío: libro de lectura para tercer grado**, aprobado por el Consejo Nacional de Educación (Exp. N° 19558-P-957; Res. 26-6-957) y por el Ministerio de Educación de la Provincia de Bs. As. (Exp. N° 2600 - 36891/57 y Res. N° 02779).
- ❖ En 1957 Edith Alonso de Marini publica también en Estrada **Dos chiquillos: libro de lectura para segundo grado**, (no tenemos datos de aprobación).
- ❖ En 1957 Kapelusz publica **Acuarelas, libro de lectura para segundo grado**, de A. Bavio, aprobado por el Consejo Nacional de Educación (Expte 6011/57) y por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Resol. 2751/57). La tercera edición es de noviembre de 1958 y la sexta tirada de esta edición es de julio de 1963.
- ❖ En 1957 Kapelusz edita el texto aprobado por el Consejo Nacional de Educación Exp. 5695/57 Resol. 19558/P/57 y por el Ministerio de Buenos Aires Exp. 2600-36496/57- Resol. 2753/57 titulado **Mañana de sol, libro de lectura para 2do grado**, de Juana Baila de Ronco y Martha Salotti, libro de gran aceptación en las escuelas ya que el 1959 lleva una cuarta edición.
- ❖ En 1957 Kapelusz publica **Rocío. Libro de lectura para 2do. Grado**, de Julia Crespo, aprobado por el Consejo Nacional de Educación (Exp. N° 6126-57) y por el Ministerio de Educación de la Provincia de Bs. As. (Res. N° 2658/57). .La segunda tirada de la quinta edición es de 1960. Hay una edición 1978. Julia Crespo es autora del libro **Centro de interés, la granja: sugerencias para el maestro**, publicado en la década del '30 por la misma editorial. En 1962 escribirá una revista de

lectura para ciegos y amblíopes en Braille titulada **Chisítas: revista de lectura inicial**, de la cual existe un ejemplar en el Museo Histórico Brigadier General Cornelio de Saavedra.

- ❖ En 1957 Codex publica **Entre tú y yo, libro de lectura para segundo grado**, cuya autora es Noelia Otero, libro que va a tener una novena edición en 1966 y una decimoquinta edición en 1973, con la aclaración que ahora el curso se denomina **tercer grado** (hasta 1970 los grados se denominaban 1º, 1º superior, 2º; a partir de la reforma educativa de 1970 se llamarán 1º, 2º y 3º grado). No indica datos de aprobación.
- ❖ En 1957 Kapelusz publica **Los Teritos. Libro de lectura para primer grado superior** de Elma Barbaglia de Bordenabe y Edith A. Barbaglia, aprobado por el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires (Resol. 2665/57). Este texto difiere del resto pues incluye espacios para actividades de los alumnos (escribe los nombres..., completa..., dibuja...). Al final incluye canciones para piano para acompañar las lecturas. Una de ellas “Los indiecitos y el lobo” indica “acompañar con movimientos rítmicos según las siluetas” (pág.115). En la página 101 incluye una lectura con ideogramas, juego bastante frecuente en las revistas escolares. El dibujo de tapa es un puzzle. La 10ª tirada de la 4ª edición es de 1965.
- ❖ En 1957, sin número de resolución aprobatoria, Codex publica **Calesita, libro de lectura para Primer Grado Superior**, de Elvira de Mársico. Tiene una séptima edición en febrero de 1963.
- ❖ En 1957 editorial Codex publica **Agüita Clara, libro de lectura para segundo grado**, de Laura M.A.S. de Fernández Godard, aprobado por el Consejo Nacional de Educación (Expte 3907/57) y por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Resol. 2749/57), además de por dieciocho provincias. La undécima edición es de noviembre de 1967. En 1953 ha publicado en Editorial La Obra un texto auxiliar para la enseñanza de la gramática titulado **Lenguaje para segundo grado**.

Obsérvese el orden de correlatividades de las resoluciones aprobatorias: **Rocío** Resol. 2658/57, **Los Teritos** Resol. 2665/57, **Agüita Clara** Resol. 2749/57, **Acuarelas** Resol. 2751/57, **Mañana de sol** Resol. 2753/57, **Niño Mío** Resol. 2779/57. Suponemos que las resoluciones intermedias aprobarán libros de lectura para los demás grados, ya que nosotros solamente estamos relevando libros para los grados inferiores.

**e. El concepto de niñez en el Programa para las Escuelas Primarias y en libros de lectura editados y reeditados entre 1957 y 1969.**

En el diseño curricular 1957 se yuxtaponen una serie de discursos sobre la infancia de diversos orígenes: las teorías sociológicas de Parsons, las corrientes culturalistas de Linton y Margaret Mead, la escuela de Psicología y Personalidad (de origen psicoanalítico) de Allport y el condicionamiento operante de Skinner. Con respecto a las referencias a la niñez como alumno del sistema encontramos las siguientes formulaciones:

*“Hemos acentuado el carácter formativo de la escuela primaria. Proporcionamos al educando un número limitado de conocimientos, pero éstos se hallan elegidos de manera tal que no solamente aseguren al niño las nociones prácticas que les serán necesarias en la vida sino que forman su espíritu, lo cultivan, lo proyectan y constituyen una educación completa. El objetivo de la escuela primaria es preparar para la vida”*  
(Programa, Presentación, 1957:7)

Esta formulación implica una revisión de la idea de alumno de la Escuela Nueva, desde el concepto de “preparación para la vida” de Kerschensteiner (que Decroly critica pues supone que el niño ‘vive’ y que

debe entender el mundo en que vive, no preparase para una vida futura), a la luz de la mirada del espiritualismo: la formación y el cultivo del espíritu. El modelo durkheimiano de la educación como la “influencia de las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social con el propósito de formarlas” reaparece en este diseño. Pero desde una perspectiva en donde nos preocupan los sujetos desde una mirada integral:

*“Contemplamos en nuestro plan todos los aspectos de la personalidad del niño apuntando al logro feliz de la educación integral”* (Programa, Presentación, 1957:8)

La idea de **orden social** está más presente en los libros de lectura que han tenido una primera edición en 1942. Las instituciones “ordenadoras” son varias: la escuela, la familia, la vecindad, en donde los niños van construyendo la noción de lo correcto e incorrecto, lo bueno y lo malo, el niño prolijo, limpio, ordenado, educado, ahorrativo, contrapuesto al niño sucio, desordenado, goloso, no ahorrativo, holgazán.

Coherentemente con una idea funcionalista, en el período analizado, encontramos una naturalización de los circuitos de diferenciación / desigualdad -a diferencia del tono de denuncia que hemos encontrado en los períodos anteriores (década del 30) o las instalaciones del conflicto que van a aparecer en algunos textos de la reforma del '86-. A pesar de los cambios de sentido, pervive hasta hoy en el sistema educativo la idea de ‘madurez’ y de ‘adaptación social’ que resignificaron la autorreferencialidad al niño propia del proyecto decroliano de la Escuela Nueva (el niño y la escuela, el niño y el medio, el niño y sus necesidades) y la idea de ‘norma’ (que a principios del siglo XX significó el ingreso al mundo de lo público en tanto que la escuela era el lugar para la formación de ciudadanía). En el diseño del '57 la ‘madurez’ y la ‘adaptación social’ se entienden desde la concepción de ‘formación de una personalidad sana’ en tanto que se

adapta a las 'pautas sociales' diferentes según el circuito de formación que el sujeto recorra acorde con su adscripción en la estructura social.

Coincidimos con la colombiana María Victoria Alzate Piedrahita en sostener que

*“La infancia se asocia con la norma, es importante cumplir ciertas normas de protección para que el niño pueda ser cuidado y protegido físicamente. Hay una preocupación por su estado físico que se traduce en detalladas consideraciones para evitar situaciones de peligro en la casa, la escuela y la ciudad”* (ALZATE PIEDRAHITA, 2004).

Esta idea de protección de la infancia ha sido la preocupación fundamental introducida por los socialistas a principios del siglo XX y ha tenido como expresión jurídica la *Ley Agote*, Ley 10.903 sancionada el 21 de octubre de 1919 que será derogada recién en septiembre de 2005, por la cual un menor que se encontrase desamparado por muerte, abandono o pobreza de sus padres quedaba bajo la tutela del Estado. Varios jalones intermedios aproximan a la actual concepción según a cual el niño deja de ser 'objeto de tutela' para transformarse en 'sujeto de derechos'.

En el período que nos ocupa es de fundamental importancia la *Declaración Universal de los Derechos del Niño*, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959. Por esta razón no la recogen los libros de lectura, los cuales tienen fecha de aprobación en 1957. Sí se difunde a través de las revistas infantiles y cada año cobra mayor importancia la celebración del 'día del niño'. La difusión de esta declaración tiene papel fundamental la tarea de la UNESCO Argentina, cuya representante es Olga Cossettini (figura a la cual se restituye su prestigio, luego de haber sido cerrada su escuela en el gobierno peronista). En la reforma de 1970 será obra de consulta su libro **El lenguaje y la lectura en el primer grado**, publicado por Eudeba en mayo de 1961.

En las lecturas de este período podemos formular una idea preliminar relacionada con la conceptualización de niño y la familia. Es así como el niño se presenta incluido dentro de una familia integrada por padre trabajador, madre ama de casa, abuelos viviendo en la misma casa. En los libros del período anterior reeditados se deja registro de la diversidad de modelos familiares: familias pobres con niños “pordioseritos” (Libro **Compañerito**, lectura “El Invierno” pag 80-81), en donde las soluciones son individuales, y aparece el concepto de “pordioserito” que es “víctima del frío” (no de una sociedad injusta). En cambio en los libros del '57 este abordaje va desapareciendo. Marcelino es el amigo de Daniel, pero no hay ninguna mención con respecto a su familia. Tampoco sabemos nada de Raúl, el amigo de Rocío, o de sus amigas que se reúnen en la plaza.

La noción de la ‘niñez abnegada’, la idea de que hay que hacer todo por los padres, la familia formada solo por la madre y la niñez que protege a la madre enferma se percibe como la ruptura de la familia como nuclear. En la lectura “Dos niños ejemplares”, en el libro **Compañerito**, al enfermar la madre se preguntan

*“¿quién cuidará de esta señora? Nosotros, dijo la valiente niña”.*

Esta escena está ambientada en el ámbito rural, los niños están vestidos con alpargatas y poncho. (1942:32)

En los dos períodos (1942 y 1957) la familia es siempre el lugar de la afectividad. La familia representa el nido materno y constituye el control social de los mayores sobre los menores. Existen varias lecturas que vinculan a la familia con el lugar de contención y cuidado para el niño. En el libro **Rocío**, hay una lectura denominada “Anochecer” (pág 10) en donde expresa que el hogar se cierra sobre los que a él regresan después de la jornada “como las alas de un ave sobre el nido”.

En el libro **Compañerito** aparece claramente cómo la escuela inculca, desde edades tempranas, un disciplinamiento social. Incluye una

serie de lecturas sobre cómo debe ser una niña: limpia, buena, alegre, diligente, suave y generosa (1956:14), muy bien educada (esto es: atenta y amable con las personas mayores, afable en el trato, debe decir 'gracias') (1956:18), sabedora que la belleza no es todo porque se puede ser preciosa pero brusca y de modales groseros (1956:25). De los varones se espera otra cosa: que sea valiente, que diga siempre la verdad y que no engañe a sus padres o maestros... y que no fume (1956:31). Esta última característica no provocaba rechazo en la década del veinte. Hemos encontrado una imagen de 'un simpático pilluelo' según reza el epígrafe de una de las pocas imágenes en color del libro: un niño pobre, desaliñado y rotosos que está fumando. En cambio, en este texto de 1942 se señala qué cosas causan repugnancia y vergüenza en los niños: que sean desaseados, que no se laven, que tengan la cara sucia y el delantal manchado y roto, las rodillas negras, el cabello sin peinar y las uñas largas y sucias. (1956:23) "*¿Quién puede querer un niño así?*" remata la lectura titulada '*Cara Sucia*'.

También se espera que no sea mezquino y mal compañero (1956:97), que no se burle del indefenso (1956:95), que no maltrate los árboles grabándolos con el cortaplumas (1956:74) -aunque no preocupa demasiado que lleve cortaplumas-. Y que no dañe los libros (1956:1). Se espera tanto de la mujer como del varón que sean hijos ejemplares (1956:133) y que cuiden de sus padres cuando están enfermos (1956:133) o ancianos (1956:79). Del varón se espera que brinde su aporte económico para el hogar cuando la familia es pobre (*Mamá espera las moneditas para hacer el puchero*, 1956:70) o cuando los padres están enfermos (el verdulerito, que tiene apenas doce años, desde que su papá enfermó, hace el trabajo de un hombre. 1956:67). No se plantea como problema el trabajo del menor. Sin embargo, queda evidenciado el doble circuito: el niño pobre que debe trabajar y no va a la escuela y el niño de clase media que va a la escuela. Este niño no necesita ser grande para ayudar a sus semejantes y ser útil a la patria. Puede ayudar a un compañero atrasado, proteger al débil y ser un hijo respetuoso y cariñoso. Cumpliendo estos deberes y siendo el mejor escolar sirve a su patria

porque ‘se prepara para’ ser un hombre... aunque use pantalones cortos (1956:117). “*Los buenos hijos son un tesoro de incalculable valor para los padres*” (1956:133).

Para 1950 ha cambiado la imagen de niño y de niña. Hace más de medio siglo que ha dejado de ser el objeto de las prácticas pedagógicas del **Libro de lectura Gradual** de Sarmiento (aunque lo siga siendo en los subtítulos de todos los libros de lectura). Ha dejado de ser el sujeto del cual se habla en **Entre Amigos** de Della Valle. Tampoco es el sujeto al cual se le habla, el **tú** de **Entre Tú y Yo**, de Noelia Otero, donde ‘yo’ es la maestra, o el ‘tú’ de **Compañerito**, donde ‘yo’ es el libro de lectura que le pide al niño “Soy tu librito. Cuídamme”. En el libro **Marcelino y yo** de Nélida Gómez, ‘yo’ es Daniel, un varón de seis años. Esta misma manera de ver al niño, como un sujeto activo e interactivo con el libro, ya que tiene páginas para colorear (1955:37), la encontramos en **Yo solito** y en **Gregorio y yo**, Yo es el niño que escribe y recorta el libro de lecturas. No solamente las páginas anexas de cartoncitos de textos de lectura global como en **Mamá**, donde el ‘yo’ que relata es el hermanito de Ema, de cinco años que presenta a la familia diciendo “*mamá, papá y Ema. Memé, Momo y yo*” (1965:4)

El niño se construye desde el afecto, no desde el deber. Daniel dice: *yo quiero a mi mamá* (1955:9), *yo quiero a mi papá* (1955:10), *yo quiero a Marcelino* (1955:12), *Marcelino es mi amigo* (1955:13), *yo quiero a mi gato y a mi perro* (1955:12). *Mis juguetes son mis amigos, yo quiero a mis amigos* (1955:14), *yo quiero a mi maestra y a mi escuelita* (1955:21), *yo quiero a mi bandera y a mi escudo* (1955:26). El orden de los afectos es: la familia, los amigos, los animales, la escuela, la patria.

La familia de Daniel es de clase media y está integrada por el papá, la mamá, tres hijos –Graciela de 8 años, Daniel de 6 y Claudia de un año– y la abuela. Su casa es muy cómoda: tiene sala y comedor, tres dormitorios, un baño, cocina, patio y terraza (1955:40). Toda la familia trabaja (1955:42), pero respetando las divisiones de género y edad. El papá lo hace en una oficina (con una máquina de escribir y un calendario) y los domingos cuida el jardín. Daniel lo ayuda a sacar los yuyos y regar.

Cuando papá saca a pasear a Daniel viste traje y sombrero (1955:5). La mamá, por la mañana limpia la casa, lava los pisos (1955:43), hace los mandados (1955:3). Por la tarde corta telas, cose, teje, plancha o lee, cuida las gallinas, el perro y el canario y riega las plantas (1955:44). También lleva a pasear a Daniel (1955:4). La abuelita vive con ellos y ayuda a la mamá. Teje, cose y cocina ricas tortas (1955:45). El trabajo de Daniel es ayudar en la casa, estudiar, dibujar y escribir (1955:44). El de Graciela, cuidar de la hermanita y ayudar a Daniel con los deberes (1955:47). El que manda en la casa, más que el papá y la mamá... es el reloj. El reloj ordena la actividad diaria. Se levantan a las ocho, se higienizan y desayunan. A las doce almuerzan, a las cinco de la tarde meriendan y luego los nenes se ponen a estudiar. A las nueve de la noche cenan (1955:92). El orden social está marcado por la distribución de tareas y el tiempo uniformemente variado, características del modelo de producción fabril.

Nuevamente es abordada la diferenciación/desigualdad social totalmente naturalizada. Marcelino, el amigo de Daniel, es un nene pobre con la camiseta agujereada. Es muy limpio: se lava en un fuentón con agua y jabón. Estudia y juega, pero no va a la escuela (1955:39). Daniel va al circo y le cuenta a Marcelino lo que vio (1955:49). Sueña con que hacen juntos grandes cosas (pero no lo invitó a ir al circo). A medida que pasa el año Marcelino desaparece. Allá por mitad de año Daniel le escribe una carta (1955:63). ¿Ya no juegan juntos?

En el libro de lectura **Rocío** la familia es la familia nuclear (papá, mamá y dos hijos: Rocío de seis años y Horacio, mayor). Rocío tiene un amigo, Raúl, con el cual van juntos a la escuela. El estilo del libro es descriptivo. No quedan casi rastros del discurso del deber ser. Es más, en la lectura “Como el armiño”, (1960:72) donde se registra la imagen de Elenita, una niña muy pulcra vestida con guardapolvo, Rocío comenta:

*“Elenita es muy aseada. Sus cuadernos prolijos y bien forrados, su delantal y toda ella, revelan a la niña cuidadosa y pulcra. Además evita pronunciar palabras desagradables y*

*antes de faltar a la verdad, prefiere ser castigada. Un día escuché que la señorita decía refiriéndose a Elena: es como el armiño, tiene tanto horror a las manchas, que aceptaría perder su libertad para evitarlas.”*

Pareciera haber en el comentario de la maestra un dejo de crítica frente a este modo de crianza.

En la escuela uno de los momentos más lindos es el recreo, donde las niñas juegan a la ronda y los muchachos a la rayuela (1960:6). El banco que les ha tocado está todo grabado con cortaplumas y el nene (¿Raúl?) promete no dañarlo más. La escuela recibe cariñosamente a los niños a la mañana. Cuando concluye los deberes, casi todos los días, Rocío va a jugar al parque cercano a la casa. Los niños se mueven solos, sin adultos que los acompañen (1960:12). Con la escuela van de excursión en un ómnibus a recorrer algunos barrios. Deben retener los nombres de los monumentos y edificios importantes que les indiquen al pasar. Pero la meta del viaje es ir a una plaza a merendar (1960:15). Uno de los juegos de los niños es el almacén y, según ellos, es más interesante vender que comprar ‘hay que ser honrado, afable y diligente para conservar la clientela’ (1960:61). Aparece aquí la propuesta de la educación para el consumo, propia de la época. Los juegos de fantasía tienen poco lugar. Cuando cambian los dientes, lo ponen debajo de la almohada y encuentran el dinero.

*“Qué raro encontrar un ratón que sabe escribir y con letra de papá” (1960:71)*

El tema del progreso es abordado desde la arquitectura urbana. La ciudad (Buenos Aires) progresa día a día. En 1931 han abierto las diagonales que representan un desahogo para el tránsito de vehículos (1960:16). Otro signo del progreso son las fábricas de tejidos. “Cómo se simplifica la tarea gracias a la inteligencia del hombre” (1960:97). Ningún comentario merece el problema del desempleo que conlleva la

tecnificación industrial. De todos los paisajes del país, se destaca la Patagonia, porque provee 'oro negro' (petróleo) y 'oro blanco' (la lana para las tejedurías) (1960:105). Este es el mundo en el cual se crían estos niños. Un mundo en desarrollo tecnológico, donde el tema del petróleo es central. Los problemas sociales y políticos se abordan pero no se problematizan ni se moralizan. Desapareció el tema de la diversidad y el tema de lo rural ha quedado como una visita al campo (1960:66).

Horacio, el hermano de Rocío, pasa por una casa en construcción y, como conoce al arquitecto, puede pasar a mirar. La casa es tipo chalet, con techo de tejas (1960:19). La casa de los chicos es del mismo estilo. Tiene puertas de rejas al frente del jardín, techo de tejas, y su secreto es la paz y armonía que reina en el hogar (1960:20). La mamá y el papá hablan de un barrio construido por esfuerzo propio y ayuda mutua (1960:24) y también comentan que el gobierno otorga préstamos hipotecarios para que los trabajadores puedan realizar el sueño de la casa propia (1960:25). Pero esto como un plan de gobierno ni la vivienda como un derecho social, sino como el bien que se puede hacer con un poco de amor al prójimo (1960:25).

Del discurso del deber ser solamente pervive un discurso sobre los hombres que necesita la patria. No son ciudadanos, sino hombres que deben prepararse desde pequeños estudiando para poder engrandecerla. El estudio debe ir acompañado de la bondad para que sus beneficios alcancen a todos, la honradez y el valor. La Patria necesita niños estudiosos y buenos. "La Patria te espera" (1960:36). Los niños pueden jugar y divertirse sanamente durante algunas horas, pero además tienen obligaciones en la escuela y en el hogar. Solamente así se gozará de libertad (1960:49). El modelo es de 'preparación para' la vida adulta. La vida del niño es el juego.

Otra temática propia del capitalismo consumista es la intimidad del hogar. En una de las lecturas se señala que, en casi todos los hogares hay alguien que espera al padre, al hermano, al esposo o al hijo. Cuando éste llega, se cierran las puertas de la casa. En la familia de Rocío, los niños y sus padres se reúnen a la hora del almuerzo, donde lo importante es la

conversación que mantiene, a veces sobre el trabajo del padre que hizo posible la presencia del alimento sobre la mesa, a veces sobre costumbres de otros países. La conversación con los padres es el ‘alimento de la mente’ (1960:56).

Los cuestionamientos sociales en este texto son escasos. Cuando Rocío encuentra un pollito, le pregunta a la mamá por qué se mantiene tan calentito, y la mamá le explica que el plumón conserva el calor. Rocío saca como conclusión que “los niños pobres deberían ser como los pollitos, para que no perdieran calor” (1960:91). No es un problema social ni hay una responsabilidad en el compartir. Ni siquiera aparece la pobreza como algo natural, perfectamente coherente en una sociedad funcionalista, como lo plantea **Compañerito**, donde las soluciones son individuales y voluntaristas pero están, implican una responsabilidad de uno por el otro: por ejemplo el frío se soluciona con la donación de un abrigo, el pordiosero despierta compasión, y la pobreza está expresamente planteada en los gráficos: el niño descalzo con saco remendado y con el pantalón roto, frente a una señora bien vestida de tacos, saco y pollera y un niño con bufanda y chaleco.

## **f. El concepto de niñez en los libros de lectura editados en 1967 y 1968**

Las nuevas concepciones pedagógicas y didácticas, construidas sobre otra concepción de la infancia y de sociedad, aparecen en algunos libros de lectura ‘novedosos’ para la época hacia el final del período relevado, como anticipos de la reforma de 1970. Sin embargo, otros solamente modifican el formato y la gráfica.

En 1967 Angel Estrada publica **Aire libre, libro de lectura para segundo grado**, cuya autora es María Elena Walsh, con ilustraciones de Horacio Elena, aprobado por el Consejo Nacional de Educación (Expte. 8819/67) y por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Expte. 2600-28647/67). El libro va a tener una 12ª edición en enero de

1978. En noviembre del mismo año la obra de María Elena Walsh es incluida en el Index de los libros que deben ser quemados por las bibliotecarias escolares. María Elena sostenía que la dejaban publicar porque no la entendían.

El libro sorprende ya desde el título: se llama sugestivamente “Aire Libre”. La familia es presentada en una lectura denominada “Mi familia” (pág 3) desde la diversidad, la madre es intelectual y la abuela bailarina. Lo intelectual es valorado socialmente. Así se describe la situación familiar:

*“Mi mamá escribe cuentos en las revistas. A mi abuela le gusta bailar valsés. Mi hermanita tiene 5 años. Le decimos Beba. Tenemos un perro que le decimos Poncho. A todos nos gusta la chacota. Nunca estamos de mal humor”.*

En otra lectura denominada “Titiriteros” (pág 7), se construye una noción de familia diferente a las típicas escenas domésticas relevadas en el período anterior:

*“Yo viajo con mi familia de aquí para allá. ¿saben por qué? Porque mi papá y mi mamá son titiriteros. Recorren la República Argentina con su teatrillo. Llevan un baúl lleno de títeres. Yo aprendo el oficio de titiritero. Fabriqué un títere que se llama Febo. Los papás de ustedes ¿qué hacen?”*

La noción de lo diverso como constitutivo de la infancia, está presente en este libro. La maestra es de origen judío, se llama Marta C. de Levín y es la esposa del médico del pueblo. Los conflictos no se ocultan a

los niños. En la lectura “Tucutucus” (pag. 10) se describe la pobreza y las dificultades económicas que viven los niños, El texto dice:

*“Este año vivimos en un pueblo de la provincia de Buenos Aires. Mi papá viaja todos los días a la ciudad. Enseña trabajos manuales en una escuela. A veces mis papás ganan bastante dinero. A veces, muy poquito. No importa. El lugar donde vivimos todos juntos siempre nos parece un palacio. Nuestra casa parece un ranchito. Ni siquiera tenemos luz eléctrica. Cuando salimos de noche llevamos faroles de querosén. Parecemos tucutucos”*

En otra lectura, “Cooperar” (pag 36-37), aparece dentro del ámbito del pueblo la figura de un pastor protestante. La infancia es presentada, desde la diversidad religiosa, católicos y protestantes en el ámbito de una escuela pública.

*“Nuestros papás y los maestros se reunieron anoche. Ellos forman la Asociación Cooperadora. Decidieron juntar dinero y trabajar para arreglar la escuela. Todos los vecinos también quieren cooperar. El cura párroco prepara una kermese. El pastor protestante dará un baile en el cine. Todo a beneficio de la escuela”.*

La idea del bien público está por encima de las diferencias individuales

Un eje que aparece muy fuerte en este texto es la presentación de la idea del delito desde lo complejo y diverso, evitando las culpabilizaciones individuales y simples. En la primera lectura, hay una explicación que el

padre le da a su hijo, donde vincula el delito con la inclusión escolar. En la otra lectura relaciona el delito con la falta de afecto familiar, y finalmente se rescata la palabra de Sarmiento, paradigma de la escuela pública, donde pone el acento en lo educativo para evitar el delito. La escena muestra al nene conversando con su papá y con el Doctor Levín sobre un robo en la escuela.

**¿ Por qué? ( pag 52)**

- *¿Por que habrán hecho esto? Pregunto a papá*
- *No sé hijo.... Gente mala.*
- *O gente que no es feliz- dijo el doctor.*
- *¿Por qué? Pregunté .*
- *A veces la gente es mala porque no es feliz, Luciano. Los que dañaron la escuela, sin duda no tuvieron un buen papá, ni una maestra que los quisiera y los educara ¿comprendes?*
- *Sí, doctor comprendo pero igual me da mucha pena..."*

El tema continúa en la lectura siguiente:

**Los ladrones. ( pág 53)**

- *¿ Quiénes eran, papá?*
- *Unos muchachotes....ladronzuelos de ganado....*
- *¿Por qué quisieron destruir la escuela?*
- *No sé Luciano, Quizá porque ellos no pudieron ir a la escuela cuando eran chicos. Quizás nadie les dio buen ejemplo, vaya a saberse....*
- *¿Sabén lo que dijo Sarmiento?- preguntó la abuela.*
- *¿Qué dijo?*
- *"Por cada escuela que se abra, se cerrará una cárcel"*

Frente a este texto lleno de sentido social, en 1968 Estrada publica **El sol albañil, libro de lectura para tercer grado** de Ernesto Camilli, quien en la reforma de 1970 será uno de los autores que revisará la didáctica de la enseñanza de la composición, poniendo en discusión la

distinción entre redactar y componer. Todo el libro es un gran ejercicio de la expresión del niño. El recurso a la imaginación a través de la adjetivación es la apelación constante. El pan puede ser herrumbrado, empozado, marinero, mudo, abierto, dormilón, manchado, ceniciento, cansado, azul. En cambio, el hierro puede ser húmedo, hondo, soleado, maduro, trepador, navegante, goteado, refugiado. Y a Mariano Moreno *“el mar lo recibió como un abuelo oscuro”* (a pesar de haber muerto a los treinta y tres años). *“Entraba el viento en el mar y Mariano Moreno, secretario de la Primera Junta, se apagaba en todas las aguas y todas las tierras del mundo”*. Metafórica descripción, a pesar de que cuando murió ya no era Secretario de la Primera Junta y esta forma de gobierno había dejado lugar a la Junta Grande. El contenido real cede espacio a un mundo imaginario surrealista. La creación de la bandera se debió a que

*“diez mil nubes decidieron jugar al tren de carga. La más grande fue la locomotora y el río Paraná, la vía.[...] En una de las mil vueltas del río las andariegas nubes se detuvieron asombradas. ¿Qué sucedía? ¡Que un montón de hombres de paz (no un ejército armado) quería una bandera pura como un abrazo (no un distintivo para la guerra). Y la nube más decidida cortó dos ventanitas de cielo azul y se la regaló a las gentes de la patria”*. (1968:58).

Las miradas sobre la niñez y su contacto con la realidad social se diversifican. En 1968 Estrada publica **Mi amigo Gregorio, libro de lectura inicial**, cuyas autoras son Aldonza de Ferrari y Elena T. de Lagormarsino, con una reedición en 1981. Tiene la característica de ser un libro interactivo. Presenta familias felices, donde el niño, contento y feliz, visita una juguetería que *tiene guitarras, indios y guerreros antiguos para armar en juego de guerra* (1981:76). En la familia de Fidel, Felisa, la mamá, es artista; Felipe, el papá, es dentista; y el perro Fifi es el dormilón de la familia (1981:37). En otra familia, Cecilia y su mamá preparan la cena y esperan al papá (1981:86). A pesar de la novedad en la presentación

gráfica, el contenido sigue respetando los cánones clásicos familiares (aunque ahora la familia tiene un solo hijo y los abuelos no viven en la misma casa). Y aparece una mamá que es artista y sale lindísima en las fotos (1981:37).

## Algunas conclusiones

Desde este recorrido por las páginas de los libros de lectura podemos concluir que es muy difícil generalizar. Pero, si bien aparecen en los distintos libros variaciones en la óptica, podemos señalar algunas regularidades sobre cómo se va modificando la idea de la infancia desde la década del cuarenta hacia la década del setenta. El niño debe ser cuidado por los adultos aunque tiene ciertos espacios que se sustraen a la mirada del adulto, por lo cual conserva, como señala Castán<sup>95</sup>, ciertas esferas de intimidad. La escuela, garantía del orden social y del disciplinamiento moral, se va corriendo de este lugar. Ya no es todo immaculado. En la escuela roban. Aparecen los bancos grabados con cortaplumas. Junto con la familia, sigue siendo el lugar para el cuidado del niño. Se construye una mirada articulada entre familia y escuela. Pero cada una mantiene su esfera de intervención.

El niño forma parte de un mundo donde lo central es la familia, la escuela y el barrio pero que no desconoce los problemas que se discuten a diario. Vive en un mundo en progreso, con el ideal de la modernización. Rascacielos, aviones, carreteras. La vida en departamentos (aunque lo suyo siga siendo la casa con varias dependencias, jardín y patio), la automatización (lavarropas) y los medios de comunicación, fundamentalmente la radio y los periódicos forman parte de su mundo cotidiano. Y del mismo tiene información porque los padres lo llevan a ver,

---

<sup>95</sup> CASTAN Nicole (1992), "Lo público y lo particular" en ARIES - DUBY (comp.) *La comunidad, el estado y la familia en los siglos XVI-XVIII. Historia de la vida privada*. Tomo 5. Taurus, Barcelona

comentan en la mesa, hablan con el niño. También se van borrando los límites entre el niño varón y la niña, aunque queda marcada la diferencia etárea entre los hermanos. Tíos, abuelos y primos pueblan el universo familiar. Y los amigos son casi tan importantes como la familia. Quedan evidenciados los circuitos de diferenciación, pero abordados la mayor parte de las veces desde la naturalización y no desde el conflicto. Va desapareciendo el niño ejemplar, pero queda el niño curioso. Cada vez queda más evidenciado que la infancia es el lugar de la afectividad y del juego.

Los docentes dejan de apelar a las voces del gran libro de la naturaleza que le habla al niño. Pero en el abordaje de las transformaciones sociales, son las voces de los familiares las que aportan información. La mirada del mundo, construida desde el discurso de los adultos hacia 1942, se va transformando en la mirada del mundo desde la perspectiva del niño. El niño que era un 'él' de quien se habla y luego un 'tú' a quien se habla, se transforma en 'yo', en sujeto activo en el proceso de construir su perspectiva de las cosas.

## Bibliografía

ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria (2004), "Entre la higiene y el alumno: la concepción pedagógica de la infancia en los textos escolares de ciencias sociales de la EBP colombiana entre 1960-1999", en **Revista Iberoamericana de Educación**. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.

CARLI Sandra ( 1990), "Transformaciones en el concepto de infancia en las alternativas pedagógicas. 1900-1955", en **Revista Propuesta Educativa**, pág 81-87.

CARLI, Sandra (2005), "Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina", Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, **Documento de Trabajo N° 15**, marzo 2005, Victoria, Pcia de Buenos Aires

CUCUZA, H. y PINEAU, P. (2004), "Introducción", en: **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura**. Ed. Miño y Dávila. 2004. Buenos Aires.

CUCUZZA, H. y PINEAU, P. (2000), "Escenas de lectura en la Historia de la Educación Argentina", ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de **El diario en la escuela**, Córdoba, 9, 10 y 11 de noviembre de 2000.

MENIN, Ovide (1998), "El ensayo de «escuela serena» realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina", Facultad de Educación, Universidad de San Pablo [revedu@edu.usp.br](mailto:revedu@edu.usp.br)

MILTON, Noemí, PALLMA, Sara y PIRIZ, María Inés (2006), "Formas de aproximar a los niños a una comprensión de sí mismos y del mundo que los rodea en el primer ciclo de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires entre 1920 y 1950", Olavarría, ISFD N° 22.

O'DONELL, Guillermo (1995), "Pobreza y desigualdad en América Latina. Algunas reflexiones políticas" en TOKMAN V Y O'DONNELL, G. (Comps) **Pobreza y desigualdad en América Latina**, Paidós, Buenos Aires.

PIRIZ, María Inés y MILTON, Noemí (2004), "Reconstruyendo la memoria sociohistórica sobre los procesos de enseñanza de las ideas de infancia, de familia y de trabajo en una práctica de formación docente continua en el área de Ciencias Sociales para el primer ciclo para la EGB", ponencia presentada en las Segundas Jornadas de Investigación en Antropología Social, FFyL, UBA, Buenos Aires, 5 y 6 de agosto de 2004.

PIRIZ, María y MILTON Noemí (2004), "Reconstruyendo la memoria sociohistórica sobre los procesos de enseñanza de las ideas de infancia, de familia y de trabajo en una práctica de formación docente continua en el área de Ciencias Sociales para el primer ciclo de la EGB". Ponencia. Segundas Jornadas de Investigación en Antropología Social, SEANSO, Facultad de filosofía y Letras, UBA, agosto de 2004.

WAINERMAN, Catalina (2003), **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria**, Universidad de San Andrés. Escuela de Educación. Serie "Documentos de Trabajo. Documento de Trabajo N° 7. Victoria (Pcia. de Buenos Aires).



# YO APRENDÍ A LEER CON EL LIBRO “¡UPA!”

**Roberta Paula Spregelburd**

**Susana Vital**

**Universidad Nacional de Luján**

**Argentina**

## **Introducción.**

La ponencia presenta algunos avances de la investigación titulada “Continuidades y rupturas en las prácticas escolares de lectura y escritura”, perteneciente al programa HISTELEA, Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina, con sede en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján<sup>96</sup>.

El proyecto se propone indagar acerca de las prácticas concretas de lectura y escritura en la escuela- considerándolas como prácticas sociales- en función de interpretar las continuidades así como las modificaciones operadas en ellas durante el siglo XX.

En este trabajo nos centraremos en el análisis del uso del libro de lectura “**Upa!**” publicado por la editorial Atlántida, considerando no sólo la prescripción acerca de los modelos de lectura sino su apropiación concreta por parte de los sujetos involucrados.

La selección de este texto no es azarosa ni caprichosa. Las entrevistas iniciales realizadas nos señalaron la amplia circulación y difusión que tuvo este libro como soporte para la enseñanza de la lectura, tanto en el ámbito escolar como particular. Por otro lado, nos mostraron la significación que aún continúa teniendo en los recuerdos de los entrevistados.

---

<sup>96</sup> <http://www.histelea.unlu.edu.ar>

Para el desarrollo de este trabajo presentaremos en un primer momento un análisis externo (considerando el autor, la editorial y el contexto de su circulación) e interno (descripción del contenido, del método y de las imágenes de lectura que se proponen).

En un segundo momento se intentará analizar la interacción entre el libro y los sujetos en el contexto local de Luján, donde se pretenderá reconocer las diferentes escenas de lectura que tuvieron como soporte a esta obra y develar el éxito de su propuesta.

### **Nacimiento de “¡Upa!”.**

El libro “**¡Upa!**” fue publicado por primera vez en 1934, con una tirada de 2000 ejemplares. A partir de allí atravesó casi sin cambios procesos políticos y concepciones pedagógicas muy diferentes, de las cuales sólo podemos enumerar algunos rasgos principales.

Su autor Constancio C. Vigil (1875-1954), a diferencia de muchos autores de libros de lectura que provenían de la docencia, venía realizando una amplia actividad periodística.

Se inició en esa actividad colaborando con diversos diarios, tanto en Uruguay –su país de origen- como en Argentina donde escribió para *La Nación*. Desde 1901 dirigió en Montevideo la revista político literaria **La Alborada**. Ya en Buenos Aires trabajó en la editorial Aynes propietaria del semanario **El Hogar** (1904). En esta empresa fue cofundador y director desde 1911 de la revista **Mundo Argentino**. A partir de 1917 se dedicó a poner en marcha la ambición de fundar su propia editorial. El proyecto fue concretado en marzo de 1918 cuando apareció la revista **Atlántida**, base de la nueva empresa que publicó posteriormente los semanarios **El Gráfico** (1919), **Billiken** (1919), **Para Ti** (1922) y **La Chacra** (1930).

Además había estudiado Ciencias y Letras en la Universidad de Montevideo y escribió alrededor de cincuenta libros.<sup>97</sup>

El éxito de estas publicaciones refleja una notable habilidad para responder a las demandas del mercado lector. La identificación de potenciales públicos lo llevó a encarar muy tempranamente publicaciones destinadas al deporte, a la mujer y a los niños. (BRAFMAN, 1992:71; VARELA, 1996).

El primer intento de este autor destinado al público infantil fue la revista **Pulgarcito**, pero no tuvo demasiada repercusión (BRAFMAN, 1992:71). Sin embargo la revista **Billiken** fue un suceso de gran éxito y se convirtió en la de mayor circulación y perduración dentro de su género en Argentina.<sup>98</sup> También los cuentos infantiles de Constancio Vigil popularizaron personajes como El Mono Relojero, La Hormiguita Viajera y Misia Pepa.

Hacia mediados de la década del '30, momento en que nació “¡Upa!”, los libros de lectura ya habían adoptado una cantidad de características comunes que permite reconocerlos como un género específico:

- diseño destinado a la enseñanza de la lectura (inicialmente a la lectura oral);
- graduación acorde a la organización del sistema educativo;
- organización adaptada a los tiempos pautados por el cronograma escolar;
- contenido fundamentalmente moralizante, nacionalizante (rasgo que se acrecienta durante los años '30) y con ausencia del conflicto social;
- definición de los destinatarios como un sujeto lector ampliado constituido no sólo por los niños sino también por sus familias (LINARES, 1999);

---

<sup>97</sup> Pueden encontrarse datos biográficos de Constancio Vigil en <http://www.billiken.com.ar/nosotros.php> , [http://www.atlantidalibros.com.ar/catalogo/detalle\\_autor\\_phtml?autor=497](http://www.atlantidalibros.com.ar/catalogo/detalle_autor_phtml?autor=497) y <http://www.enlacesuruquayos.com/Billiken.htm> , entre otros sitios.

<sup>98</sup> Puede verse un interesante análisis de la revista Billiken en sus primeros años, así como una evaluación de su relación con la escuela en VARELA (1996).

-elaboración en base a los principios emanados de diferentes discursos pedagógicos (en sus orígenes con fuerte influencia del positivismo y del higienismo);

-utilización de imágenes acompañando al texto;

-control del Estado (aunque la producción quedó en nuestro país a cargo de editoriales con carácter de empresas privadas).

Durante la década o década y media que preceden a la primera edición de “**¡Upa!**” se había incrementado la producción de libros de lectura, luego de un período de conformación del género que puede situarse aproximadamente entre 1890 y 1920. Luego de los primeros como “**El Nene**” de Ferreira y Aubin, “**El Libro del Escolar**” de Pizzurno, el “**Paso a Paso**” de Figueira se suceden otros de importantes autores como Ernestina López de Nelson, Víctor Mercante o Héctor Pedro Blomberg para mencionar sólo algunos.

El propio Constancio C. Vigil había publicado antes de “**¡Upa!**” otros libros de lectura: “**La escuela de la señorita Susana**”, “**Compañero**”, “**Mangocho**”<sup>99</sup>, “**Alma Nueva**” y “**Marta y Jorge**”<sup>100</sup>.

### **“¡Upa!” circula en un contexto cambiante.**

Durante los años ´20 se había producido una notable expansión de la cultura escrita reflejada tanto en la aparición de nuevas editoriales dirigidas a un público más amplio (“**Tor**”, “**Claridad**”), como en la aparición de los primeros periódicos populares (ROMERO, 1990).

Por otro lado el aumento en la producción de libros de lectura puede asociarse a una consolidación de las instituciones escolares como principales instituciones alfabetizadoras y difusoras de la lectura. En ellas se había conformado y afianzado una cultura institucional propia donde se

---

<sup>99</sup> Aprobado en 1928 por el CNE como libro de texto para cuarto grado de las escuelas primarias.

<sup>100</sup> Aprobado por el CNE para tercer grado.

destacaba la centralidad de la lectura asociada a la idea de formación del ciudadano letrado.

Sin embargo, hacia la década de 1930 numerosos diagnósticos comenzaban a cuestionar el positivismo y el tradicionalismo de la escuela desde posturas espiritualistas y/o escolanovistas (PINEAU, 2002).

Se sentía entonces el impacto que había producido el derrumbe económico mundial y sus consecuencias en Argentina.

Las ilusiones de progreso ilimitado se habían desvanecido con la gran crisis económica de 1930. La incipiente recuperación local iniciada hacia 1934 no podía ocultar la imposibilidad del retorno al viejo modelo agroexportador. Por el contrario, marcaba el inicio de un nuevo orden que aparejaba cambios en las relaciones internacionales y en el modelo de acumulación ahora centrado en la industrialización liviana y el mercado interno. Cambiaron también los movimientos demográficos que cerraron el ciclo de la inmigración para iniciar una tendencia hacia la migración interna, produciendo una mayor concentración en las zonas urbanizadas. Todo ello produjo el reacomodamiento de la estructura social dando lugar a la emergencia de nuevos sectores de trabajadores.

Por otro lado, se desconfiaba de la capacidad de la democracia para afrontar las crisis.

En este contexto se rompía la promesa de la escuela como institución productora de igualdad y, por lo tanto, de ascenso social.

El analfabetismo comenzaba a considerarse un problema de importancia. Los analfabetos fueron considerados por los sectores gobernantes de cuño conservador como un peligro social ya que constituían presas fáciles para “los agitadores” (PINEAU: 2002).

La necesidad de encontrar soluciones a este problema alimentaba y daba un nuevo impulso al debate sobre los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, que venía siendo intenso no sólo en nuestro país sino a nivel internacional. Coincidentemente en el mismo año en que se publicó “¡Upa!” se realizó la Primer Conferencia Nacional sobre Analfabetismo, organizada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que reunió a los pedagogos más reconocidos del momento (PINEAU, 2002:282).

La eficacia del método y la velocidad con que los niños aprendían a leer pasaron a ser cualidades muy requeridas.

El libro “¡Upa!” continuó publicándose prácticamente todos los años durante las décadas del ´40 y ´50. Atravesó con éxito el período marcado por los dos primeros gobiernos peronistas. Así lo indican la cantidad de ejemplares publicados que alcanzan la impactante cifra de 1 095 000 ejemplares entre 1946 y 1954.

Por otro lado, comenzó a ampliarse la circulación a otros países como Venezuela y Perú<sup>101</sup>.

A mediados del siglo XX en Argentina la escuela se había masificado. Las estadísticas indican que hacia la década de 1930 casi las tres cuartas partes de la población infantil había tenido acceso a la educación primaria y hacia 1960 esta cifra alcanzaba aproximadamente al 80 %.<sup>102</sup>

Sin embargo, quedó en evidencia que el acceso no era condición suficiente para universalizar el manejo de la lectura y la escritura.

Por otro lado surgían nuevas necesidades sociales que exigían ser alfabetizado.

Se vivía en todo el globo la expectativa de un desarrollo tecnológico ininterrumpido, tanto en el mundo capitalista como en el mundo comunista. La Guerra Fría se manifestaba en gran parte bajo la forma de una competencia tecnológica cuyo resultado –se suponía– marcaría la superioridad de un bloque sobre otro. Las viejas ideas decimonónicas del progreso indefinido –desmentidas brutalmente por las dos guerras mundiales– se reciclaron bajo la idea de “desarrollo”. Los países occidentales comenzaron a ser clasificados como “desarrollados” o “subdesarrollados”, en función de un modelo supuestamente universal.

---

<sup>101</sup> En 1940 se publicó la primera edición en Venezuela y en 1955, en Perú. Hacia 1965 se habían publicado en el primer país 7 ediciones sumando un total de 115 mil ejemplares y 6 ediciones en el segundo con 131 mil ejemplares.

<sup>102</sup> Los datos fueron tomados de FERNÁNDEZ-LEMONS-WIÑAR, 1997:19. Las tasas de escolarización del grupo de 6 a 13 años que incluyen los autores son de 73 % para 1931 y de 79.1 % para 1960.

La “modernización” se traducía en una cada vez más importante concentración urbana y en una aceleración de los ritmos de la vida cotidiana, afectada cada vez más por el impacto de nuevas tecnologías (electrodomésticos, televisión, etc.).

Estos cambios generaron importantes diferencias entre las experiencias de vida de las generaciones (PUJOL, 2003). La juventud comenzó a ser identificada como un grupo social con características propias, visión que encontró confirmación –al menos entre las clases altas y medias urbanas- en la generación de nuevas pautas culturales que afectaron las producciones artísticas musicales, cinematográficas y literarias, la moda, las conductas sexuales y las relaciones entre los géneros, así como las formas de acción política. Mientras que las generaciones anteriores habían acompañado la lectura con la radio, los niños de los sectores urbanos medios y altos de los '60 concentraban su atención en el televisor (PUJOL, 2003).

En este sentido la década de los '60 representa un período altamente conflictivo. Por un lado, se vivía una politización de todos los ámbitos. Por otro, los sectores políticos tradicionales (oligarquía, Iglesia y Fuerzas Armadas) intentaban contrarrestar estas manifestaciones a través de un fuerte control apoyado en la represión. Ello afectó todos los ámbitos de la vida cotidiana y tuvo un fuerte impacto en la cultura, donde se intentaba controlar toda forma de escritura presente en la vida pública, en particular en el campo literario y periodístico. Andrés Avellaneda ubica en los años '60 la generación de un “discurso de la censura cultural” (AVELLANEDA, 1986) que daría contenido posteriormente a la dictadura militar del '76.

Luego de 1955 se impuso la política de proscripción del peronismo en todos los planos. La confrontación por la cuestión del peronismo atravesó como eje determinante toda la discusión política del período cuando se hacía evidente que el retorno al sistema político oligárquico no era posible.

Durante los años '60 la internacionalización de las políticas educativas se institucionalizó a través de la creación de organismos como

la UNESCO (en 1946), la CEPAL y la OCDE (en 1961) que incidieron bajo la forma de "recomendaciones". Éstos promovieron políticas desarrollistas.

En aquel marco se reforzó la concepción de educación pública como agente de progreso, formulación que no alteraba en sus aspectos fundamentales a los sistemas educativos nacionales decimonónicos pero se intentaba vincularlos a los planes de desarrollo integral.

La tecnocracia educativa produjo modificaciones en las concepciones didácticas tendientes a pautar las prácticas educativas a niveles hasta entonces desconocidos, apoyándose en el conductismo como teoría psicológica. Ello se reflejó en la publicación de numerosas obras y textos escolares.

Sin embargo, este discurso político-pedagógico no tuvo la efectividad esperada sobre las prácticas del aula, donde continuaban prevaleciendo tanto el espiritualismo como el normalismo (PUIGGROS, 1997:59).

Al margen de estas modificaciones "¡Upa!" continuó en circulación. Entre 1957 y 1965 volvieron a publicarse otras 4 ediciones que reunían 430 mil ejemplares. Ninguna de ellas alcanzó los 254 mil ejemplares de 1952 pero aún así representan una cifra nada despreciable.

Sin embargo comenzaron a producirse algunas modificaciones que de alguna manera "modernizaban" el libro. El texto se mantuvo inalterado, manteniendo también la misma tipografía. Pero se cambiaron las ilustraciones. En las nuevas ediciones las figuras aparecen más redondeadas. Muchas imágenes tienen mayor tamaño y parecen ubicarse en un primer plano. Los niños parecen más pequeños, adoptan rasgos más infantiles y tienen expresiones más alegres.

Las vestimentas cambian los diseños, mostrando un estilo más informal. Los niños abandonan el cinto y la corbata y visten ahora "jardinero", "pintorcito" y pantalón largo. Las niñas usan pantalón, soleros y llevan el pelo más libre.

Estas últimas ilustraciones introducidas en la década del '60 se mantienen en las ediciones actuales, que sólo cambian la tapa dura por la tapa blanda.

Ello significa que el libro sobrevivió a las profundas modificaciones ocurridas en las tres últimas décadas que replantearon la relación entre la lectura y la escuela.

Para mencionar brevemente sólo algunos rasgos valga considerar en primer lugar la crisis de la institución escolar. Esta atravesó primero un período de fuerte conservadurismo y control durante la dictadura militar. Luego, los embates de la política neoliberal produjeron un corrimiento del Estado como principal agente educador que repercutió negativamente sobre las posibilidades de las escuelas de atender demandas educativas cada vez más exigentes.

Por otro lado, la revolución en las comunicaciones en la era de Internet puso en crisis la vieja concepción que situaba al libro como el principal - si no el único- medio válido para la transmisión cultural.

A pesar de todo ello, “¡Upa!” sigue editándose aún en la actualidad.

### Breve descripción del libro<sup>103</sup>

El tamaño del libro (de 22 cm x 16 cm) no difiere de otros libros de lectura de la época de su primera edición, dado que hacia 1930 el tamaño de este tipo de obras ya no era tan pequeño como los de principios de siglo. También comparte con algunas de ellas la ampliación de las ilustraciones y la incorporación del color.

Ya señalamos que las ediciones actuales reemplazaron la tapa dura por la tapa blanda. Allí se presenta el nombre del libro y del autor. En las viejas ediciones el título está escrito en un pizarrón mientras que en las actuales aparece en la parte superior en color blanco sobre un llamativo fondo rojo, que reemplaza los pálidos colores de las primeras. La letra inicial U está en mayúscula y escrito en cursiva. “¡Upa!”, y finaliza con un

---

<sup>103</sup> Para esta descripción hemos considerado ejemplares de 1956 (aproximadamente, ya que el libro está incompleto y no pueden visualizarse los datos de edición), 1965 y 1995. Los dos últimos pertenecen al Fondo Bibliográfico Luis Iglesias.

signo de admiración. En la parte inferior una ilustración presenta la primera escena de lectura que encontramos en el libro<sup>104</sup>.

La primera página reitera el nombre “**¡Upa!**” en letras rojas y con signo de admiración, y continúa “hecho por Constancio C. Vigil”.

El título del libro permite señalar algunas particularidades: contiene una única palabra, una interjección, breve y expresiva. La interjección tiene la función de apelar al interlocutor a través de una fórmula, en este caso claramente identificada con el mundo infantil, especialmente con los niños más pequeños. Los signos de admiración -hecho poco común el de llevar un signo de admiración en el título del libro- refuerzan su expresividad. La primera lectura recupera esta imagen en la ilustración: muestra a un bebé sentado sobre una pequeña alfombra extendiendo sus brazos para ser levantado.

La carátula expresa la finalidad de la obra con la frase: “libro para aprender a leer”, acompañado por la imagen de una niña sentada con un libro en la mano y un gato.

En el prólogo el autor recupera este planteo ya que supone que este libro está destinado a ser “el primero que se pone en las manos del niño”. De la misma manera que en el resto de los libros de lectura escritos por el autor, no hace referencia explícita a un año o grado escolar en particular; sólo al final menciona a los maestros de primer grado inferior.

Se explicita la intención de adjudicar al libro la cualidad de enseñar a leer rápidamente a partir de sus bondades: sencillez y simplicidad en el método, gradualidad, asequibilidad a la mentalidad infantil, capacidad de generar entusiasmo a partir del juego placentero y la sensación de satisfacción al verificar el propio éxito en el aprendizaje.

Publicita la obra por comparación con los otros libros en uso, a los que les cuestiona la timidez e inhibición que provocan en el niño, la fatiga que generan los libros atiborrados de palabras, la pérdida de la vivacidad y la curiosidad así como los métodos: “los métodos en uso son, con frecuencia, el principal obstáculo para el aprendizaje de la lectura”. Hemos

---

<sup>104</sup> Analizaremos más adelante esta escena de lectura.

hecho referencia a la importancia que se le adjudicaba en la época de su publicación a un buen método de enseñanza.

Con esto el autor intentaba ofrecer la imagen de un libro que enseña por sí mismo. La única mención a la institución escolar se expresa en el último párrafo del prólogo: “los meritísimos maestros que tienen a su cargo el primer grado inferior serán los encargados de comprobar si mi trabajo llena las finalidades que me he propuesto”.

Le sigue un índice, cuyo análisis resulta de gran interés dado que es el único espacio del libro en el que se describe el método aludido. Lo llamativo de éste se observa en los títulos de cada página, donde se pueden leer las prescripciones, pasos o secuencias a seguir para lograr un aprendizaje exitoso.

Citaremos los tres primeros a modo de ejemplo:

*“Las primeras palabras constan de una vocal y una sílaba utilizables para formar palabras con su repetición” (p. 11)*

*“Palabras formadas con sílabas repetidas” (p. 12)*

*“Sílabas ya conocidas y nuevas sílabas forman diversas palabras” (p. 13).*

El método propuesto está centrado en la palabra. El procedimiento apela a la desagregación hasta el nivel de la sílaba al principio y a la asociación con nuevas sílabas. Más adelante (en la décimo segunda lectura) incorpora la desagregación en el nivel de la letra, comenzando por las vocales.

Hacia la décima lectura incorpora las primeras frases.

La repetición de sílabas o palabras tiene la función de mostrar elementos con los que el niño ya está familiarizado y avanzar hacia la lectura “rápida” y “de corrido”. Posteriormente presenta sílabas con más de dos letras y palabras con un número creciente de sílabas.

Finalmente incorpora otros elementos informativos como los números, los días de la semana y los meses.

La ilustración y el color –por ejemplo para destacar determinadas sílabas o letras- cobra gran importancia, lo que indicaría la relevancia que le otorga el autor a la percepción visual como componente del acto de leer.

Surge de estas prescripciones que se propone enseñar en una secuencia con complejidad creciente, aunque no en forma estrictamente acumulativa.

Esta secuencia podría ubicarse dentro de los métodos de marcha analítica. Incorpora la significación como punto de partida, en este caso tomando como unidad la palabra. Si la disyuntiva fundamental dentro de los seguidores de este método consistía en si la palabra debía ser seguida del análisis o no (BRASLAVSKY, 1962:53) el libro está armando claramente siguiendo la primera opción.

Más allá de las posibles semejanzas con algunos principios escolanovistas, no hemos encontrado mayores referencias a las teorías pedagógicas o didácticas que guiaron la producción del libro.

El contenido y las imágenes de las lecturas parecen mostrar una infancia feliz, armoniosa, exenta de situaciones conflictivas, lo que contrasta fuertemente con otros libros de lectura del mismo autor (baste mirar “**Mangocho**” y “**Marta y Jorge**”).

Llama la atención en un libro de este género, especialmente de la década del '30, la ausencia de toda referencia nacional (como símbolos y canciones patrias). Las únicas efemérides que incluye están referidas a la evocación de acontecimientos del ámbito latinoamericano, por ejemplo, el Día de las Américas o la independencia en el mes de mayo de Argentina, Paraguay y Cuba y la de Chile, Brasil, México y las cinco repúblicas centroamericanas en septiembre.

La frase final del libro reza: “Ahora ya puedes leer ‘La escuela de la señorita Susana’. Primer libro de lectura, del mismo autor es un libro muy lindo con muchas y muy hermosas ilustraciones en colores Libro que leen todos los niños que han aprendido a leer con ¡Upa!<sup>105</sup>” Con ello la editorial intenta garantizar la continuidad de la lectura con otros libros

---

<sup>105</sup> Respetamos la ausencia de signos de puntuación del original (ejemplar de 1965).

propios, ubicando de esta manera a “¡Upa!” como obra inicial de una secuencia, no necesariamente escolar.

## Escenas de lectura

Como enunciamos al comienzo nuestra intención es analizar la obra en relación con las prácticas de lectura. Para ello nos apoyaremos en la descripción de las “escenas de lectura” adoptando la definición propuesta por Rubén Cucuzza (2007), que citaremos en extenso:

*“Definiremos la escena de lectura como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. Para describir los componentes de la escena aplicaremos el siguiente protocolo de análisis a los discursos sobre la lectura teniendo en cuenta los siguientes ítems:*

- 1) *Los actores*
- 2) *Las finalidades*
- 3) *Los espacios*
- 4) *Los tiempos*
- 5) *Modos de lectura*
- 6) *Los soportes materiales o la tecnología de la palabra”.*  
(CUCUZZA, 2007)

Podríamos pensar que el libro prescribe ciertas escenas de lectura, que pueden coincidir o no con las prácticas concretas. Una de las formas en que el texto realiza esta prescripción es a través de las escenas que representa.

En este caso el libro “¡Upa!” presenta cinco escenas de lectura.

La primera aparece en la tapa. En las viejas ediciones<sup>106</sup> se observa un gran pizarrón central sobre un atril con la palabra “¡Upa!” escrita en letra cursiva ocupando casi la totalidad del espacio. Una niña mayor (lleva un libro o cuaderno cerrado bajo el brazo) le muestra la palabra a un niño más pequeño señalándola con un puntero. Ambos permanecen de pie mirando hacia el pizarrón y de espaldas al lector. El único objeto que se incorpora es un camioncito que el niño arrastra con un hilo. El espacio no parece pertenecer a un aula escolar sino que se ubica en un lugar recreativo o de juego en un ámbito privado.

En las nuevas ediciones la tapa se modifica<sup>107</sup>. La ilustración, sobre un vivo fondo rojo, muestra un pizarrón con dos vocales (“a” y “e”) y una niña señalándolas con un puntero. A los pies de la pizarra se encuentra un niño sentado en el suelo con un juguete a su lado leyendo un texto ¿un libro, un cuaderno? Allí pueden verse las palabras “Ana” y “Upa” en cursiva con las vocales destacadas en rojo, guardando una gran similitud con la primera lectura del libro. El pequeño viste un guardapolvo cuadrillé azul (¿de jardín de infantes?).

Se puede pensar que la escena que se presenta en la tapa anticipa el propósito del libro. Allí se interpela al lector mostrándole la potencia y la centralidad del acto de aprender a leer representado como un juego protagonizado por niños.

La segunda imagen (página 19) es bastante parecida a la anterior. Hay un pizarrón con siete palabras escritas en prolija letra cursiva. Una niña, con un libro bajo el brazo, lo señala. Otro niño sentado al pie del pizarrón parece estar atento a las indicaciones. La finalidad parece ser nuevamente la del aprendizaje de la lectura. El espacio –a pesar del pizarrón- no se sitúa en un aula escolar sino en un ambiente destinado probablemente al juego. Nuevamente registramos modificaciones entre las viejas las nuevas ediciones, donde aparece el guardapolvo.

---

<sup>106</sup> Hemos considerado una tapa del año 1954.

<sup>107</sup> Consideramos el ejemplar de 1995.

La tercera imagen (página 20) es uno de los cuatro dibujos pequeños que ilustran la página. En este caso acompaña la palabra “Ana”. Ana es una niña. Se encuentra sentada en el suelo leyendo una hoja suelta. Al costado tiene una pila de papeles y entre las piernas, una caja abierta. El escaso contexto no permite descubrir la finalidad de esta lectura. En las nuevas ediciones Ana no lee sino que está sentada sobre el pasto contemplando el cielo.

En la página 54 de las viejas ediciones aparece la cuarta escena. En gran tamaño y color azul está la letra “h”. Un niño lee cómodamente acostado en una hamaca paraguaya colgada entre dos árboles. Se trata de un espacio abierto, un jardín. La iluminación y la vestimenta sugieren un tiempo primaveral. La finalidad parece ser la de la lectura recreativa. En las nuevas ediciones la lectura desaparece. La imagen muestra a una niña jugando en una hamaca de plaza.

La quinta escena aparece en la página 83. La lectura comienza en la página anterior enumerando las distintas actividades que realiza Elena – “una niña muy buenita y querida”-: lava, cocina, plancha, cose, barre, estudia, “y todo lo hace con gusto y alegría”. Más allá de las consideraciones de género que merece el texto, nos centraremos en la escena de lectura. En este caso Elena estudia sentada en una silla, con el cuerpo erguido y un libro tomado con ambas manos. Aunque está sentada se aproxima así a la postura corporal de la clásica lectura escolar.

Tres escenas de escritura aparecen en las páginas 17, 96 y 99 respectivamente.

La primera sólo aparece en las viejas ediciones. Allí se muestra a una niña y un niño, ambos escribiendo a cada lado de una mesa. El espacio muestra un comedor de una casa particular. Cada uno de los niños escribe solo, concentrando la mirada en el papel. El dibujo ilustra las palabras “Pepe” y “Pepa”. En las nuevas ediciones Pepe y Pepa no escriben sino que están de frente, aparentemente jugando.

La segunda ilustra la palabra “examen”. Se trata de una niña sentada en un pupitre escolar individual, levemente inclinada sobre el papel y escribiendo. La maestra observa detrás; en las ediciones

modernas su expresión es más complaciente. Ambas visten guardapolvo blanco.

La última muestra a un niño escribiendo en un escritorio personal. El texto expresa la finalidad. “Daniel escribe una carta a su abuelito. Querido abuelito: ya sé leer y también escribir. Espero tu regalo. Recibe un beso con todo mi cariño. Daniel”. En las nuevas ediciones la pluma y el tintero son reemplazados por una lapicera y desaparecen los dos pesados libros que el chico tiene sobre el escritorio. Luego Daniel deposita la carta en un buzón, enfatizando la intención comunicativa. Es evidente la valoración positiva del acto de leer y escribir, que espera ser recompensada con un regalo.

Todas las escenas de lectura y escritura descritas están protagonizadas por niños con prescindencia de los adultos (sólo aparecen la maestra que supervisa el examen e hipotéticamente el abuelo de Daniel que recibirá la carta).

Las imágenes aparecen aisladas; no se hallan insertas en un espacio definido. Sólo algunos objetos indican el posible lugar en el que se realiza la acción. Los espacios –interiores o al aire libre- son predominantemente privados. Sólo el examen se realiza en la escuela.

En general se trata de una actividad solitaria. Son escenas individuales. Los únicos casos en los que intervienen dos personas son nuevamente el del examen y las imágenes en las que una niña mayor parece estar enseñando a un niño menor.

Las finalidades referidas son las del aprendizaje, el juego, la lectura recreativa, el placer y, diferenciándose de las anteriores, la del estudio.

En ninguna de las imágenes –excepto en la tapa de las nuevas ediciones- puede verse el contenido de los textos, que aparecen dibujados como libros cerrados o páginas en blanco.

Resulta llamativo que en la comparación entre las viejas y las nuevas ediciones se reducen las escenas de lectura y escritura, que son reemplazadas por juegos y gestos de diversión con mayor movimiento corporal (como correr y saltar).

## Evocando a “¡Upa!”

Nos preguntamos en qué medida las escenas prescriptas reflejan las prácticas efectivas manifestadas en la voz y en el recuerdo de los entrevistados. Para ello analizaremos brevemente algunos resultados de las entrevistas realizadas entre personas de diferentes edades.

Las entrevistadas son todas mujeres de clase media urbana, con familias que en diferentes niveles mantienen una alta valoración de la escuela como espacio de producción de cultura. Todas registran haber sido buenas alumnas, lectoras y de sus relatos se desprenden rasgos de nostalgias en relación a este libro, a la escuela y a las bondades y beneficios que les provocó la lectura en su vida personal.

Algunas expresan críticas y reflexiones ácidas hacia el sistema educativo actual, tales como falta de exigencia, disciplina, y deterioro de las condiciones laborales de los docentes, poco valor de las familias hacia la escuela y poco interés por la lectura.

Del análisis de las escenas de lecturas manifestadas por las entrevistadas se puede distinguir claramente un uso del libro en el espacio institucional escolar muy diferente al uso del libro de manera recreativa y lúdica en el ámbito familiar.

En ambos casos las finalidades, los espacios, los tiempos y los modos de lecturas nos parecen contrastantes y hasta opuestos entre sí.

En el espacio escolar, se mantiene la escena de lectura donde prevalece la imagen de estar erguidos, la toma del libro por el lector en forma rígida y teniendo en cuenta la siguiente secuencia: lectura colectiva en voz alta, continúa leyendo uno solo y el resto, “atento”, “sigue con la vista” en forma silenciosa y expectante porque puede continuar en cualquier momento la lectura. Esta escena, es descrita por algunas entrevistadas, como una situación temerosa, de alta exposición, y de mucha exigencia y nerviosismo.

Recordemos que en el ámbito escolar la forma aprobada o considerada correcta es la de la lectura de corrido y en voz alta (bajo el supuesto de que una buena oralización implica la comprensión de lo leído), mientras que la manera no aprobada o no reconocida es la de leer entrecortado o sea el “deletreo”. En este espacio la lectura tiene como una de sus finalidades principales la del control del aprendizaje escolar.

En el espacio íntimo, familiar, privado, dentro del hogar, los actores en el momento de la lectura se permiten el uso de ciertas “licencias”, tales como el deletreo, comenzar por el final o leer sin seguir un orden establecido desde afuera por un adulto, leer en la cama, o tirado en un sillón, jugar con el libro, leer otros libros y revistas, mirar detenidamente las imágenes, etc. Es decir que se observa una lectura más libre, ligada al goce, al placer y al disfrute personal y por sobre todo mucho más descontracturada.

Por otro lado, pudimos registrar en el espacio privado modos de relacionarse con el libro más variados y probablemente impensados para la institución escolar y aun para el mismo autor. Así, una niña que comienza primer grado intenta utilizar su propio libro “**¡Upa!**” -comprado por indicación de la maestra- para enseñarle a su madre analfabeta. U otra niña preescolar que a partir de las imágenes del libro supone cómo sería su futuro en la escuela primaria: un mundo feliz, donde la maestra la mira con cariño de manera contemplativa y estableciendo una relación individual y personalizada.

La frase que elegimos como título de esta ponencia surgió de expresiones de las entrevistadas. Creemos que la misma cobra al menos dos sentidos.

En primer lugar, atribuye al libro “**¡Upa!**” una capacidad extraordinaria: la capacidad de aprender a leer.

Sin embargo, esta concepción hace abstracción del contexto en el cada uno de sus lectores adquirió efectivamente este aprendizaje. Michele Petit (2000) ha investigado la iniciación lectora a través de historias de vida en diferentes espacios geográficos y socio-culturales. La autora señala la importancia de la familiaridad precoz con los libros, así como los

intercambios en torno a los libros entre adultos y niños en ambientes de confianza y afecto. Así, los contactos individuales parecen ser más efectivos que las políticas de obligatoriedad y promoción masiva de la lectura. En los casos que analiza la autora siempre aparecen “iniciadores” (un pariente, un amigo, la madre, el padre, un maestro) que recomiendan libros o transmiten la pasión por la lectura. También es el caso de las personas que hemos entrevistado.

Así, cuando un tío, el padrino o la madre regalaban el libro “¡Upa!” confluían, por un lado, una estrategia editorial que difundía una obra que garantizaría el aprendizaje de la lectura, y por otro, la presencia de una persona, del círculo íntimo de afectos que haría las veces de “iniciador o promotor” de actos de lectura.

El segundo sentido que encierra la frase deja entrever una idealización del pasado, según la cual “antes se aprendía” o “antes se leía”, haciendo alusión a un pasado plétórico y efectivo del sistema educativo. Con ello se intenta enfatizar por oposición las falencias actuales.

Creemos que la vinculación que los lectores establecieron en el pasado con este libro marcó huellas que se recrean en el presente a partir de un nuevo contexto.

### **Algunas reflexiones finales.**

El dato que resulta más sorprendente quizás sea la prolongada vigencia del libro. Si bien es cierto que muchos libros de lectura tuvieron larga vida (baste señalar “**El Nene**” de Ferreira o “**El libro del Escolar**” de Pizzurno), creemos no equivocarnos al afirmar que pocos de ellos lograron atravesar las múltiples modificaciones producidas a finales del siglo XX, cuando el nuevo contexto de la globalización económica, política, social y cultural propicia la lectura en pantalla.

Algunas informaciones nos indican que este libro se sigue vendiendo y creemos posible atribuir este hecho al lugar que ha conseguido en el imaginario social, donde se ha perpetuado como un libro altamente eficaz para enseñar a leer a los niños. Todavía en la actualidad se compra y se regala como si fuese un souvenir, con un valor simbólico agregado que supone que además de jugar, se aprende a leer!!

A diferencia del sentido otorgado en las décadas del '40-'60, cuando "Upa!" se leía complementariamente en la casa y en la escuela, la actual circulación del libro por fuera del sistema nos hace suponer la falta de confianza en la escuela como garante de la producción de niños lectores.

La vieja estrategia editorial formulada desde la primera aparición de "¡Upa!" había intentado abarcar un público amplio y situado en diferentes espacios (como hemos señalado la presentación sugiere que el libro fue escrito para aprender a leer, sin inscribirse necesariamente dentro del ámbito escolar). Pareciera que esta forma de circulación se reactualiza ahora, apelando al alto impacto emotivo que el libro ejerció sobre varias generaciones, en un nuevo contexto cobrando tal vez un significado diferente.

Consideramos que recuerdos de este tipo, en general cargados de emoción y de una alta valoración, estarían actuando en el imaginario actual de manera de otorgar al libro una potencialidad excesiva, desligada de su contexto originario de circulación.

## **Bibliografía.**

AVELLANEDA, Andrés (1986), **Censura, autoritarismo y cultura: Argentina 1960-1983**, CEAL, Biblioteca Política, Bs. As.

BRAFMAN, Clara (1992), "Billiken. Poder y consenso en la educación argentina (1919-1930)", en revista **Todo es Historia** N° 298, abril de 1992.

BRASLAVSKY, Berta (1962), **La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual**, Kapelusz, Buenos Aires.

CUCUZZA, Rubén (2007), "Programa HISTELEA: Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la escritura en Argentina", Universidad Nacional de Luján, mimeo.

FERNÁNDEZ, María Anita- LEMOS, María Luisa- WIÑAR, David (1997), **La Argentina fragmentada. El caso de la educación**", Miño y Dávila- IICE, Bs. As.

LINARES, María Cristina (1999), "Libros de lectura a principios de siglo. Sujeto lector ampliado". Presentado en las XI Jornadas de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Quilmes. 8 al 10 de setiembre de 1999, mimeo.

PETIT, Michele (2001), **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**, Fondo de Cultura Económica, México.

PINEAU, Pablo (2002) "¿Para qué enseñar a leer? Cultura política y prácticas escolares de lectura en el período de entreguerras", en CUCUZZA-PINEAU, **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la Razón de mi Vida**, Miño y Davila, Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (1997), **Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)**, Bs. As., Galerna.

PUJOL, Sergio (2003), "Rebeldes y modernos. Una cultura de los jóvenes", en JAMES, Daniel (dir. de tomo), **Nueva Historia Argentina. Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)**, Sudamericana, Bs.As.

ROMERO, Luis Alberto (1990) "Buenos Aires en la entreguerra: libros baratos y cultura de los sectores populares", en ARMUS, D. (comp.) **Mundo urbano y cultura popular. Estudios de Historia Social Argentina**, Sudamericana, Bs. As.

VARELA, Mirta (1996), "La revista Billiken: industria editorial, niñez y escuela, en Biblioteca Digital del Portal "La Educación" N 123-125, [http://educoas.com/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_123125/articulo\\_5/index.aspx?culture=es&navid=201](http://educoas.com/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_123125/articulo_5/index.aspx?culture=es&navid=201)



## COMENTARIO DE MIRTA CASTEDO<sup>108</sup>

Para comenzar quisiera señalar algunas características comunes de los textos analizados que parecen tener que ver con *la estabilidad de una modalidad de enseñanza*, con su permanencia relativamente más prolongada en la historia de las prácticas escolares.

Todos estos libros se presentan vehiculizando una manera de enseñar que se caracteriza como *fácil, rápida, agradable, segura...* denominadores comunes de objetos escolares que están más destinados a permanecer que a pasar sin dejar huella. Son calificaciones que se adjudican desde el punto de vista del adulto de cada época, con una cierta representación del niño en cada momento. Me parece que es un desafío muy interesante empezar a abrir esos conceptos desde otras disciplinas porque lo que el sentido común de cada época dice que es fácil, agradable, o rápido, puede ser muy diferente a lo que se percibe desde otras miradas disciplinares. Es decir, la investigación en historia de la educación, como toda investigación en educación, parece requerir de una perspectiva interdisciplinar.

Si efectivamente hubiese sido fácil, agradable y rápido alfabetizar con esos libros, bajo cualquier condición y en cualquier contexto, no hubiésemos heredado generaciones donde la meta de alfabetización universal no se cumplió, como de hecho ocurrió en la región. Evidentemente hay mucho de fantasía, construida desde los sujetos que interactuaron exitosamente con esos objetos escolares, pero, sin duda, *no sólo* con esos objetos. Voy a volver sobre esta idea un poco más adelante.

---

<sup>108</sup> Mirta Castedo es Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, México.

Es docente de grado y de posgrado universitario. Es Coordinadora de las carreras de Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización en la Universidad Nacional de La Plata. Dirige tesis de grado y posgrado en cuatro universidades argentinas.

Desarrolla proyectos de investigación en enseñanza de la lectura y la escritura y en formación de docentes en el área desde 1985.

Ha publicado recientemente numerosos artículos en revistas nacionales y extranjeras y ha participado en numerosas reuniones científicas en distintos países.

Ha participado en la elaboración de documentos y diseños curriculares para diferentes ámbitos del sistema educativo argentino y ha coordinado distintos programas oficiales relacionados con la lectura y la escritura. Actualmente dirige la revista "Lectura y Vida".

Me parece que es un tema sumamente interesante para seguir investigando porque, de lo contrario, dejamos que los que nos venden los libros, ayer u hoy, nos convenzan acerca de la eficacia de los métodos. El mercado de las lecturas infantiles es un mercado un poco particular, porque los que tienen la voz en este caso son aparentemente los maestros, los que eligen los métodos y los libros. Las familias también en parte, los adultos que alguna vez fueron los niños... Pero no son los niños los que dicen que fue fácil aprender o que fue rápido con tal libro y con tal otro no lo hubiese sido tanto. Es decir, es un espacio social donde una voz muy importante siempre está mediada por otros. Los libros destinados a los niños, tanto en literatura como los libros escolares, no son elegidos por los niños. Están mediados por los adultos y en el caso de los libros escolares también por los Estados; se elige por ellos y para ellos, en su nombre.

Retomo la pregunta, entonces: ¿en qué radica la causa de la estabilidad? Como punto de llegada de las investigaciones aquí presentadas, constatamos la estabilidad de ciertos objetos y las razones a las que algunos actores atribuyen tal permanencia. Este punto de llegada se puede constituir en un punto de partida de otras investigaciones: ¿Por qué la escuela necesita acudir siempre a los caminos más rápidos, a los caminos más fáciles, a los caminos supuestamente más placenteros? ¿Por qué los maestros, como sujetos institucionales, se sienten atraídos por estos caminos? ¿Por qué la escuela le teme tanto a lo complejo y, entonces, simplifica los objetos al punto de perder el sentido que los hace legítimos para ser comunicados? ¿Por qué la escuela le teme a los caminos más largos y, entonces, genera prácticas que no constituyen aprendizajes profundos y estables para los niños, experiencias ricas e intensas que permanecen en el tiempo con sentido propio? El desafío de desandar estos conceptos me parece fundamental, porque lo que se juega en estas situaciones va más allá del objeto escolar, nos conduce a preguntarnos cuál es el objeto que se comunica y qué sujetos estamos construyendo en el contexto escolar. La simplificación de los objetos a ser enseñados para adecuarlos a estas características mejor aceptadas en

los gustos escolares predominantes y las fantasías sobre lo que le pasa a los sujetos con esos objetos no son gratuitos. Las investigaciones históricas que acabamos de escuchar, creo que están aportando muchísimo a desnaturalizar esos procesos escolares que a veces parecen inevitables.

Otra idea fuerte, que atravesó todos los trabajos, es la cuestión de ver que los objetos -ya sean cartillas, libros de texto, libros de lectura o *el método*- son los que alfabetizan. Ubicar el método o el libro que vehiculiza un método en el contexto de una multiplicidad de factores que "alfabetizan", ninguno por sí mismo, es también un aporte de las investigaciones históricas bien contextualizadas. Y no estamos hablando sólo de factores escolares, sin por ello correr el problema de la escuela sino en el sentido de que mucho de lo que sucede dentro de la escuela tiene que ver con lo que sucede por fuera, adoptando la forma de una práctica escolar específica.

Algo que me pareció muy interesante es de qué manera ustedes, los historiadores, miran el cambio, es decir, qué cambia en relación con los libros y con los métodos en la historia de las prácticas de enseñanza. Un cambio que, a los que trabajamos dentro de las escuelas nos cuesta mucho ver, porque queremos verlo en el término de nuestras cortas vida y eso no es siempre posible, de ahí que necesitamos tanto de las investigaciones históricas. Cuando los didactas hablamos de cambio estamos pensando en un cambio en el objeto de enseñanza que es, sin duda, también un cambio en la concepción del sujeto de aprendizaje, o viceversa. Por eso me parece sumamente interesante el tipo de debate que se suscita entre métodos que sostienen el mismo concepto de sujeto y de objeto, como muestra el trabajo de la colega mexicana, entre el método onomatopéyico y el método de palabra normal. Es un debate por la hegemonía de un grupo, de un método o de un material, no hay un debate sobre el objeto y el sujeto; el objeto y el sujeto siguen siendo los mismos.

El último punto que deseo referir, también presente en todos los trabajos pero más evidente en el de los libros después del '56, es el poner en evidencia que siempre existió -en el siglo XIX y en el XX- diversidad de

textos, de imágenes, de concepciones sobre el objeto y sobre el sujeto. Las rupturas afectan las dimensiones que constituyen lo diverso. ¿Por qué, aún en las etapas más *homogeneizantes* de la escuela siempre se mantiene un margen para lo diverso? Es que pareciera que las prácticas de enseñanza son siempre una práctica de interpretación del mundo para ser comunicado a otros y por ello, por ser una interpretación... se escapa del deseo normativo una y otra vez. Maestros, niños, familia, supervisores, y todo tipo de actores siempre hacen algo más y distinto de lo que está escrito que deben hacer. La diversidad de interpretación no es sólo un derecho, es un inevitable hecho humano. Y entonces, a pesar de los límites del objeto, la diversidad de prácticas que le imprimen los sujetos hace que muchos de nosotros podemos decir que aprendimos con **¡Upa!**, pero realmente no sabemos cómo aprendimos. Podríamos dar fe: muchos que repetimos de memoria **¡Upa!** hasta que pudimos poner en correspondencia unidades de lo oral con unidades de lo escrito, más o menos en octubre como corresponde a un niño de clase media de primer grado de mi época, y por ese camino llegamos a leer Upa y muchas cosas más.

Las entrevistadas seguramente desarrollaron muchas más prácticas y estrategias de lectura que aquellas de las que tienen conciencia y recuerdo. Las prácticas fueron más diversas que las posibilidades que daba cada uno de los maestros. Les pido a los historiadores que, antes de que perdamos toda la memoria, por favor, entrevisten a los que les fue mal en la escuela, especialmente a los que les fue *oficialmente* mal e igual aprendieron.

Expositora- Es difícil encontrar alguien que se exprese.

Expositora- La gente que se acercaba, y decía “yo estudié con **¡Upa!** tenían una alta valoración afectiva.

Comentadora - Estoy segura que los que le fue mal en la escuela también deben tener una valoración afectiva positiva, porque esto es algo que nos pasa a los seres humanos, por razones psicoanalítica que yo no entiendo mucho; las personas que han tenido un mal paso por la escuela hablan con amor de la escuela, evidentemente han sufrido, si no no les

hubiera ido mal. Sería interesantísimo profundizar ¿Cómo hicieron para aprender a leer?

Gracias.



# LAS EDITORIALES A FINES DEL SIGLO XX Y SU IMPACTO EN LOS LIBROS DE LECTURA ESCOLAR

**María Cristina Linares**  
**Universidad Nacional de Luján**  
**Argentina**

## **Introducción**

Nuestra intención en este trabajo es presentar los avances en la investigación sobre "El libro de lectura a fines del siglo XX en la Argentina" proyecto perteneciente al programa HISTELEA: Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina, con sede en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.<sup>109</sup>

En la actualidad observamos que en nuestro país, con excepción de los estudios de naturaleza socio-histórica como se viene advirtiendo en los distintos congresos y seminarios, las controversias respecto de los libros escolares parecería que dejaron de ser un problema político para ser un problema pedagógico. La mayoría de las discusiones actuales giran en torno a dos temas: la falta de lectura (sobre todo la lectura de libros) y la falta de comprensión lectora, como se puede observar en los distintos medios de comunicación.

Estas dos cuestiones también fueron discutidas desde fines del siglo XIX. Pero algo cambió, ya no es tema de polémica el qué se debe leer en

---

<sup>109</sup> <http://www.histelea.unlu.edu.ar>

la escuela o cómo deben ser, en sus aspectos materiales, los libros escolares. Creemos que el mismo objeto que en algún momento fue visualizado como dispositivo formador de culturas, ideologías, mentalidades, pasó a ser secundario respecto de otras formas, que se piensan más eficaces, como los medios de comunicación masiva.

Puede ser que los objetivos de la escuela cambiaron y con ellos cambiaron los medios para hacerlo. Quizá no se puede sostener en el presente que uno de los principales objetivos de la escuela es formar una "conciencia nacional", formar al "ciudadano argentino", construyendo una historia y un espacio nacional. Como tampoco, que uno de los principales objetivos del Estado es prevenir enfermedades mediante preceptos higiénicos en el ámbito escolar. Creemos que estos fueron algunos de los objetivos fundamentales sobre los que se construyó la génesis del "libro de lectura escolar", libro que, con algunos cambios, estuvo presente en las escuelas hasta la década de 1990.

A mediados de la década de 1960 se comienzan a observar los primeros cambios significativos en los contenidos y en la materialidad de los libros de lectura escolar nacidos a fines del siglo XIX (WAINERMAN y HEREDIA, 1999; LINARES, 2000)<sup>110</sup>. La mayoría de las modificaciones que se produjeron se vieron pronto interrumpidas durante la dictadura militar (1976-83) para continuar una vez terminado este período. Observemos cuáles son estos cambios.

Algunos libros entre 1967-1976 comenzaron a incluir actividades de escritura y recorte en el propio libro como: "**El libro Volador**"<sup>111</sup>, "**El sol albañil**"<sup>112</sup>, "**Cuaderno de Tupac**"<sup>113</sup>, "**Cuaderno de Tito**"<sup>114</sup>, "**Mi amigo Gregorio**"<sup>115</sup>, "**Dulce de leche**"<sup>116</sup> y "**Papel picado**"<sup>117</sup>. Estos libros

<sup>110</sup> Refiriéndose a los textos de civismo se puede observar con posterioridad una continuidad similar: "Hasta 1984, se observa en los textos varias continuidades, por encima de las diferencias en cuanto a denominación y contenidos de las asignaturas. El tono general es prescriptivo. Los autores asumen la tarea de definir los contenidos de *una moral nacional*, es decir, de socializar al alumno en un conjunto de valores que atribuyen a una identidad nacional esencializada, con el fin de "formar al hombre argentino" (ROMERO, Luis Alberto, 2004:146).

<sup>111</sup> VERONELLI, A. A. (1967) **El libro Volador**. Buenos Aires, Kapelusz.

<sup>112</sup> CAMILLI, E. (1986, Copy 1967) **El sol albañil**. Buenos Aires, Ángel estrada y Cía.

<sup>113</sup> SARCEDA M. y DURÁN, C. (1976) **Cuaderno de Tupac**. Buenos Aires, Ángel estrada y Cía.

<sup>114</sup> SARCEDA M. y DURÁN, C. (1977). **Cuaderno de Tito**, Buenos Aires, Ángel estrada y Cía.

<sup>115</sup> FERRARI A.F. DE y LAGOMARSINO E. TROGLIERO DE (1968), **Mi amigo Gregorio**.

podríamos considerarlos como precursores de la desaparición del libro de lectura como propiamente literario y soporte de la oralidad.

También encontramos cambios en los roles asignados a la mujer. Es así que podemos encontrarla en otras situaciones además de ser ama de casa, maestra o costurera: "**Aire libre**"<sup>118</sup> y "**Martín y Yo**"<sup>119</sup>.

Por otro lado comenzaron a ser desplazados los juicios normativos. Tales son los casos de: "**El libro volador**", "**El sol albañil**", "**Martín y Yo**"<sup>120</sup>, "**Papel picado**", "**Aire libre**", "**Dulce de leche**", "**Mi amigo Gregorio**" que ya no utilizaban frases prescriptivas. Wainerman y Heredia (1999) le dan un tratamiento especial a la editorial Aique ya que observaron que los libros producidos por ésta "no pretenden "moralizar", pero sí transmitir el valor de la responsabilidad, la consideración y el respeto por el otro, la solidaridad, la generosidad y la independencia. No están sobrecargados de juicios normativos [...] (p.118) .

Paralelamente a estos cambios seguían imprimiéndose libros con alta carga "moralizante" como: "**Escarapela**"<sup>121</sup>, "**Albricias**"<sup>122</sup> y "**Canta Boyero**"<sup>123</sup> así como con referencias religiosas [al hombre y a la mujer]:

*"Su relación constituye la fuente única, absolutamente única, señalada por Dios para que la vida permanezca sobre la Tierra."*<sup>124</sup> ; "*El sacrificio es lo que cuenta a los ojos de Dios*"<sup>125</sup>

---

Buenos Aires, Ángel Estrad y Cía.

<sup>116</sup> DURÁN, C. y TORNADÚ B. (1974), **Dulce de Leche**, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía.

<sup>117</sup> SOLVES, H. (1970), **Papel Picado**, Buenos Aires, Librería Huemul

<sup>118</sup> WALSH, M.E. (1967) **Aire libre**, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía.

<sup>119</sup> FERRARI, A. de y LAGOMARSINO E. T. de (1973) **Martín y Yo**, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía S.A.

<sup>120</sup> FERRARI, A. de y LAGOMARSINO E. T. de (1973) **Martín y Yo**, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía S.A.

<sup>121</sup> FELCE Emma (1969, Copy 1967) **Escarapela**, Buenos Aires, Codex

<sup>122</sup> BENAVENTO G.L. (1966, copy 1957) **Albricias**, Buenos Aires, Codex.

<sup>123</sup> FERNÁNDEZ GODARD, Laura M.A.S. de (1974) **¡Canta Boyero!**, Buenos Aires, Codex

<sup>124</sup> PESCIETTO A. y RIBA E. (1974) **Grupo 5**, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía.

<sup>125</sup> FERNÁNDEZ GODARD, Laura M.A.S. de (1974) **¡Canta Boyero!**, Buenos Aires, Codex

A finales de la década de 1990 podemos considerar nuevas características que van a definir a los libros actuales. Wainerman y Heredia (1999) señalan las siguientes:

- Predominio de la imagen sobre la palabra.
- Mensajes fragmentados, alternancia entre diversos géneros estilísticos.
- Temáticas relacionadas casi exclusivamente con las experiencias infantiles.
- No incluyen pautas normativas acerca de los roles de género, coexisten modelos tradicionales con nuevos modelos.
- Inclusión de modelos familiares alternativos.
- Liberalización de la prescripción.

A estas características sumamos:

- Eclecticismo didáctico (en los libros de iniciación a la lectura).
- Integración con otras áreas del conocimiento.
- Encuadernación con tapa blanda (modificación de la escena de lectura).
- Utilización del voseo.
- Incorporación de otras actividades además de la lectura propiamente dicha.
- Incorporación del conflicto social.
- Laicidad.
- Ampliación del concepto de ciudadanía.
- Aceptación de la diversidad cultural.<sup>126</sup>

Pensamos que las modificaciones en los libros de lectura no pueden relacionarse exclusivamente con situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarquen de manera excluyente y que algunos cambios responden a distintas articulaciones entre esferas diferentes como la cultural, la política, la pedagógica, la tecnológica, etc.

La abstención de incluir pautas normativas acerca de los roles de género, la inclusión de modelos familiares alternativos y la utilización del voseo, pensamos que deberían ser interpretados a la luz de los cambios culturales que se producen a partir de los 60', "[...] cambios que, en el

---

<sup>126</sup> Para un desarrollo de cada una de estas características ver LINARES (2005)

mundo desarrollado, han acompañado a la autonomía de las mujeres en el mercado de trabajo, a la marcha del movimiento feminista y a la ruptura de la relación entre sexualidad y procreación, a partir de la introducción de la píldora" (WAINERMAN y HEREDIA, 1999: 130).

En cambio, el eclecticismo didáctico, la integración con otras áreas del conocimiento, la modificación de la escena de lectura, la incorporación de otras actividades en los libros además de la lectura propiamente dicha, pensamos que se relacionan más estrechamente a las concepciones pedagógico-didácticas en vigencia.

El modelo pedagógico que por lo general marcó a los libros de lectura hasta los 70' y, en algunos casos hasta los 90', consideraba a la enseñanza de la lectura desde tres aspectos: lectura mecánica, lectura intelectual y lectura expresiva. Aunque los mismos debían ser apreciados simultáneamente, durante la actividad escolar le fue otorgada preponderancia al último de ellos. Los objetivos perseguidos en la enseñanza y práctica de la lectura resultaron ser tan importantes como los modos de hacerlo: la emoción con un fin estético, el tono de voz, los gestos y los modales del lector. La práctica más habitual de lectura comprendía: lectura modelo por parte del maestro, comentario y análisis de la lectura y lectura individual o coral por parte de los alumnos. Esta práctica fue acompañada por un tipo de libro que la permitiera: el libro pequeño de tapas duras, tal cual lo requerían las reglamentaciones hasta 1965. Con la introducción de las teorías psicolingüísticas y psicogenéticas el concepto de lectura cambió en su concepción. Por un lado se tomaron en cuenta las experiencias del niño con lo escrito ya que se sostiene que el contacto de éste con distintos soportes textuales es anterior a su ingreso al colegio. Por otro lado el acto de leer-escribir se consideró como un acto de construcción de significado, se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo de modo significativo para el niño. Ambas prácticas son prácticas sociales del lenguaje en un ambiente de trabajo cooperativo donde el error está previsto y permitido y el autor no es quien le da un significado único y definitivo a su obra sino que el texto termina en el trabajo del lector. Por ello, además de los objetivos relacionados

específicamente a la adquisición de la técnica de lectura-escritura, se sumaron los de comprender y producir textos, expresarse en un estilo propio y obtener placer al construir sentidos con el de los otros.

Cuando observamos la incorporación del conflicto social, la ausencia del discurso religioso, la ampliación del concepto de ciudadanía, la incorporación de los derechos del consumidor o la aceptación de la diversidad cultural deberíamos indagar en las esferas político-económicas, contextos ideológicos en donde el Estado, las relaciones internacionales, las empresas editoras, etc. tendrán preponderancia.

Por último, indagar en los cambios ocurridos en las tecnologías de la comunicación nos permitiría interpretar los cambios relacionados con el predominio de la imagen sobre la palabra, la utilización de mensajes fragmentados y la incorporación de otras actividades además de la lectura propiamente dicha.

No obstante, y con fines analíticos que ayuden a la interpretación, podemos observar y analizar algunas instituciones y/o sujetos que están presentes en el momento de producción del libro (como el Estado, las editoriales, los autores, los maestros, los potenciales sujetos lectores, la Iglesia, las concepciones pedagógicas, los parámetros culturales, etc.) en una relación dialéctica jugando distintos roles condicionantes y comunicativos al mismo tiempo que constituyentes del propio objeto.

Para la presente ponencia vamos a acercarnos a uno de esos sujetos/instituciones: la Editorial.

## **La Editorial**

El libro escolar, uno de los dispositivos que fue y sigue siendo significativo sobre el diseño y desarrollo de la enseñanza, un elemento importante de la concreción de la práctica escolar, no quedó al margen de los cambios sufridos en la Argentina de fines del siglo XX. En nuestro país, la educación pública fue llevada a una crisis en donde la

fragmentación del sistema educativo en circuitos diferenciados se convirtió en una de las principales características.

Durante un siglo (1884 -1983) el Estado nacional y provincial controló, a través de distintos mecanismos como leyes, reglamentos, programas, decretos, lo que se podía leer en la escuela. Desde el Estado se establecieron los parámetros, las condiciones materiales, reales y de posibilidad, dentro de las cuales se desarrolló la producción y circulación del libro. Por un lado favoreció a la producción del mismo tomando a su cargo una parte de la compra y distribución de libros para alumnos con dificultades económicas. Por otro lado limitó la acción de editores y autores regulando las condiciones de producción, demorando la renovación de las ediciones y la distribución de los libros por su lentitud burocrática.

Actualmente el Estado no ejerce un control sobre la producción de los libros aunque sí mantiene algún grado de intervención mediante la formulación de contenidos comunes.

En el Río de la Plata la industria del libro apareció tardíamente. Las dificultades para la producción de libros nacionales en gran escala se debían fundamentalmente a condicionamientos de tipo técnico; producción de papel nacional, imprentas, tipos adecuados y costos elevados. La importación era más económica que la producción nacional de libros de buena calidad.

Pero la necesidad de contar con un dispositivo elemental de conformación de identidades y ampliación de la alfabetización instó a que las editoriales, que se van a especializar principalmente en textos escolares, acompañasen este proceso editando libros de autores nacionales y generando una gran cantidad de libros de lectura escolar nuevos. Sumado a ello, la incorporación de adelantos tecnológicos renovó y puso en circulación una notable variedad de libros que hicieron su aparición principalmente a principios del siglo XX. En este campo observamos el nacimiento de algunas casas editoras como Estrada, Kapelusz, Laserre y Moly y la continuidad de otras como Coni, Librería del Colegio, Aquilino Fernández. Su mayor o menor relación con los poderes del Estado redundó en sus políticas empresariales. Así también sus

políticas empresariales incidieron fuertemente en la circulación de los libros mediante la publicidad y promoción de sus productos<sup>127</sup>.

El panorama editorial cambió notablemente en el último cuarto del siglo XX, aunque el proceso de transformación se inició mucho antes.

Durante la década de 1920 la industria editorial experimentó un desarrollo sostenido. En 1928 se organizó la Exposición Nacional del Libro<sup>128</sup> en donde estaban presentes las editoriales Estrada, Crespillo, Kapelusz y Antonio García Santos en la sección didáctica. Sin embargo el desarrollo se encontraba limitado ya que seguían estando las tasas aduaneras sobre el papel importado para impresos y elevadas tarifas postales para el transporte de los libros. No obstante se promulgó la Ley de Propiedad Intelectual N° 11723 en el año 1933, lo que benefició a las editoriales.

Suele llamarse la “época de oro de la industria editorial argentina” al período que abarca desde 1938 a 1953, porque durante el mismo se produjo el nacimiento de casas editoriales de perdurable trayectoria en el país (de Diego, 2006) provocado por el éxodo de España de editores hacia América durante la guerra civil española. Sin embargo de Diego (2006) opina que las editoriales no estaban demasiado interesadas en la promoción y difusión del libro de autor argentino señalando que la Argentina abastecía el 80% de la importación española.

Respecto a la edición de libros escolares durante este período el Estado “conservador” y luego el peronismo regularon fuertemente la producción de los libros escolares mediante, no sólo la selección de libros por parte de Comisiones especiales, sino también con reglamentaciones (1941, 1951) que detallaban las características materiales y formales que deberían tener y sobre algunos aspectos de contenido.

Los distintos gobiernos que sucedieron durante la década del treinta orientaron las políticas educativas hacia una mayor regulación y centralización de las decisiones. La renovación producida por las ideas de la "escuela nueva" se subsumió a los imperativos de un orden

---

<sup>127</sup> El desarrollo de esta problemática se encuentra en Linares (2002)

<sup>128</sup> En el teatro Cervantes del 21 al 30 de septiembre.

conservador: "El ideario escolanovista a partir de los 30´ comenzó a ser encorsetado por los pedagogos simpatizantes de los gobiernos militares y nacionalistas en una matriz moral y de control disciplinario" (CARLI, 2002:233). Es así que en 1941 se aprobó el Reglamento del Concurso, Estudio y Aprobación de textos por el Consejo Nacional de Educación. En éste prevaleció la metodología utilizada desde fines del siglo XIX para la enseñanza de la lectura – el método de la palabra generadora - pero la oposición al positivismo liberal depuró a los libros de lectura de contenidos enciclopédicos e instructivos. La Reglamentación de 1941 logró condensar los principales aspectos que definieron al género de libro de lectura y homogeneizó a las producciones que estuvieron en vigencia durante las tres décadas siguientes. A partir de esta fecha una gran cantidad de libros de lectura fueron editados.

Es en este período, en 1938, que se organizó el Primer Congreso Nacional de Editores e Impresores Argentinos, y entre sus asistentes encontramos a las editoriales: Atlántida, Estrada, Kraft, Peuser y Kapelusz. Como consecuencia de este congreso quedó constituida la Sociedad de Editores Argentinos que un año después se transformara en la Cámara Argentina del libro (1939).

Coincidente con ello comenzó la reconversión de algunas editoriales (originalmente de grupos familiares) en Sociedades Anónimas. Tal es el caso de La Editorial Ángel Estrada en 1939 cuyas acciones comenzaron a cotizarse en la Bolsa de Comercio de Buenos Aires desde 1943. La Editorial Kapelusz se convirtió en Sociedad Anónima a partir de los 50<sup>129</sup>.

El grado de centralización y control avanzó aún más durante el peronismo.

El Reglamento de 1951 comparte con el de 1941 una base filosófica organicista, aunque presentó continuidades y rupturas respecto al anterior. En referencia a las características que debían reunir los libros en su

---

<sup>129</sup> También en España, a partir de la década de 1960 se produjo una conversión en las editoriales transformándolas en sociedades anónimas. Paralelamente aparecieron los grandes grupos editoriales como Anaya y Santillana que nacieron como empresas pequeñas de tipo familiar en la década de 1960 pero que pronto alcanzaron dimensiones importantes.

materialidad, continuaron los mismos lineamientos que en el reglamento anterior. Pero también hemos encontrado rupturas. Por un lado en los aspectos pedagógicos, como la no exigencia del método de la palabra generadora y la posibilidad de acompañar los libros con guías para el maestro y cuadernos de ejercicios para los alumnos. Estas rupturas encontradas en el reglamento no pudieron ser verificadas en los libros, los que mantuvieron la misma línea que los anteriores. Por otro lado - aquí sí se comprobaron las rupturas en los libros- el principal cambio se verificó con la incorporación de la “doctrina peronista” y la inclusión de un nuevo actor como protagonista de las lecturas: el obrero y la participación del Estado en la vida económico-social y cultural.

Con oscilaciones de sucesivas políticas económicas y con alzas de costos durante el período 1956-1975 la industria editorial se vio afectada. La política de cambios incidió en las editoriales porque gran parte de los insumos y el equipamiento eran importados y había trabas para la exportación, lo que era necesario para la mayor rentabilidad de las empresas.

Después de 1956 seguían en actividad 81 editoriales fundadas con anterioridad y se crearon 90 nuevas. Corresponden a Textos de primaria y secundaria 9 viejas y 7 nuevas. Entre éstas encontramos: Estrada, Kapelusz, Cesarini, Crespillo, Luis Laserre, Librería del Colegio, El Ateneo, Ciorda Jiménez Codes, Gram Editora, Troquel, Losada, Stella, Víctor Lerú, La Obra, Atlántida (BOTTO, 2006).

Durante la última dictadura militar (1976-1983) la conjunción de autoritarismo político, censura, desapariciones y represión, más la crisis económica, resultó letal para la industria editorial. Desde la brusca devaluación de la moneda producida meses antes del golpe militar (Rodrigazo) hasta el proceso inflacionario de 1985 (Plan Austral) los años de la dictadura fueron de supervivencia, decadencia y quebranto (de Diego 2006).

Se pasó de una producción anual de 50 millones de ejemplares en 1974 a 17 millones con reducciones significativas en el tiraje en 1979 (de Diego, 2006). Pero la crisis económica continuó en los años posteriores a

la dictadura. Sus problemas eran los altos costos y los créditos inalcanzables que imposibilitan la modernización de las empresas que permitiesen competir con ediciones extranjeras. El precio internacional del papel obra estaba alrededor de U\$S 0,70 el kilo, mientras que el nacional a U\$S 1,20. Para el papel ilustración, el precio internacional estaba a U\$S 1 el kilo mientras que el nacional estaba entre US\$ 3 y US\$ 4 el kilo (de Diego 2006). Es así que se perdió la competitividad externa con la pérdida de mercados y se produjo una declinación del mercado interno.

En la década del 90' se comenzó a consolidar la democracia articulada con una política económica neoliberal que significó la reforma estructural del Estado. En este contexto se produjo la adquisición de editoriales por parte de capitales extranjeros y paralelamente el surgimiento de pequeños emprendimientos editoriales, lo que produjo una polarización de la industria editorial (BOTTO, 2006).

La inversión extranjera directa orientada a la producción fue menor y sus premisas eran aprovechar los recursos materiales ya existentes en las empresas adquiridas mediante una reducción de los costos y de personal facilitado por la flexibilización laboral, con una caída de los salarios que, según el CEP<sup>130</sup>, entre 1996 y 1998 alcanzó el 24%. El período 1997-2000 fue el de mayor desarrollo en términos económicos. La mayor rentabilidad de la década la señalan los años 1997 y 1998 (en el que las ventas de Norma, por ejemplo, rondaban los 20 millones de dólares), mientras que los últimos dos años (1999 y 2000) fueron los de mayor producción, con una rentabilidad relativa menor, motivada por el hecho de que buena parte de las ediciones, en ese lapso, la constituyen colecciones a muy bajo precio lanzadas por los medios masivos y distribuidas en los quioscos de diarios y revistas (BOTTO, 2006).

Estas empresas multinacionales apostaban en cada país al mercado interno, sensibles al contexto que desalentaba las exportaciones y la sobrevaluación (\$ 1= U\$S 1) de la moneda que generó precios internos altos mientras posibilitó a estas empresas alcanzar extraordinarios niveles

---

<sup>130</sup> Centro de Estudios para la Producción (2005) "La industria del libro en la Argentina"  
[www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura)

de rentabilidad. Hay que tener en cuenta que entre 1992-2004 la educación ocupaba el 13,8 % de lo editado en la Argentina (BOTTO, 2006).

La industria editorial no acompañó la caída en los niveles de productividad que se registraban hacia el final del período. Llama la atención, al estudiar el fenómeno, comprobar que la mayor parte de las adquisiciones de editoriales por capitales foráneos se realizó entre los años 1997 y 2000, es decir, en un momento en que en otras áreas los capitales procedían ya con cautela (BOTTO, 2006).

Podemos observar que el "carácter familiar" que tenían la mayoría de las empresas que nacieron a finales del siglo XIX y principios del XX se perdió definitivamente. Hay casas que mantuvieron el nombre y algún familiar directo en el directorio -este es el caso de Estrada - otras que mantuvieron el nombre pero han perdido todo contacto con su familia de origen como Kapelusz y Aike (capitales colombianos y franceses) y han perdido ciertamente esa característica constitutiva. La incorporación de nuevos capitales en los 90' marcó una diferencia importante en la composición del capital financiero de las empresas.

En la actualidad, la mayoría son sociedades de capitales mixtos, nacionales y extranjeros (Estrada) o directamente capitales foráneos (Kapelusz, Aike<sup>131</sup>, Santillana).

## **Del autor a la Editorial**

Respecto de la "imagen" empresarial, es verdad que los libros llevaban un plus de prestigio por pertenecer a tal o cual editorial y que los libros no editados por estas casas tenían una vida efímera salvo raras

---

<sup>131</sup> Creada en 1976, Aike en 1989 se convirtió en Sociedad Anónima. En 1999, a través de su filial Anaya, Havas adquirió el 100% de Aique. En el 2000, se fusionó con la Editorial Larousse Argentina SAIC, siendo Aique Grupo Editor SA la sociedad incorporante. (<http://www.aique.com.ar/toolbox/who.php>)

excepciones (ese es el caso de los libros de Ernestina López de Nelson). No obstante, el nombre del autor, su formación profesional o su actuación en el sistema educativo eran datos de referencia importantes que aparecían con letras de gran tamaño en la portada de los libros.

En la actualidad, la "imagen" de la empresa es muy bien cuidada mediante elaborados productos del diseño gráfico y es más relevante este aspecto que el equipo docente que elaboró el texto. Para el caso de los libros de lectura ya no se escucha hablar de: el libro de "Pizzurno" o el de "Ferreira" sino el libro de "Estrada", "Santillana", "AZ", etc.

Los nuevos sistemas de producción de textos e imágenes ampliaron la capacidad de procesamiento y de diagramación produciendo una competencia continua por la novedad y la atracción. El libro escolar asumió nuevos rasgos en cuanto a la organización y la estructuración de su discurso dándole mayor rango al lenguaje visual posiblemente debido a la necesidad de incorporar lo novedoso y lo atractivo para competir en un mercado cada vez más complejo (Grinberg, 2003).

La descentralización de la producción, entendida ésta como la contratación de los servicios fuera de la empresa editorial, es otro punto que debemos tomar en cuenta. Veamos para ello cuál es el recorrido de un libro en la actualidad desde su gestación hasta su venta en el mercado<sup>132</sup>:

- Una vez aprobado el proyecto de producir un nuevo libro por el Directorio, se procede al diseño intelectual del mismo. En él interviene un área didáctica y pedagógica y otra editorial para establecer si va a ser acompañado por material adicional como cuadernillos, guías, etc.
- Luego se procede a la realización de la maqueta y paralelamente se contrata externamente la realización del diseño a especialistas en diseño gráfico. La empresa selecciona, antes de que intervenga el diseñador, determinadas cuestiones como: el cuerpo de la letra, proporción de imagen y texto, cantidad de texto, criterio de epígrafes, capitulado, formas textuales (como cuento, relato informativo, etc.). Las empresas que realizan el diseño suelen no ser exclusivas en el rubro de textos escolares, también realizan proyectos de publicidad escrita, revistas, folletería, etc.

---

<sup>132</sup> Entrevistas realizadas en las editoriales AZ y Estrada.

- Una vez realizado el diseño y la maqueta, se procede a la contratación del "equipo de redacción". Éste se conforma según el producto deseado, dependiendo fundamentalmente del nivel y la disciplina a cubrir.

Todo el equipo, incluyendo el coordinador, se contrata externamente para el producto específico. La selección se realiza según criterios de solidez disciplinar, experiencia en el aula y experiencia editorial previa. Estos criterios no excluyen las recomendaciones de un profesional a otro. Si es un proyecto chico, suele apelarse al último criterio. Cada autor trabaja según las pautas de la maqueta y debe adecuar el texto a la cantidad de espacio que se le establece previamente.

El coordinador del equipo suele ser un profesional universitario con formación humanística y en el caso de los autores generalmente son docentes con alguna formación complementaria. También se observa que para la elaboración de libros para el primer ciclo se contratan licenciados en Ciencias de la Educación y licenciados en Letras.

La mayoría de los contratos que se realizan con los autores son "contratos por cesión" (renuncia a los derechos de autor), pero hay una parte de los mismos en los que se trabaja a porcentaje.

La selección de las ilustraciones es realizada por el editor quien encarga a un dibujante realice tal o cual trabajo o, se recurre a un "banco de imágenes" alquilando las mismas. En ambos casos son contrataciones que realiza la empresa. El proceso de impresión también es contratado.

En contraste veamos lo que pasaba en una editorial de principios de siglo (Ángel Estrada y Cía):

- A veces los autores llevaban sus obras a la editorial una vez que éstas eran aprobadas por el Consejo, otras las llevaban directamente a la editorial para ser aprobadas luego de su impresión y en algunos casos la casa editora contrataba ex profeso el trabajo a determinado autor.

- El proceso de maquetación era posterior al texto y, además, era más sencillo que en la actualidad ya que no existía la influencia de las artes gráficas y la publicidad.

- Los autores también opinaban sobre la materialidad del libro llegando a aconsejar tipos de letras e imágenes. Los ilustradores, sólo a partir de los

años treinta comenzaron a tener sus nombres impresos en las portadas de los libros, lo que nos habla de la gradual importancia que fueron teniendo en el material a medida que la imagen fue incrementando sus proporciones y su peso en el texto.

- Por lo general es un autor, a lo sumo dos los que actúan en la producción intelectual de los mismos.
- Respecto a la impresión, por lo general, al igual que ahora, se realizaba en talleres especializados.

Las modificaciones expuestas nos plantean que por un lado asistimos a una tercerización en la producción del libro en donde el rol de los diseñadores gráficos se torna una pieza clave en la producción. Debemos tener en cuenta el poder que los medios de comunicación, especialmente los de imagen, fueron teniendo en el último tercio del siglo XX llegando a actuar como competidores del texto escrito.

También podemos observar que la autonomía (relativa) de los autores para la elaboración de los textos se ve mucho más limitada que en la etapa anterior. La actuación a priori sobre el texto y a posteriori en la corrección ya no es tarea individual. El texto debe adecuarse a un espacio determinado y la autoría no es más tarea individual.

Las editoriales, por otra parte, pasaron a depender fuertemente de capitales extranjeros y por ende de políticas editoriales no nacionales.

Al no exigirse ninguna aprobación de los materiales, las editoriales, desde una perspectiva tienen mucho más poder para determinar sus productos, más allá de su adecuación al currículum. Es verdad que el Estado continuó con algún tipo de regulación a través de la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes en la década de los 90'. Esto podría llevarnos a pensar que las políticas de un Estado neoliberal (desentendiéndose de su responsabilidad sobre el financiamiento) pero a su vez neoconservador (aumentando los niveles de control) llevó a una mayor prescripción sobre los libros a través de la adecuación a los CBC. Sin embargo, al analizar los libros de lectura posteriores a 1995 junto a los CBC hemos observado que en estos últimos, los lineamientos son generales dejando un amplísimo margen para que los autores y las

editoriales realicen producciones con un grado de autonomía (relativa) mayor que cuando debían tener en cuenta los programas de estudio, las reglamentaciones sobre los libros y las Comisiones Evaluadoras.

## **La Editorial y el Estado**

El gobierno de Alfonsín asumió en la década del 80´ después de casi una década de oscurantismo y represión. Las innovaciones que habían comenzado a desarrollarse en los libros de lectura a fines de los 60´ y principios de los 70´ van a tener un campo propicio para su reaparición a partir del retorno a la democracia.

A partir de 1983 en el ámbito de la Capital Federal y poco después en las jurisdicciones provinciales, el Estado dejó de regular la producción (a través de las Reglamentaciones) y la aprobación (por parte de las Comisiones evaluadoras) de los libros de lectura. Después de un siglo de regulación de los libros escolares por parte del Estado se dejó libertad a las editoriales, es decir al mercado, para que produjesen los textos.

Dejamos planteado, como supuesto para ser investigado, que la eliminación de las regulaciones sobre los libros de lectura pudo haberse leído en su momento como uno más de los pasos para la eliminación de las normas represivas. Quizá se haya entendido que esta medida de no-regulación era más democrática que el ajustarse a determinados reglamentos o a instancias de evaluación como se venía realizando durante un siglo.

Cuando las ideologías neoliberales - neoconservadoras comenzaron a ser hegemónicas durante el gobierno de Carlos Menem esta idea de desregular en función de una mayor democratización fue, en definitiva, funcional a estas ideas.

Coincidimos con lo que plantea Choppín (1992) en cuanto a que

*“En nuestros días, las fuentes de acceso al conocimiento se han diversificado considerablemente: la prensa, la radio y sobre todo la TV, por su cobertura nacional, su audiencia y su atracción trivializan el libro de clase y disminuyen su influencia”* (pág.2).

A esta reflexión debemos sumarle los medios electrónicos de comunicación, aunque relativizados por la extensión que todavía tiene su uso en nuestra sociedad. En este punto nos preguntamos, ¿Es necesario algún tipo de regulación sobre los libros por parte del Estado en la actualidad?

Si es que acordamos en que el Estado tiene alguna responsabilidad sobre el material que va a servir como soporte de la educación, deberíamos pensar en alternativas que contemplen algún grado de participación de la sociedad civil y cómo compatibilizar un régimen democrático con un Estado que mantenga su presencia. No rescatando formas y métodos del pasado, sino creando nuevas como resultado de la discusión y la participación.

### **Bibliografía citada**

BOTTO, Malena (2006), "La concentración y la polarización de la industria editorial" en DE DIEGO, José Luis (director) **Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2000)**, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CARLI, Sandra (2002), **Niñez, pedagogía y política, Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955**, Buenos Aires, Miño y Dávila

CHOPPIN, A (1992), **Les manuels scolaires: histoire et actualité**, París, Hachette.

DE DIEGO, José Luis (2006) "Dictadura y democracia : la crisis de la industria editorial" en DE DIEGO, José Luis (director) **Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2000)**, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

GRINBERG, Silvia (2003), **El mundo del trabajo en la escuela : la producción de significados en los campos curriculares**, Buenos Aires, Jorge Badiño Ediciones - Universidad Nacional de San Martín.

LINARES, María Cristina (2002), "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956)", en CUCUZZA, Héctor Rubén (dir.) y PINEAU, Pablo (codir.) **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida**, Buenos Aires, Miño y Dávila.

LINARES, María Cristina (2005), **El control de la lectura: las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1940-1965)**, tesis de Maestría, Universidad Nacional de Luján, mimeo.

WAINERMAN, C. y HEREDIA, M. (1999), **¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria**, Buenos Aires, Editorial Belgrano.

# DE LOS PICTOGRAMAS A LOS PÍXELES

**Silvia Spinak**

**Universidad ORT**

**Virginia Piriz**

**Instituto Ariel Hebreo Uruguayo**

**Uruguay**

## **Prólogo**

La presente monografía está basada en el trabajo multimedia: “Páginas Vivas. Libros que construyeron nuestra identidad.”<sup>133</sup>

Dicho estudio reúne la colección de más de 500 textos escolares utilizados en las Escuelas Públicas del Uruguay. Páginas Vivas cumple uno de sus objetivos principales, no sólo dar una visión sistémica de todos los libros utilizados en las escuelas uruguayas desde el inicio de la educación por la Colonia, hasta estos días, sino el volverse una herramienta de apoyo a la investigación pedagógica.

Se ha seleccionado de esa colección histórica, los manuales relativos a la enseñanza de la lectura. Siguiendo esa línea temporal de los libros, facilita poder hacer un análisis longitudinal de los cambios que se han ido produciendo en la presentación del material educativo a los escolares.

---

<sup>133</sup> <http://athenea.ort.edu.uy/publicaciones/PAGINASVIVAS>

## Introducción

No es objetivo de este trabajo analizar el desarrollo de la historia de la comunicación escrita. Sin duda, aunque las primeras formas de escritura que se utilizaron se apoyaban fuertemente en imágenes, muy rápidamente se estipularon sistemas abstractos para representar, en forma más o menos compleja, las letras y las palabras.

Es nuestro interés valorar los procesos del aprendizaje de la lectura a través de los textos escolares desde la época desde los pictogramas a los pixeles. Partiendo de la base que la lectura es “pasar la vista por lo escrito o impreso”, es muy significativo que en la definición del término “leer” siga diciendo: “haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados”.<sup>134</sup> Es entonces que a partir de la propia definición de la lectura que surge la evaluación: nuestro tema. Los procesos históricos desde el uso de pictogramas en los libros escolares hasta la representación en pixeles.

Si para leer usamos el alfabeto, la palabra escrita, no estamos ni más ni menos que manejando un conjunto de símbolos que tendremos que darle un significado a partir de preconceptos. Sobre la incidencia de las influencias externas, de los materiales que proporciona la cultura para que se produzca la comprensión de los objetos, en este caso de la lectura, es interesante la opinión de Marvin Minsky, matemático e ingeniero en cibernética del M.I.T.: “La mayor parte de nuestros conceptos provienen de las comunidades en las cuales fuimos criados. Incluso aquellas ideas que elaboramos nosotros mismos provienen también de comunidades, en este caso, las que tenemos dentro de la cabeza. El cerebro no fabrica pensamientos de la misma forma directa en que los músculos ejercen fuerzas, (...) para producir una buena idea, deben ponerse en juego enormes

---

<sup>134</sup> Diccionario de la Lengua Española.

organizaciones de submecanismos que realizan una vasta diversidad de tareas".<sup>135</sup>

Si por otro lado utilizamos las imágenes para la comunicación, también vamos a tener una significación simbólica, dado que la imagen es una representación de un objeto. "Una imagen de por sí no significa nada. Cuando se deja de interrogar a la imagen ésta es secuestrada por la norma, la ley y el estereotipo."<sup>136</sup>

Es decir, si utilizamos la palabra escrita para leer, necesitamos darle una significación. Lo mismo sucede con la imagen. "Si se quiere, el código de la imagen sería tan arbitrario como el de la palabra escrita y para la semiótica, la fotografía de un automóvil no sería de ningún modo más semejante a su referente que la palabra "automóvil". El nivel de la expresión visual es tan "artefacto" como el de la lengua natural. (...) ¿Existe diferencia entre un significado, manifestado por una proposición visual y un significado manifestado por una proposición escrita?"<sup>137</sup>

Entre los primeros libros usados para la educación en las colonias - estamos hablando de alrededor del año 1542- tenemos el muy famoso "Libro de pictogramas con que los misioneros enseñaban a leer a los indios" del belga Fray Pieter Van Der Moere, mejor conocido como Fray Pedro de Gante. Este evangelizador franciscano vio bien el uso de pictogramas para culturizar a los indígenas. En verdad los pictogramas no son otra cosa que signos que representan un objeto real, en otras palabras, imágenes.

En la larga línea histórica de los libros escolares usados desde ese entonces, se puede observar la oscilación en el empleo de la palabra escrita y el de imágenes. Llegando a finales del siglo XX y comienzos del XXI surge un llamado nuevo componente: el píxel. ¿Qué es un píxel? Ni más ni menos que un elemento o punto de un dibujo, de un objeto gráfico cualquiera. Pero claro, ahora salimos de la página impresa y estamos con representaciones gráficas en una pantalla o monitor.

---

<sup>135</sup> MINSKY, M. La sociedad de la mente. Bs. As.: Ed. Galápagos, 1986, p.68.

<sup>136</sup> VILCHES, L. La lectura de la imagen. Barcelona: Paidós Comunicación, 1997, p.14.

<sup>137</sup> Ibidem p.15 y 16.

Es entonces cuando aparece el dilema: ¿de qué tipo de lectura estamos hablando? ¿Decidirá una el destino de la otra? ¿Qué objetivo pedagógico tiene la utilización o no de imágenes en los textos escolares? ¿Existe una contraposición entre el placer de la lectura y el disfrute del medio visual? ¿Hay una relación explícita entre los pictogramas y los pixeles? ¿Existen los mismos problemas a pesar de los cambios?

El análisis longitudinal por la línea temporal de los textos utilizados, contestarán algunas de estas preguntas.

## Los pictogramas

Investigar las metodologías de la enseñanza de la lectura en los primeros manuales escolares conduce al remoto antecedente de la Conquista de América. Es de interés las palabras del conocido Padre Mariano Herrera que describe:

*"Apenas llegaron a las Indias las Carabelas descubridoras el Romano Pontífice impuso a los Reyes Católicos la obligación de enseñar la religión cristiana a los infieles que las habitan. Los reyes de España tendrían derechos sobre los nuevos países a condición de aceptar la obligación de instruir religiosamente a sus habitantes"*<sup>138</sup>

A pesar de la difusión de las Leyes de Indias en lo relativo a la educación, en el caso del territorio que hoy corresponde a Uruguay, no vivió el proceso de culturización hasta ya avanzado el siglo XVII. Las razones fueron económicas, pero de igual manera ya en 1700 los jesuitas Juan Bautista Neumann y José Serrano fabricaron la primera imprenta en la Banda Oriental. Imprimieron en versión guaraní un martirologio romano

---

<sup>138</sup> Herrera de San Juan de la Cruz, Padre Mariano; "La enseñanza en Montevideo durante la época colonial", Montevideo, 1960, pág. 9

con el propósito de complementar la educación, o mejor dicho los mecanismos de aculturación que se impusieron a los nativos que habitaban las misiones.

Es así que en este período, para poder cumplir con el proceso de aculturación de los indígenas - que incluía la conversión religiosa- los religiosos del momento fueron utilizando diversas herramientas.

Comenzaron con los pictogramas. El sistema pictográfico permite representar por medio de ilustraciones, objetos que se pueden dibujar. Para poder transmitir ideas o conceptos, se tiene que combinar varios pictogramas. Citando el famoso librito del Fray Pedro de Gante, que consta de figuras que representaban escenas religiosas, los pictogramas cumplieron su objetivo pues fueron fáciles de comprender a pesar de la diferencia de la lengua, y de esa forma se podía adoctrinar a los indígenas.

Luego esos manuales se transformaron en silabarios, catones, cartillas, devocionarios y catecismos. Se pasa de la representación pictográfica a la alfabética.

El objetivo pedagógico seguía siendo el mismo: adoctrinar a los nativos en la religión. Los medios cambian, ya no se necesitan los pictogramas: hay que enseñar la lectura convencional. Una de las obras más usadas con ese fin en esa época fue el catecismo **“Doctrina Cristiana”** escrito por el jesuita español Gaspar Atete en 1599, obra que alcanzó más de 600 ediciones.

## **Siglo XIX. Reforma valeriana.**

Hacia fin de siglo XVIII y principio del siglo XIX en el Uruguay no eran muchas las personas que podían acceder al aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Se comenzaba a enseñar a leer memorizando el abecedario por medio de Cartillas o Silabarios, cuadernillos que presentaban el alfabeto y

avanzaban luego hacia las combinaciones de sílabas en serie. En forma colectiva y coral el Preceptor guiaba la repetición por medio del deletreo.

En las escuelas de primeras letras los libros para aprender a leer y escribir eran propiedad de la escuela o del maestro. Se utilizaban principalmente carteles que se colgaban de las paredes con las letras, sílabas o números. Este sistema era adecuado para apoyar los métodos individuales, pero para trabajo sincronizado de todos los alumnos se hacían necesarios los libros personales.

Con la reforma educativa estos métodos se ven duramente criticados y remplazados por metodologías innovadoras que José Pedro Varela en su obra **“La Educación del Pueblo”** comenzaba a sustentar. Afirmaba la necesidad de hacer de la lectura un estudio agradable y razonado, puesto que con ella no solamente sería posible decodificar el lenguaje escrito, sino que también se le facilitarían al alumno los medios de adquirir conocimientos y enriquecer su horizonte cultural.

Desde 1868, la Sociedad de Amigos de la Educación Popular enarbola la discusión sobre el problema de la educación y los nuevos métodos de instrucción pública, como cita el periódico **“L’Italia Nuova”** (1878):<sup>139</sup>

*“El señor Varela, levantándose sobre su siglo (...) transplantó a este suelo las más exóticas ideas, que darán con el tiempo las más brillantes flores”.*

Estas ideas originadas en los Estados Unidos y Europa se adaptaron a las necesidades de nuestra enseñanza popular. Se redactaron los primeros programas escolares respondiendo a las exigencias de una Escuela cuya finalidad era la de “formar al niño para ser hombre y al hombre para ser ciudadano”. Se dictaron normas - inexistentes hasta ese momento en la República- con respecto a la edificación escolar, normas referentes al mobiliario escolar, a los textos de enseñanza y al material

---

<sup>139</sup> Méndez Vives, Enrique, “La Tiza y el Sable”, Fin de Siglo, Montevideo, 1993, Pág. 91.

didáctico. Se tradujeron al idioma castellano las primeras obras extranjeras sobre enseñanza y educación, se editaron los primeros textos de autores nacionales, así como el primer material didáctico: los carteles para la enseñanza de la Lectura y Geografía, mapas, etc.

El 24 de Agosto de 1876, la Comisión de Instrucción Pública se ocupó de examinar los textos utilizados en las escuelas. Para su mejor organización se crearon las Comisiones Especiales para cada área, cuyo cometido era realizar un informe de la utilidad de los textos revisados. Estas Comisiones de Texto, además de elaborar informes sobre los libros, hicieron nóminas de textos aceptados para utilizar en las escuelas. Es de destacar que durante el trabajo de las Comisiones se realizaron observaciones que perduraron en el tiempo. Por ejemplo no se consideraron aptos los libros traducidos de otro idioma y fundamentalmente los textos referidos a la enseñanza de la lectura. Dicha Comisión en 1901 presidida por Carlos Vaz Ferreira, realizó una fructífera tarea señalando que todos los textos que no fueran de lectura no se deberían de usar con anterioridad al cuarto grado escolar.

Hacia fin de siglo los libros de José H. Figueira fueron los más promocionados en el ambiente escolar. En el libro “**Trabajo**”, edición de 1914, en la página 92, el autor describió detalladamente cómo el niño debía pararse para leer:

*“Posición del cuerpo durante la lectura en voz alta. Cuando se lee en voz alta es preferible ponerse de pie. La actitud del lector será firme, recta, libre, sencilla y graciosa. Se debe evitar todo lo que sea grosero o afectado.*

*Los pies se colocarán formando un ángulo. El peso del cuerpo se hará descansar sobre un pie, y se alternará éste cuando sea necesario teniendo cuidado de que el cambio se haga con delicadeza y naturalidad.*

*La mano izquierda debe sujetar el libro por la parte media e inferior, de suerte que ella solo pueda tenerla con firmeza....*<sup>140</sup>

Esta suerte de lectura con cánones tan inflexibles, fue valiosa y oportuna al inicio del siglo XX, teniendo en cuenta que la inmensa mayoría de las escuelas existentes estaban dirigidas por personas no tituladas y con escasa preparación. Por lo tanto necesitaban estas rutinas o guías rígidas y explicitadas para no caer en errores.

## **Siglo XX: un siglo heterogéneo. Leer por leer, leer para aprender**

Luego del período Vaz-ferreirano de crítica fermental, la educación uruguaya entra en estado de quietud en torno a los sistemas de renovación pedagógica y esto se refleja en la continuidad de la metodología de la enseñanza de la lectura.

El Dr. Eduardo Acevedo, quien en 1924 ocupó la Dirección General de la Enseñanza Primaria y Normal comprobó que:

*“Después de caer en desuso los libros de Vázquez Acevedo, y luego de varios años del empleo de los libros del Sr. Figueira, se desvirtuaron los principios de la Reforma, pues el espíritu fue sustituido por la letra (...) por la rutina acomodaticia”*<sup>8</sup>

Se impuso el objetivo de recuperar la filosofía de la Escuela vareliana y una de sus primeras preocupaciones fue dotarla de libros de lectura adecuados.

---

<sup>140</sup> Figueira, H, Libro Trabajo, Ejercicio VIII , 1914, pág.52

<sup>8</sup> ZARRILLI, H, ABADIE SORIANO, R; Metodología de la Lectura. “Desde el deletreo a la globalización”. Fundamentos del Método Abadie-Zarrilli; Montevideo, Talleres Gráficos Sur S.A., 1946, pp134-135.

En 1926, tuvo lugar el primer concurso de textos. Los autores ganadores fueron Roberto Abadie y Humberto Zarrilli:

*“jóvenes maestros e intelectuales talentosos, de conocida actuación dentro y fuera de su ambiente profesional”.<sup>10</sup>*

Ellos escribieron más de una decena de libros de lectura y lenguaje aprobados como textos oficiales por Enseñanza Primaria. Se les otorgó un premio por los libros **“Alegría”**; **“Tierra Nuestra”**; **“Uruguay”**; **“Optimismo”**.

Desde ese momento, y respetando lo estipulado en las bases del llamado a concurso, estos libros pasaron a ser los “oficiales” del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para el aprendizaje de la lectura. La expectativa generada por los textos premiados no tardó en transformarse en un rechazo frontal de los educadores y la demanda explícita de volver a los libros anteriores.

El debate giraba en torno a la obligatoriedad de usar un solo texto o permitir mayor “libertad de elección” por parte de los maestros.

Los libros ganadores del concurso, al no ser textos tutoriales, generaron un gran desconcierto en el cuerpo magisterial.

La solución encontrada por las autoridades del momento fue que las obras del Sr. Figueira, legitimadas por el uso cotidiano en las Escuelas, coexistieran con los textos de Abadie-Zarrilli, pero sin tener carácter obligatorio. Cabe destacar que los libros de Figueira continuaron editándose hasta 1940, lo cual prueba el largo proceso de adaptación que los textos ganadores de concursos -con propuestas metodológicas nuevas- debieron recorrer para obtener la confianza de los maestros y ser aplicados en las aulas.

Puede afirmarse que, paulatinamente, se fue comprendiendo que el libro de lectura no sustituye al Maestro, sino que su rol es auxiliar a través de la didáctica.

---

<sup>10</sup> ZUM FELDE, A; “Las nuevas corrientes pedagógicas” Anales de Instrucción Primaria, Montevideo, Tomo XXI, No. 1, (Enero 1927), Pág. 280

Abadie-Zarrilli tenían una visión innovadora. Consideraban que la lectura era la actividad más importante de la escuela. Era el medio más eficaz para llevar a cabo la educación intelectual, estética y moral. En 1941 volvieron a presentarse al concurso para la selección de otros libros de lectura.

Al vencer nuevamente, los autores redactaron una **“Guía metodológica”** conteniendo las indicaciones precisas para el empleo de los libros. Pusieron especial atención en el detalle de que había conquistas que la escuela uruguaya no podía perder, tales como las ilustraciones en colores con dibujos sencillos destinados a la enseñanza, pero no carentes de belleza artística, o la sustitución del “leer por leer” por “leer para aprender”.

## **Siglo XX: un siglo heterogéneo. Dictadura militar**

Durante las décadas del '50 y '60, vuelven a enlentecerse las publicaciones. Se produce un solo llamado en 1965, donde el comité evaluador elige solamente el contenido escrito del libro y posteriormente se seleccionó el ilustrador.

A partir de 1973 el Uruguay sufre un proceso de dictadura militar en donde la censura y el exilio de algunos intelectuales uruguayos opacan todos los procesos de creación pedagógica. En este marco el Consejo de Educación Primaria declara en la circular N° 351, con fecha del 14 de marzo de 1973, cuáles serían los textos autorizados para uso escolar, además de los textos de los autores Abadie-Zarrilli que continuaban siendo textos oficiales. La vigilancia estatal y la censura ideológica cobraron una fuerza significativa. Existieron actos de censura por parte del gobierno militar a textos que se usaban como material complementario, por ejemplo la lectura “La Chacra” del libro de Juan José Morosoli.

Durante este mismo período el Consejo de Educación Primaria envía a las escuelas textos de Historia, Geografía, Matemáticas,

Educación Moral y Cívica elaborados por el propio Consejo, sin llamado a concurso para su realización. Estos libros pertenecían a las escuelas. Los niños los utilizaban durante el año y finalizado el curso lo devolvían a la escuela.

No existió realmente una nueva política educativa, ni una metodología nueva explícita con respecto a la enseñanza de la lectura sino una política represiva aplicada a la educación: se trataba de eliminar todo rastro de lo anterior y de regimentar el sistema de tal manera que nada pudiese escapar al contralor militar.

### **Siglo XX: un siglo heterogéneo. Fin de siglo: Un niño un libro.**

La temática de los textos escolares vuelve a adquirir importancia. Es así que en la década del 90, por efecto de acuerdos público-privado se edita una colección de libros para los seis niveles primarios con características de texto único. Allí se integran las distintas disciplinas en proyectos o unidades, postulando la globalización de conocimientos. Este proyecto que fue denominado “Un niño, un libro” se editó hasta el año 2000. La realización de los textos era responsabilidad de un equipo de maestros y profesores, muchos de los cuales pertenecían a los cuadros técnicos de la Educación Pública Uruguaya.

Estas presentaciones de los libros como textos únicos ya tenían antecedentes en la década del veinte cuando aparecieron los primeros textos únicos con carácter disciplinar. A diferencia de aquellos libros, estos nuevos integraron el conocimiento en proyectos o unidades pero con una característica muy especial: los libros le pertenecen a los niños. La escuela pública al inicio del año, adjudica a todos los niños un ejemplar.

Este proyecto jerarquiza el lenguaje en todas sus dimensiones, es por el lenguaje que el hombre se asume, se define, se sitúa frente al mundo. El niño lector deberá relacionarse con el contenido del texto, por eso se utiliza información conocida por los niños. No basta con decodificar

para leer, se sostiene que leer implica: recrearse, buscar información y aprender. Es por esta razón que estos textos se presentan como una unidad semántica, un todo organizado.

## Los pixeles

Desde la segunda mitad del siglo XX, la pedagogía ha presenciado la invasión de diferentes artefactos en los hogares de las familias. Las nuevas generaciones han nacido conviviendo con la radio, la televisión, y últimamente con el propio computador personal. Sin duda el mundo que rodea al niño, repleto de imágenes y sonidos que inundan su atención, hace que su relación con la página impresa tenga que cambiar.

Es pertinente citar aquí el texto de Emilia Ferreiro cuando escribe: “La manera de circular entre las imágenes (y no sólo en la imagen) cambia la manera de circular en el texto”, dice Barbier Bouvet. Y yo agregaría: cambia también la manera de circular entre los textos.”

Es debido a ese supuesto conflicto que en el comienzo del siglo XXI podamos reflexionar en la propuesta del Ingeniero-Educador Seymour Papert que decía que el computador debería aprender a usarse tal como se aprende a usar un lápiz. Con el lápiz uno garabatea, formula ideas, lo usa como un instrumento para trabajar y pensar. Esa misma capacidad generadora de ideas, podría hacerse usando el computador como herramienta. Papert comenta: “El computador como instrumento de cambio que podría alterar y posiblemente mejorar la manera en que la gente aprende y piensa”.<sup>141</sup> (...) “Poder agregar a nuestro modo de pensar, un método nuevo, como para abrir nuevos caminos para abordar la reflexión. La verdadera alfabetización en computación no es sólo conocer la manera de usar las computadoras y las ideas computacionales. Es saber cuándo es adecuado hacerlo”.<sup>142</sup>

---

<sup>141</sup> PAPERT, S. Desafío a la mente. Bs.As : Ed. Galápagos, 1986, p.237.

<sup>142</sup> Ibidem , p.169.

No podemos evadirnos de la realidad. Los pixeles están inundando nuestros sentidos. No hay forma de escapatoria. Tenemos que aprender a conocerlos, descifrarlos e interrelacionarnos con sus códigos. Hoy no alcanza con los códigos escritos, los pictogramas históricos ni los alfabetos impuestos a cada civilización. Se ha vuelto una necesidad histórica y generalizada poder comprender los pixeles.

El objetivo pedagógico sigue siendo el mismo. Dar al niño las herramientas necesarias para ser un buen ciudadano. Pero sin duda vemos una relación bien estrecha entre los pictogramas y los pixeles. Hablamos de la fascinación que causa a la vista, el desafío a la imaginación y la interpretación. Sólo que los pixeles nos van a exigir aprender una nueva metodología para poder manejarlos.

Es de interés en este momento, que el Uruguay como parte del proyecto OLPC (por sus siglas en inglés One Laptop per Child) está adaptándose a los tiempos y a las necesidades emergentes. En nuestro país, ese proyecto toma el nombre Plan Ceibal, que con ese nombre, más allá de invocar a una flor de la patria, se ha vuelto una sigla: Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea.

Este proyecto se realiza dentro del ámbito de ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) y su objetivo es “facilitar a la mayor parte de los uruguayos, a través de los alumnos de las Escuelas Públicas, a la información computarizada y al trabajo en red entre los domicilios, así como entre éstos, los maestros y las escuelas”.

El Presidente de la República el Dr. Tabaré Vázquez, durante el lanzamiento de este proyecto, en mayo de 2007, estableció entre otros conceptos: "Nuestro objetivo estratégico es que todos los niños tengan acceso al conocimiento informático en un marco de equidad". Es así que el proyecto dotará a cada alumno y cada maestro de las Escuelas Públicas del País, de una computadora portátil especialmente diseñada para este fin.

El jueves 10 de mayo de este mismo año se dio comienzo el plan piloto en Villa Cardal, Departamento de Florida. Allí se entregaron las primeras 160 computadoras las cuales en su mayoría contaron con

conexión a Internet, lo mismo que el local de la escuela. En este acto se nos vino a la mente el plan “un niño un libro”, ahora la misión se transforma en “un niño un computador personal”.

Como era de esperar, este proyecto no sólo bastaba en entregar un computador a cada niño. Obligó a que con antelación se lanzara un plan piloto para capacitar a los primeros grupos de maestros, directores e inspectores.

Se explicó que el proyecto se cumplirá en etapas. Para el 2008 se piensa completar todos los departamentos del interior del país y en el 2009 terminar con todas las escuelas de Montevideo. De esa manera, en todo el país, habrá una computadora por niño y una computadora por maestro de nuestras escuelas públicas.

Para discutir los efectos de estos cambios en la metodología de la enseñanza de la lectura y escritura en las escuelas, vemos la necesidad que tiene el maestro a ayudar a comprender que estamos frente a diferentes formatos de comunicación. El leer se vuelve dinámico. Ya no sólo leemos en páginas estáticas escritas, o a través de láminas (pictogramas) inmóviles. La lectura se vuelve dinámica y se necesita una guía para saber lo que se puede leer y lo que se puede escribir. Citando las palabras del, filólogo español Daniel Cassany, en su charla cuando visitó Uruguay, notamos cómo podemos unir todos los libros de lectura de esa línea imaginaria que trazamos en el tiempo viajando desde los “lejanos” pictogramas a los “innovadores” pixeles.

Leemos:

*“Una cosa importante es que los chicos vean que hay textos muy diferentes. Del mismo modo que discriminamos un tomate de una berenjena, que son verduras que tienen sabores diferentes y que se cocinan de manera diferente, pues hay que distinguir un periódico de un libro o de una nota de Internet. Me parece muy obvio esto. Pero es que en la escuela muchas veces se sigue enseñando a leer del mismo modo el poema, la nota, el libro e Internet; y son cosas diferentes. Hay recetas*

*diferentes para leer cada uno de estos textos. Desde este punto de vista, es muy importante que el niño entienda que leer es una actividad diversa, variada, transitiva; que es un verbo transitivo.”*<sup>143</sup>

Cuando se le preguntó su parecer del Plan Ceibal, nosotros coincidimos con la opinión que vierte en su respuesta:

*“El maestro tiene que, de algún modo, ayudar a los chicos a manejar estos nuevos formatos de comunicación. O sea, está muy bien que los niños tengan una computadora, pero luego hay que enseñarles a utilizar la computadora. Hay que explicarles a dónde ir, qué es lo que pueden leer y escribir. Es como que el gobierno te regalara un auto y tú tuvieras 14 años y nunca antes hubieras visto ni carreteras, ni autos, ni señales de tráfico, ni nada. Es muy bonito el auto, muy grande, muy perfecto, pero si no te enseñan a manejar, si no te enseñan un mapa de carretera, si no te explican dónde puedes ir, qué puedes hacer y cómo esto mejora tu vida, no sirve de mucho el auto.”*<sup>144</sup>

Por eso al final de este capítulo de los pixeles, notamos que a pesar de los cambios que nos obliga a hacer la historia y la tecnología, en verdad los problemas de aprendizaje son los mismos. El papel del maestro es el mismo: guiar al niño a aprender por sí mismo de acuerdo a los códigos del momento.

---

<sup>143</sup> Cassany, D. Leer y escribir en la era de Internet

<sup>144</sup> Ibidem

## Conclusiones

Luego de haber hecho este análisis atravesando la historia de los libros de lectura en forma longitudinal, reflexionamos sobre el tipo de lectura que queremos. La lectura es una interacción: lo codificado por un autor expresado en estímulos visuales se transforma en sentido para el lector. Decimos que se produce un vínculo entre el lector y el texto. Ese proceso continuo de comunicación se expone a través de una variedad de signos y códigos convencionales que nos estimulan a interpretar las emociones, sentimientos, impresiones, ideas y pensamientos.

Es por esa razón que sostenemos que existe definitivamente una relación explícita y directa entre los pictogramas y los pixeles.

En la sociedad de hoy en día, dominada por el mundo de las imágenes, éstas se transforman en un nuevo lenguaje, transmiten mensajes, configuran nuestra cultura, la sociedad y los valores que la sostienen. De la misma manera que con los pictogramas, los niños hoy, antes que aprender a leer o escribir, aprenden a interpretar imágenes.

Se desprende la necesidad de capacitar a nuestros alumnos, futuros maestros, en el dominio de este lenguaje. Los futuros maestros han de ser conscientes de la importancia que tienen las imágenes y los medios audiovisuales como medio didáctico y como lenguaje específico eficaz para comunicar información. Llegamos así a la necesidad de defender la alfabetización visual. El lenguaje de las imágenes ha de ser enseñado y aprendido en los centros de formación de maestros. Desde el conocimiento de este lenguaje y el desarrollo de estrategias de intervención o destrezas de aplicación práctica, capacitaremos a los futuros maestros para prepararse ante este desafío, con propuestas didácticas metodológicas que promuevan la lectura en todos los medios disponibles. La realidad es que la tecnología de comunicación no destruye la tradición oral o escrita.

Lo importante desde un punto de vista práctico es reconocer y dar la bienvenida a la multiplicidad de medios que puedan fortalecer la forma de acceder a la información.

Dejamos para concluir, palabras del filólogo Daniel Cassany donde se resalta el valor del libro y también de las nuevas tecnologías. La una no sustituye a la otra, más bien se complementan. Leemos:

*“Del mismo modo como un papá le lee un cuento a un niño en la cama, cuando el niño no sabe todavía procesar las letras, y le muestra cómo se hace y el niño va desarrollando valores positivos respecto a la lectura; debes hacer lo mismo con un niño o un joven ante una pantalla de Internet. Le dices “vamos a buscar información sobre las drogas”, y le preguntas “¿dónde irías tú?”, y le vas mostrando y él va aprendiendo. Sencillamente hay que guiarlo, enseñarle y mostrarle.”<sup>145</sup>*

## Bibliografía

- ARAUJO, Orestes (1905), **Historia de la escuela uruguaya**, Montevideo, Barcelona, Martínez Roca.
- BRUNER, Jerome (1989), **Acción, pensamiento y lenguaje**, Madrid, Alianza.
- CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen (1988), **Teoría crítica de la enseñanza**.
- CASSANY, Daniel (12/06/2007), **Leer y escribir en la era Internet**.
- CONSEJO DE EDUCACION PRIMARIA (1973), Circular N° 351. Montevideo.
- CONSEJO DE EDUCACION PRIMARIA (2000), **Especificaciones Técnicas**. Montevideo, ANEP.

---

<sup>145</sup> Cassany, D. Leer y escribir en la era de Internet

- CUCUZZA, Rubén (comp.) (1996), **Historia de la Educación en debate**, Bs. As, Miño y Dávila
- ECO, Humberto (1994), **Signo**. Barcelona, Editorial Labor S.A.
- FERREIRO, Emilia (30/04/2007), **La revolución informática y los procesos de lectura y escritura**. <http://www.scielo.br>
- FIGUEIRA, H. (1914), **Libro Trabajo**. Montevideo.
- GROMPONE, Juan (1992), **Yo, Hombre Tu, Computadora**. Montevideo, La Flor del Itapebí.
- HERRERA DE SAN JUAN DE LA CRUZ, Padre Mariano (1960), **La enseñanza en Montevideo durante la época colonial**. Montevideo. Imprenta Dornaleche y Reyes.
- LASA, J (1992), **Trascendencia y actualidad del pensamiento pedagógico de Clemente Estable**; Montevideo, ANEP.
- MENDEZ VIVES, Enrique (1993), **La Tiza y el Sable**. Montevideo, Fin de Siglo.
- MINSKY, Marvin (1986), **La sociedad de la mente**. Bs. As, Ed.Galápagos.
- PAPERT, Seymour (1987), **Desafío a la mente**. Bs. As, Ed.Galápagos.
- PAPERT, Seymour (1987), **La máquina de los niños**. Bs. As, Paidós.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992), **Diccionario de la Lengua Española**.
- VARELA, José Pedro (1964), **La educación del Pueblo**. Montevideo, Clásicos Uruguayos. Vigésima Primera Edición: Madrid.
- VILCHES, Lorenzo (1997), **La lectura de la imagen**. Barcelona, Paidós Comunicación.
- ZARRILLI, Humberto, ABADIE SORIANO, Roberto (1946), **Metodología de la Lectura. Desde el deletreo a la globalización. Fundamentos del Método**. Montevideo, Talleres Gráficos Sur S.A.
- ZUM FELDE, A (1927), **Las nuevas corrientes pedagógicas. Anales de Instrucción Primaria**. Montevideo. Administración de Educación Pública.
- Sitios visitados: <http://athenea.ort.edu.uy/publicaciones/PAGINASVIVAS>  
<http://es.wikipedia.org/>  
<http://ceibal.edu.uy/>  
<http://www.presidencia.gub.uy/Web/noticias/2006/12/2006121402.htm>

## COMENTARIO DE MIGUEL SOMOZA RODRÍGUEZ <sup>146</sup>

**LINARES, María Cristina: “Las editoriales a fines del siglo XX y su impacto en los libros de lectura escolar”.**

**SPINAK, Silvia y PIRIZ, Virginia: “De los pictogramas a los píxeles”.**

Hay que empezar destacando que la ponencia de la profesora Linares se presenta como avance de un proyecto de investigación mayor acerca del libro de lectura escolar en Argentina durante el siglo XX. Por lo tanto, las afirmaciones y conclusiones, tal como aclara la autora, deben ser tomadas con el suficiente grado de provisionalidad.

La ponencia recoge las transformaciones que se fueron produciendo en los libros de lectura, tanto en los aspectos formales y materiales como en los contenidos e, incluso, en el tono o modo en que tales contenidos se presentan. Conviene recordar, al respecto, la forma predominante prescriptiva y moralizante de los libros de la primera mitad del siglo XX, que se mantuvo en muchos de ellos hasta la década del ochenta debido a la dictadura militar que gobernó el país en esas fechas, y la evolución hacia formas más coloquiales, distendidas, sin propósitos expresos de

---

<sup>146</sup> José Miguel Somoza Rodríguez es Licenciado en Historia, Universidad de Buenos Aires, (Argentina), y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

Se desempeña en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada.

Anteriormente se desempeñó como Profesor Adjunto y Jefe de Trabajos Prácticos en la Universidad Nacional de Luján (Argentina).

Es miembro del Equipo Director del "Centro de Investigación MANES" (Manuales Escolares), con sede en el Instituto de Investigación de la UNED.

Es realizador y administrador del sitio web del Centro de Investigación MANES <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html>

Actualmente desarrolla proyectos de investigación en Historia de la Educación en España, Historia de la Educación en Argentina, Manuales escolares, Nuevas Tecnologías, Museología y Museografía.

Es autor de diversos libros, capítulos de libros y artículos en publicaciones científicas:

Ha intervenido en Jornadas y Congresos científicos de su especialidad en diversos países de América Latina y España.

imposición cultural o adoctrinamiento político-moral, características de las dos últimas décadas del siglo.

Es bien conocido que en la elaboración de los libros didácticos interviene una multiplicidad de agentes sociales y de instituciones, desde el Estado, a través de las regulaciones de contenidos curriculares, hasta los circuitos empresariales de producción y comercialización, cada uno de ellos dejando, de una manera u otra, su impronta (mayor o menor) en el producto final que es, en este caso particular, el libro de lectura escolar, aunque la autora se va a ocupar, en este caso, de uno de estos agentes: las editoriales. Hay que decir expresamente que la autora está investigando en este campo desde hace años y que en otros escritos se ha ocupado de otros aspectos vinculados con el libro escolar, especialmente con el libro de lectura utilizado en las escuelas argentinas. Del mismo modo, reconocemos la solidez y solvencia metodológica y argumental de su ponencia.

La profesora Linares destaca algunos elementos principales de los cambios producidos en los libros de finales del siglo respecto de los de la primera mitad del mismo. Por parte de las instituciones del Estado, la desaparición de una regulación estricta que imponía contenidos y formas de presentación, y una autorización previa de los organismos competentes, limitándose el Estado a establecer los contenidos curriculares básicos. Por parte de los agentes sociales, los cambios ocurridos en los aspectos técnicos de diseño, maquetación e impresión, a su vez, relacionados con los cambios generales en los medios de comunicación y la influencia de las nuevas tecnologías.

Para nuestro comentario nos interesa recuperar lo que quizás sea el asunto medular de la ponencia: las nuevas prácticas de realización editorial del libro escolar y la convergencia de formas y procedimientos entre el libro escolar propiamente dicho y otros materiales gráficos y audiovisuales, envuelto todo ello en los cambios producidos en las tecnologías de la información y la comunicación que, dicho de manera sucinta, podemos enfocar en el pasaje de la producción autoral -en la que el autor del libro ocupa un rol predominante-, a la producción editorial por

equipos y por objetivos –en la que el diseñador gráfico y la maquetación ocupan el papel central y en la que el autor personal es reemplazado por un equipo de expertos contratados para objetivos determinados por el editor--. Al mismo tiempo, en el libro escolar, el texto cede lugar a las imágenes, que se hacen predominantes.

Este conjunto de transformaciones han sido señaladas también por otros autores que se ocupan del libro de texto escolar, a los que la autora cita en consonancia y refuerzo de sus propias interpretaciones. Como es difícil en el marco de este comentario ocuparnos en detalle del conjunto de cambios y de las consecuencias de estos cambios, nos centraremos en destacar un aspecto, que nos parece crucial por los efectos sociales que implica, a saber: que en un objeto escolar realizado expresamente para la práctica de la lectura de textos, el texto se haya vuelto secundario respecto de las imágenes, que se han constituido en predominantes.

Quizás no nos llamaría tanto la atención de la “dominancia iconográfica” en otros tipo de libros escolares, como los destinados a la historia o las ciencias naturales, pero reparemos en que estamos hablando, precisamente, de libros escolares para el ejercicio de la lectura de textos. La profesora Linares registra una serie de características de los libros de lectura a partir de los años '90 (para las que cita también a otros autores) y menciona “el prodominio de la imagen sobre la palabra” y los “mensajes fragmentados”, pero se centra posteriormente en las prácticas editoriales (como es lógico, porque es la cuestión central de su comunicación al Congreso) y no hay un desarrollo ulterior de la cuestión. Desde la relativa arbitrariedad que permite el papel de comentarista voy a optar por ocuparme principalmente de este llamativo hecho.

El aumento imparable de producción de imágenes en la cultura contemporánea es un hecho señalado por muchos investigadores. La “densidad iconográfica” a la que se ve expuesto el lector o el espectador es, así, un fenómeno propio de nuestra época, pero también es propio de nuestra época quejarnos reiteradamente de la escasa dedicación que dedican los jóvenes a la lectura y de su también escasa capacidad de hacer lecturas comprensivas, es decir, captar el o los significados

profundos y múltiples que un mismo texto puede tener, ya sea en el formato tradicional de soporte en papel o en el formato digital de una pantalla de computadora. Creo que hay que decir también, para que no se malinterprete mi comentario, que en ninguna etapa anterior de la humanidad se leyó tanto como en la época actual, que nunca tantas personas leyeron (y escribieron) tanto como las generaciones que viven actualmente, que la sociedad contemporánea (en general, y con todos los reparos que se quieran hacer acerca de la injusta distribución de bienes culturales y materiales) es la más alfabetizada y sabia de todas cuantas nos precedieron. Del mismo modo, manifiesto que no sólo no tengo nada en contra de la utilización de las imágenes en los libros de texto, en la educación o en la trasmisión de la cultura en general sino que, lejos de esto, declaro mi adicción personal a la fotografía.

Pero esto no nos exime de reflexionar acerca del hecho problemático de la “densidad iconográfica”, hecho cultural “producido”, no “natural” y, mucho menos, podemos dejarnos arrastrar por la “naturalización” acrítica y ahistórica de ciertas pautas crecientemente acentuadas por los conglomerados mediáticos que persiguen otros propósitos, además del de informarnos y comunicarnos.

Creo no exagerar demasiado afirmando que si en los libros escolares destinados expresamente al ejercicio y práctica de la lectura de textos por parte de nuestros niños y jóvenes las imágenes se han vuelto predominantes respecto de los textos, estamos, por lo menos, ante una tergiversación o desviación perversa de la relación entre medios y fines.

Quisiera, llegado a este punto, referirme a la ponencia de las profesoras Spinak y Piriz, porque se ocupa, aunque desde otro enfoque, de similar tema. Lleva por título “De los pictogramas a los píxeles” y las autoras hacen en ella un recorrido histórico de los cambios producidos en los libros escolares uruguayos de enseñanza de la lectura. Enfatizan, además, una especie de trayectoria circular (“sostenemos que existe definitivamente una relación explícita y directa entre los pictogramas y los píxeles”) de los materiales didácticos desde la época colonial, en la que los misioneros cristianos recurrieron a las “imágenes pintadas” para la

catequización de las poblaciones indígenas ágrafas, hasta nuestros días, en que los “píxeles” (término que utilizan a modo de sinécdoque) se han convertido en el nuevo soporte prodominante de la transmisión cultural. Acompañan su argumentación con la propuesta de la necesidad de una “alfabetización visual”, para los maestros y profesores tanto como para los alumnos y las personas en general, cuestión en la que este comentarista está plenamente de acuerdo, pero, debo añadir, la nueva y necesaria “alfabetización visual” no resuelve la necesidad de adquirir destreza y competencia en la antigua “alfabetización textual”, tanto más difícil de adquirir si instrumentos creados específicamente para ese fin (“libros de ejercicios de lectura”) aparecen predominantemente rellenos de imágenes con una finalidad principalmente ornamental destinada a captar la huidiza atención del lector/ espectador/ consumidor contemporáneo.

Porque no deberíamos olvidar que el alfabeto es precisamente la evolución en rasgos y trazos esquemáticos de los dibujos pictográficos que representaban objetos. Precisamente por la imprecisión y ambigüedad semántica de los dibujos que simulaban objetos y por la imposibilidad de transmitir pensamientos sutiles y complejos a través de ellos, es que la necesidad humana creó los alfabetos para representar precisa y gráficamente la fluencia efímera de la expresión oral.

Fray Pedro de Gante tuvo que recurrir a pictogramas (que, por otra parte y en la mejor de las suposiciones, sólo podían ser medianamente comprendidos en el contexto cultural y material específico náhuatl para el cual fueron creados) para adoctrinar cristianamente a indígenas “idólatras”, pero nuestros niños y jóvenes tienen que adquirir las habilidades de un lector experto para poder comprender los significados complejos de la cultura humana, para poder dialogar con el pensamiento de las generaciones pasadas y presentes, es decir, con el conjunto del patrimonio cultural humano, y poder elaborar y expresar los pensamientos que puedan enfrentar los intrincados dilemas y conflictos de la contemporaneidad. Por supuesto, en todos los soportes y en todos los formatos, pero es difícil llegar a ser un lector experto si un modesto instrumento diseñado para precisamente eso (“objeto escolar libro de

lecturas”) atrae nuestra atención principalmente por lo llamativo de sus colores en lugar de atraernos por la magia de sus significados.

Quiero decir con esto, y me referiré a continuación a los dos ponencias en conjunto, que el modesto instrumento que es el libro escolar, y el libro escolar de lecturas es aún más modesto, no merece sobrevivir si no es capaz de cumplir con la función para la cual fue creado. Pero si creemos que un instrumento de papel que contiene ejercicios de lectura puede aún servir para introducir a niños y jóvenes en el manejo experto de la comprensión de significados, no lo adulteremos con recursos triviales, más propicios para atraer potenciales consumidores en las grandes superficies comerciales que para estimular el interés por desentrañar el sentido de las palabras y de las cosas.

Un libro por niño (o mejor, muchos libros por niño) y una computadora por niño (que puede contener muchos “libros”) no dejan de ser meros instrumentos, meros soportes, para fines mayores: capturar la inmensa complejidad del lenguaje humano, tanto textual como iconográfico.

Si el libro escolar de lecturas ya no es capaz de cumplir su cometido, desaparecerá, y lo recordaremos, quizás, con algo de nostalgia mientras miramos la pantalla. Pero el tipo de soporte no evita ni soluciona el problema de adquirir habilidades de lector experto, que deben ser adquiridas trabajosamente, en el soporte que sea, al igual que las habilidades de interpretar los códigos visuales, igualmente complejos.

Descifrar el código y comprender los significados profundos de un mensaje textual o iconográfico requiere, como sabemos, recursos, práctica, experiencia y laboriosidad. Mi impresión es que las editoriales (como parte de conglomerados empresariales mediáticos) han equivocado la opción intentando ocultar o disfrazar la dificultad de los procesos de lectura y la presupuesta “aridez” de la letra despojada de otros estímulos visuales, presionados por la inmediatez, a veces irracional, del mercado, y creyendo que los “libros de colores” (la “dominancia iconográfica”), pasados los momentos iniciales del aprendizaje, podían retener la atención de los jóvenes y mantener la cuenta de beneficios, adoptando para el libro

escolar de lectura formatos de otros medios visuales y gráficos. Puede ser, incluso, que las empresas editoriales no tengan otra opción, dadas las características actuales de las disputas, nacionales e internacionales, por el control de los mercados. Pero en este caso, antes o después, el libro escolar de lecturas, dejará de cumplir una función de utilidad social y desaparecerá. Pero ese vacío no podrá ser cubierto tampoco por similares páginas fragmentadas y de colores en soporte digital, ni ellas mitigarán la tarea laboriosa de intentar aprehender la complejidad de la comunicación y de la cultura humana.

Por supuesto y para finalizar, quiero reconocer a las autoras de las ponencias el regalo que nos hacen compartiendo con todos nosotros su trabajo y sus conocimientos, ofreciéndolos al debate en el foro público. Gracias por hacer posible este diálogo.