La lectura en los manuales escolares
Textos e imágenes

Roberta Paula Spregelburd (org.)
María Cristina Linares (org.)

Isabel C. Alves da Silva Frade, Teresa Artieda, Hugo Cañete, H. Rubén Cucuzza, Roberto Bottarini, Mónica Demarco, Marcia de Paula Gregorio Razzini, Noemí Milton, Kazumi Munakata, Ma. Andrea Nicoletti, Gabriela Ossenbach Sauter, Sara Pallma, Rosana Pasquale, Francisca I. Pereira Maciel, Ma. Inés Piriz, Miguel Somoza Rodríguez, Susana Tarantino y Susana Vital

Universidad Nacional de Luján **Universidad Nacional del Nordeste**

Índice

PRESENTACIÓN.....**Pág. 5**

*Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar...***Pág. 13**
Rubén Cucuzza

*Los Manuales Escolares Españoles en la Época Digital. De la textualidad a la iconicidad.....***Pág. 31**
Miguel Somoza Rodríguez
Gabriela Ossenbach Sauter

*Los libros de lectura en la Argentina, sus características a lo largo de un siglo.....***Pág. 47**
María Cristina Linares

*Livros de leitura brasileiros: repositório de moralidade, piedade, amor à família e à Pátria.....***Pág. 59***.*
Francisca Izabel Pereira Maciel
Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Kazumi Munakata
Marcia de Paula Gregorio Razzini

*De espejos y eclipses. Cultura nacional y cultura extranjera en los manuales de francés contextualizados.....***Pág. 71**
Rosana Pasquale

*Escenas de lectura en libros de primer grado en Argentina. 1900-1945.....***Pág. 81**
Roberta Paula Spregelburd

La Congregación Salesiana y los "Buenos Libros".....**Pág. 97**
María Andrea Nicoletti
Susana Tarantino

Esta carta te guiará hacia El. Análisis de escenas de lectura en "Cartas a Gente Menuda", de Constancio C. Vigil.....**Pág. 111**
Susana Vital
Roberta Paula Spregelburd

El adulto analfabeto, entre la niñez y la barbarie.....**Pág. 125**
Roberto Bottarini

Constitución del Espacio literario en la escuela de la Argentina Moderna: El caso de la revista Figuritas.....**Pág. 141**
Mónica Demarco

Escenas de lectura en los textos "peronistas" (1946-1955).....**Pág. 159**
Teresa Laura Artieda
Hugo Cañete

Escenas de la Infancia en los libros de lectura de los primeros grados durante el desarrollismo (1957-1968).....**Pág. 179**
Noemí Milton
María Inés Piriz
Sara Pallma

PRESENTACIÓN

Textos e imágenes fueron los dos componentes esenciales del libro escolar desde sus orígenes.

En la modernidad temprana despuntaba el proceso de escolarización que consagraría a la escuela como agencia hegemónica de transmisión de saberes tres siglos más tarde. En el contexto del naciente capitalismo, la escuela comenzaba a diseñar sus formas institucionales, sus métodos y sus textos.

Comenio, estando convencido de que nada entra en el intelecto si no es a través de los sentidos, publicó en 1658 su **Orbis Pictus** o **El mundo** sensible en imágenes, considerado el primer texto escolar ilustrado. Este pequeño libro enciclopédico para enseñar todo a todos, organizaba su contenido en torno a las imágenes de los objetos, sus nombres y sus descripciones, en lengua vulgar y no solamente en latín (cosa novedosa para la época) y estaba destinado a ponerse en las manos mismas de los niños.

Recién en el siglo XIX, bajo el impacto de la revolución francesa y la revolución industrial, casi todos los estados nacionales sancionaron sus leyes de educación gratuita y obligatoria. La expansión universal de la lectura se convirtió en política de Estado. Fue entonces cuando los textos escolares adquirieron características más específicas y se convirtieron en el soporte didáctico para la ansiada (y nunca cumplida) alfabetización universal.

Aún cuando la relación entre texto e imagen sufrió importantes modificaciones, los dos elementos continuaron siendo esenciales en los libros escolares hasta la actualidad.

Los doce artículos que componen este libro se proponen analizar la lectura escolar considerando la forma en que ésta estuvo presente en los textos escolares: tapas, carátulas, prólogos, ilustraciones, apéndices,

instrucciones, dicen tanto acerca de las maneras de leer como los propios contenidos de las obras.

Los trabajos se generaron en el marco del Proyecto RELEE: Redes de Estudios en Lectura y Escritura. Allí se proponía, entre otras actividades, la creación de una biblioteca virtual que puede consultarse en el siguiente sitio administrado por la Universidad Nacional del Nordeste:

http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm [1]

El proyecto conformó una red interuniversitaria que se constituyó en diciembre de 2006 ante la convocatoria de proyectos de fortalecimiento de redes interuniversitarias realizada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a través de su Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA).

Bajo la dirección del Prof. Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján) y la Mg. Teresa Artieda (Universidad Nacional del Nordeste) la red realizó diferentes actividades a lo largo del año 2007 tendientes a afianzar la experiencia de trabajo compartido entre equipos de investigación dedicados al estudio de la lectura y los textos escolares, así como a la incorporación de nuevas instituciones con especial énfasis en el Mercosur.

La publicación del presente libro responde a los objetivos que allí se plantearon acerca de la generación de condiciones para el mantenimiento y consolidación de proyectos conjuntos de investigación y transferencia, entre equipos de investigación que ya acreditaban exitosas experiencias anteriores de trabajo en red. Por otro lado refleja la continuidad y profundización de los debates, la construcción cooperativa de conocimiento y la difusión de resultados de investigaciones referidas a la historia de los textos escolares entre los equipos participantes.[2]

---

[1] El proyecto se planteaba la continuidad con la experiencia previa en la elaboración de la biblioteca biblioteca virtual "Las identidades nacionales en manuales escolares de Europa y de América Latina, 1870-1930" elaborada en el marco de un proyecto ALFA/ PATRE-MANES, véase: http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/index.htm

[2] Para mayores informaciones sobre el Proyecto RELEE pueden consultarse los siguientes sitios:
http://redesenlecturayescritura.blogspot.com/
http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/inicio.htm

Valga mencionar a las instituciones participantes como demostración del fortalecimiento de las vinculaciones logradas en la red hasta la actualidad:

1) Argentina:

Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Comahue, Red IPARC (de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular. Institutos Superiores de Formación Docente. Provincia de Buenos Aires), Biblioteca del Docente del GCBA

2) Brasil:

Universidad Federal de Minas Gerais , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidad Federal de Río de Janeiro, Revista Leitura: Teoria e Prática Associação de Leitura do Brasil

3) España:

Universidad Nacional de Educación a Distancia, CEINCE. Centro Internacional de la Cultura Escolar. – Berlanda de Duero, SIECE. Seminario Interdisciplinar sobre Cultura Escrita. - Universidad de Alcalá de Henares

4) Uruguay:

- Universidad Ort

5) Ecuador

- Instituto Fronesis. Pedagogía, comunicación y Sociedad

Bajo el convencimiento de que la pantalla no reemplaza al texto impreso sino que las distintas tecnologías de la palabra pueden convivir y complementarse, es que reunimos estos trabajos en un libro.

Como ya anunciamos, los doce artículos breves incluidos aquí, analizan textos e imágenes acerca de la lectura escolar. Los cinco primeros estudian obras publicadas desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, proponiendo clasificaciones o periodizaciones que dan cuenta de las transformaciones operadas a lo largo de un siglo, aproximadamente. Los siete artículos siguientes trabajan con recortes temporales más pequeños, poniendo la mirada en libros pertenecientes a un período o un

momento histórico particular. Hemos intentado en este caso un ordenamiento cronológico.

Encabeza el libro el artículo de Rubén Cucuzza: **Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar** (UNLu)**.** Allí presenta a la lectura y la escritura como prácticas sociales y señala etapas en su construcción histórica. Para el análisis de las prácticas de lectura presenta el concepto de "escenas de lectura" -recuperado en algunos de los artículos siguientes - y analiza aquellas que aparecen en las tapas de los libros escolares argentinos. El análisis de la "retórica" de las imágenes seleccionadas conduce a la identificación de cinco metáforas acerca de la lectura y de la lectura escolar.

El segundo artículo: **Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad**, escrito por Miguel Somoza Rodríguez y Gabriela Ossenbach Sauter (UNED), muestra la manera en que los modelos textuales y gráficos de los manuales escolares españoles fueron evolucionando materialmente desde finales del siglo XIX hasta los primeros años del siglo XXI. Los autores proporcionan una selección de imágenes de los mismos que permite identificar tales transformaciones, centrando la atención en la variación de la relación entre texto e imagen. Cierran el trabajo con sugerentes preguntas acerca de la utilidad pedagógica de los textos escolares y los medios tecnológicos de información producidos en la era digital.

El tercer artículo: **Los libros de lectura en la Argentina, sus características a lo largo de un siglo** escrito por M. Cristina Linares (UNLu), propone una periodización de los libros de lectura en Argentina atendiendo a las modificaciones que éstos sufrieron en cuanto a la materialidad y los contenidos, desde fines del siglo XIX hasta fines del siglo XX.

El cuarto artículo: **Livros de leitura brasileiros: repositório de moralidade, piedade, amor à família e à Pátria** es un trabajo colectivo de distintos investigadores brasileros -Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG), Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG), Kazumi Munakata (PUC-SP), Marcia de Paula Gregorio Razzini (UNICAMP). Se concentra en

las formas de escritura contenidas por los libros didácticos consideradas como un dispositivo para la escolarización de determinados saberes. El artículo presenta una pequeña muestra de obras brasileras de distintos períodos.

El quinto artículo: **De espejos y eclipses. Cultura nacional y cultura extranjera en los manuales de francés contextualizados. Construcción de *la imagen de sí* y *del otro extranjero*** pertenece a Rosana Pasquale (UNLu). Analiza los textos para enseñanza del francés producidos en Argentina. La imagen de la cultura nacional frente a la cultura extranjera constituye un eje fundamental en estos libros, que se sitúan por definición en la confluencia de culturas. A lo largo del siglo XX pueden identificarse tres fases diferentes en la manera en que los textos escolares muestran la relación entre las dos culturas.

El sexto artículo: **Escenas de lectura en libros de primer grado en Argentina. 1900-1945** de autoría de Roberta Paula Spregelburd (UNLu), se pregunta acerca de la relación entre las escenas de lectura representadas por los libros de lectura de primer grado y las prácticas sociales de lectura contemporáneas. Se plantea allí que mientras la sociedad argentina vivía una notable expansión de la cultura escrita, en los espacios urbanos sumamente diversificada en sus fines, medios y soportes, la escuela se insertaba en ese proceso intentando orientar hacia los modelos de lectura que consideraba adecuados.

El séptimo artículo: **La Congregación Salesiana y los "Buenos Libros"** pertenece a María Andrea Nicoletti (CONICET/UNCo) y Susana Tarantino (UNCo). Las autoras analizan la obra editorial de los salesianos durante la primera mitad del siglo XX bajo la hipótesis de que la posibilidad de producir enteramente textos propios proporcionaba, a pesar de su adaptación a la currícula oficial, una autonomía poco común para una Congregación educativa. El análisis de tres libros de lectura producidos por esta editorial conduce a identificar mensajes moralizantes muy precisos en sus imágenes y textos, a partir de los cuales se infiere una vinculación directa entre la moral y la religión católica, considerada como la única moral posible.

El octavo artículo: **Esta carta te guiará hacia El. Análisis de escenas de lectura en "Cartas a Gente Menuda", de Constancio C. Vigil** fue escrito por Susana Vital y Roberta Paula Spregelburd (UNLu). Se centra en la concepción acerca de la lectura presentada en los textos e imágenes de este libro dirigido al público infantil y publicado por primera vez en 1927. Del análisis de los distintos textos e imágenes se desprende la finalidad moralizante que el autor atribuye a la lectura, tomando nuevamente como modelo a la moral cristiana.

El noveno artículo **El adulto analfabeto, entre la niñez y la barbarie** de Roberto Bottarini (UNLu) analiza un libro de lectura de 1937 destinado a las escuelas de adultos y militares: **El Adulto**. El análisis del contenido, así como de la única escena de lectura que la obra presenta, son utilizados para identificar el sujeto interpelado y caracterizar la concepción del adulto analfabeto: un peligro social, un sujeto incompleto, un niño, carente de valores, en situación de minoridad, al que se debe inculcar la moral adecuada que genere el necesario consenso social y político, sin tomar en cuenta sus experiencias laborales y de vida previa.

El décimo artículo **Constitución del Espacio literario en la escuela de la Argentina Moderna: El caso de la revista Figuritas** fue escrito por Mónica Demarco (Maestría en Escritura y Alfabetización, UNLP). Se propone relevar las "marcas" que la publicación ha dejado en torno a la producción, distribución, circulación y acceso del público destinatario, observar el espacio publicitario en tanto objeto de análisis dado que se constituye en mediador entre el productor y los crecientes consumidores y establecer las relaciones entre la política educativa oficial y la propuesta editorial en torno a la cercanía o no al currículum prescripto. Por último centran el análisis en el espacio, temas, autores y características de edición que ocupa la literatura infantil en esta revista y su carácter en torno a la construcción de un nacionalismo estatista.

El undécimo artículo: **Escenas de lectura en los textos "peronistas" 1946-1955,** escrito por Teresa Artieda y Hugo Cañete (UNNE), se propone aportar al conocimiento de la escena de lectura escolar durante los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1955). Se

focaliza en las representaciones icónicas de las escenas de lectura que se encuentran en los libros de lectura además de tomar en consideración los textos que las acompañan y propone respuestas iniciales a interrogantes tomando un conjunto de variables consistentes en finalidades, actores, espacios, tiempos, modos de lectura, soportes materiales y objeto portador.

Por último: **Escenas de infancia en los libros de lectura de los primeros grados durante el desarrollismo (1957-1968)**, de Noemí Milton, María Inés Piriz y Sara Pallma (RedIPARC, ISFD Nº 22 y Asociados – Dirección de Educación Superior – DGCyE de la Provincia de Buenos Aires), analiza la construcción de la idea de infancia en cuatro textos propios del período. Relevan allí diversas concepciones de niñez instaladas en los dispositivos didácticos en uso en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, las cuales perviven –según las autoras- yuxtapuestas en las prácticas escolares actuales.

Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar

Rubén Cucuzza
Universidad Nacional de Luján (UNLu)
Programa HISTELEA

Lectura y escritura o lectoescritura. La manera de denominar estas prácticas sociales arrastra una doble problemática sea en sus aspectos didáctico-metodológicos como en sus aspectos socio-históricos.

Es problema de los didactas resolver las implicancias para la enseñanza en caso de adoptar la primera o la segunda denominación por cuanto suponen estrategias diferentes en el aula.

Nos referimos a la separación histórica de siglos entre ambas prácticas desde el surgimiento de la escritura, su conjunción teórica y práctica en los momentos de constitución de los sistemas educativos al calor de las disputas metodológicas y, nuevamente, su más reciente separación teórica con el cuestionamiento a la expresión “lectoescritura”.

Pero es problema de los historiadores comprender las razones de los movimientos de oscilación antemencionados tanto como las reales relaciones que se establecieron entre lectura y escritura de hecho a pesar de las desventuras de los pedagogos.

Así, en la dirección de analizar conjuntamente lectura y escritura como prácticas sociohistóricas, e insinuando la determinación de la una sobre la otra, señalaba Raymond Williams que la literatura oral de las sociedades que no conocían la escritura, o la conocían sólo de forma marginal, fue, a través de muchas y complejas etapas, transferida a esta nueva técnica material y adicionalmente desarrollada gracias a ella, para proponer un intento de periodización:

> "La escritura pasó de ser 1) una función de apoyo y registro, en las cuales la tradición y la composición oral eran todavía predominantes, pasando por 2) una etapa en la que a esta función se añadió la composición escrita para su interpretación oral y 3) una etapa posterior en la que la composición era adicionalmente escrita sólo para ser leída, hasta 4) la etapa más reciente y conocida en la que la mayor parte o virtualmente todas las composiciones eran escritas para ser leídas en silencio, y la escritura, por esta razón, se generalizó finalmente como «literatura»" 3

De aquí sale que, en distintos y largos períodos, "unos" leen mientras que "otros" sólo escuchan, hasta que en la lectura silenciosa ambas prácticas sociales confluyen en la cabeza de un sólo individuo, de modo que, *la lectura silenciosa sería el punto de inflexión en que las prácticas sociales de escritura pasaron a determinar las prácticas sociales de lectura.*[4]

Desde este marco nuestros trabajos se propusieron combinar la historia de la escritura y su tecnología con la historia de la lectura y sus variaciones desde la oralidad residual de la lectura colectiva en alta voz del catecismo en las aulas conventuales, hasta la ***ruminatio*** que preanunciaba la lectura silenciosa individual.

De otro modo, del texto para "oir" y memorizar en los "claustros", al texto para "ver" y discutir en los "clubes" ilustrados, con lo que, el control de la ortodoxia se desplaza desde la relación cara a cara al control distante de la palabra tipografiada.[5]

No obstante, dichas transiciones motorizadas por la imprenta desde comienzos de la modernidad, no eliminaron las prácticas de lecturas colectivas y corales que se mantienen hasta nuestros días, en especial, como escenas de lectura más o menos ritualizadas y codificadas que se desarrollan en el interior de algunas corporaciones, parroquias o comunidades específicas. Y aquí no podemos dejar de mencionar ciertas prácticas

---

[3] WILLIAMS, 1982:88.
[4] CUCUZZA, 1998
[5] CUCUZZA, 1996

escolares en la lectura inicial hasta las académicas presentaciones en congresos power-point mediante.

De manera sintética para esta presentación recuperamos algunas hipótesis a cuenta de otros desarrollos, a saber:

- los usos sociales y las prácticas de la lectura, determinaron en un primer momento, los usos sociales y las prácticas de escritura.
- los usos sociales y las prácticas de escritura pasaron, en un segundo momento, a determinar los usos sociales y las prácticas de lectura.

Con lo que, el poder/control de la ortodoxia se expresó de manera dominante y en primer lugar, sobre las prácticas sociales de lectura antes que en las prácticas sociales de escritura, en el largo período que transcurre entre las primeras marcas como registro de la propiedad hasta la escrituración alfabética quirográfica del poder en el Mediterráneo mundo clásico.

Mientras que, el poder/control de la ortodoxia de la modernidad se trasladó hacia las prácticas sociales de la palabra tipográfica impresa, en un largo, larguísimo período de transición, en que la escrituración del poder transcurrió conviviendo, bajo diversas formas, con las diversas persistencias de la oralidad cotidiana no alfabetizada.

Finalmente desde comienzos del Siglo XX, el poder/control de la ortodoxia se desplazó hacia los medios eléctricos y electrónicos, cine, radio, televisión e intenta resolver el control de la palabra biteada en los ordenadores.

De alguna manera, intentamos completar el reclamo de Peter Burke, realizado a los historiadores sociales del lenguaje (sic), sobre que una de las "tareas inmediatas" que tienen frente a sí, es descubrir *quién, en un determinado lugar y tiempo, empleaba el medio de la escritura para comunicarse con quién y sobre qué* [6]; para agregar la tarea "inmediata" complementaria e inversa: *quiénes, cómo, cuándo, dónde y para qué, leían o escuchaban leer la comunicación.* (destacado propio)

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

[6] BURKE,1996:32.

análisis a los discursos sobre la lectura o a sus representaciones icónicas teniendo en cuenta los siguientes ítems:

1) Los actores

¿Quién o quiénes intervienen en la escena? Individual/colectiva, masculino/femenino, niño/adulto, joven/anciano

¿Qué tipo de relaciones sociales se evidencian? jerárquica/igualitaria, dominación/democratización, escolarizante/recreacional, elitista/popular

¿Cuáles son las posiciones corporales del o los personajes? Sentado/acostado/de pie, diferencias de posturas lector/escucha,

2) Las finalidades

¿Para qué fines se lee? Explícitos/simbólicos, formación cultural/placer, crecimiento personal/goce estético, mágico /racional,

3) Los espacios

¿Cuál es el marco espacial del lugar en que se lee? Interior/exterior, espacio específico/inespecífico, arriba/abajo, trabajo/ocio, escolar/otros, público/privado, urbano/rural, oculto clandestino/abierto manifiesto, sagrado/profano, abierto/cerrado, individual/colectivo, particular/institucional

4) Los tiempos

¿Puede determinarse el momento de la lectura? regular periódico/ ocasional casual, Día/noche, cuantitativo/cualitativo, planificado/espontáneo, periodizable/no periodizable, datado/ no datado

5) Modos de lectura

¿La escena supone una lectura silenciosa o en alta voz?

6) Los soportes materiales o la tecnología de la palabra

¿Es posible determinar el tipo de soporte material de la escritura en que se lee? Arcilla, piedra, papiros, pergaminos, hueso, cerámicas, madera, cuero, papel, tela, etc

¿Cuál es el objeto portador? Tablillas, sellos, estelas, vitrales, rollos, códices, cuadernos, libros, edictos, bandos, diarios, revistas, pizarras, paredes, cartas, carteles, monumentos, letreros, panfletos, utensilios, pintura, grabado, televisión, cine, computadora, etc

¿Cuál es el lugar del objeto en el espacio representado?
Centralidad/marginalidad

Estas reflexiones que venimos reseñando de manera sintética para esta presentación acompañaron una serie de trabajos realizados en función de historizar lo que denominamos tempranamente como “escena de lectura escolar” luego de una serie de entrevistas a docentes que describieron la práctica de la siguiente manera que citaré extensamente [7]:

> “Desde la consigna "pase al frente" de la clase, a leer de pie al lado del pupitre personal, hasta consignas posturales más severas como "talones juntos puntas separadas" (MORANDI, E.) la práctica de la lectura en alta voz aparecía ritualizada en las prácticas escolares cotidianas de aula.
> Se prescribía tomar el libro en el medio abajo con la mano izquierda mientras la mano derecha se colocaba en la punta derecha superior preparada para voltear la hoja (ASBORNO, S.).
> La consigna atravesó por lo menos tres generaciones de maestros en Argentina, estuvo presente durante el primer peronismo, y se fue licuando progresivamente, para ser sólo un recuerdo recuperado por las indicaciones que le realizara una abuela ex-maestra a una nieta, a la que su maestra ya no le exigía el cumplimiento del ritual en sus clases de lectura (SPREGELBURD, P.).
> Al llegar al punto aparte se debía pausar y levantar la vista mirando al auditorio (ASBORNO, S.) lo que implicaba romper la secuencia visual-escriturada introduciendo el silencio como poderoso recurso específico de la secuencia auditiva-oral de la narración.
> El logro mayor de la elocuencia se premiaba si el lector adelantaba la lectura visual del párrafo antes del punto para mirar al auditorio "oralizando" el cierre expresivamente "como si no estuviera leyendo" (BOTTARINI, R.).

[7] CUCUZZA, 1998

> Y mantener el volumen de la voz hasta pronunciar la última sílaba de modo que fuera audible para el último alumno de la clase o del discurso en el "acto escolar" de efemérides (LORENZO, R.).
> Previamente, la maestra desde el frente de la clase realizaba la lectura "modelo", luego venía la lectura "coral", y después la lectura individual mientras el grupo realizaba el seguimiento con lectura silenciosa (NACIMENTO, R.).
> Se interrumpía la lectura en las comas, un alumno contaba "uno" , al llegar a la coma, "dos" en el punto y coma, "tres" en el punto, a la manera del bastonero y se levantaba la vista del texto. (NACIMENTO, R.)."[8]

Se partía del supuesto teórico de que la lectura expresiva facilitaba la comprensión (PERELSTEIN, B.), aunque mecanizada la práctica condujo a la invención de mecanismos de control que consistían en interrumpir al alumno que leía en voz alta para reclamar a otro al azar que siguiera la lectura donde se había interrumpido. “Y pobre del que, obligado a seguir a un camarada, no esté en condiciones de recomenzar el texto en el punto que éste lo dejó. ¡No le sigue..., se le castiga!"[9]

Para historizar esta escena de lectura realizamos un recorrido histórico en la larga duración donde comparábamos la escena de lectura descripta por San Agustín en Las Confesiones, el lector de la semana en la Regla de San Benito de Nursia y el Requerimiento procurando demostrar que, a modo de capas geológicas, diversas prácticas sociohistóricas de realización de la lectura se encontraban presentes subsumidas en una nueva forma que acompañó el surgimiento de la querella del método: la escena de lectura escolar.[10]

Para esta ocasión, en el presente trabajo, hacemos entrega de las primeras aproximaciones al análisis del soporte de dicha escena de lectura, el “libro de lectura”, tal como se le conoce en Argentina,

[8] Ibid, p. 157
[9] DOTTRENS,1966:125.
[10] CUCUZZA, 2002

deteniéndonos en la propuesta de la carátula en su particular combinación de texto e imagen.

Dos problemas estuvieron presentes de manera simultánea cuando observamos y seleccionamos las imágenes de las carátulas de los textos, aunque solamente los dejaremos indicados en esta presentación, a saber:

1) ¿En qué medida la carátula continúa recogiendo los rasgos del incipit de los códigos medievales en la dirección de identificar su contenido como ocurría en los momentos previos al surgimiento de los recursos paratextuales que facilitó la imprenta tales como, título, subtítulo, índice, página, etc.?

Recuérdese que los códices no tenían una primera página con el título del libro y demás indicaciones paratextuales sino que, como persistencia de las inscripciones que aparecían en los rollos señalando el comienzo (incipit) y el fin del rollo (explicitus), fueron y son reconocidos por las primeras palabras con los que el autor inauguraba la obra.

Todavía hoy las encíclicas papales se identifican por sus primeras palabras en latín al modo del incipit. [11]

2) ¿Cuáles son las posibilidades de aplicación de los estudios que reconocen sus primeros antecedentes en Roland Barthés[12] acerca de la retórica de la imagen en escenas de publicidad a las escenas de lectura que proponen los libros escolares en el largo proceso de los comienzos de su configuración como género desde fines del siglo XIX, su apogeo a mediados del XX, hasta los inicios de su cuestionamiento metodológico y desaparición en el último tercio del siglo XX?

Estos últimos procesos transcurrieron simultáneamente con otros procesos técnicos, sociales, económicos y culturales que les dieron sustento y origen, como señala Sandra Szir:

---

[11] Tales indicaciones en los códices eran una supervivencia del comienzo y el final de los volumina o rollos: en ellos, el comienzo venía también indicado por la palabra « incipit» (p. e. Incipit Aeneidos liber primus, 'Comienza el primer libro de la Eneida'), mientras que al final figuraba una advertencia de que el volumen estaba totalmente desenrollado, es decir, explicitus (p. e. Explicitus (est) Aeneidos liber primus, 'Desenrollado el primer libro de la Eneida'); la abreviatura «explicit.», se conservó cuando los rollos fueron sustituidos por los códices, pero desprovista de su sentido, pues los códices ya no se desenrollaban, y se tomó como una forma verbal correlativa de incipit ('comienza'), con el significado de 'ha terminado'. http://w3.cnice.mec.es/eos/MaterialesEducativos/mem2001/scripta/trad/trad4.htm

[12] BARTHES,1964

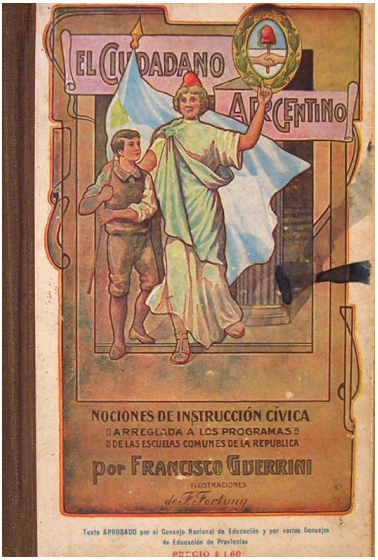
> "…el desarrollo tecnológico experimentado en el ámbito de la producción gráfica produjo una industrialización en la producción de impresos y la multiplicación de imágenes […] Pero al mismo tiempo, este progreso tecnológico formaba parte de un proceso de industralización, urbanización y modernización vinculado con el desarrollo capitalista de países europeos y de Estados Unidos. Estos procesos condujeron al surgimiento del consumo como práctica que se extendió a todos los grupos sociales, práctica a la que es incorporada la infancia. Consumo de alimentos especialmente dirigidos a los niños, ropa, juguetes, productos culturales y también imágenes.[13]

Finalmente, en razón de la síntesis de esta presentación, señalamos que hemos seleccionado las carátulas del Fondo Bibliográfico Maestro Luis Iglesias lo que constituye uno de los límites de este trabajo en cuanto al universo de estudio.[14] Y a ellas les aplicamos los siguientes ítems de análisis:

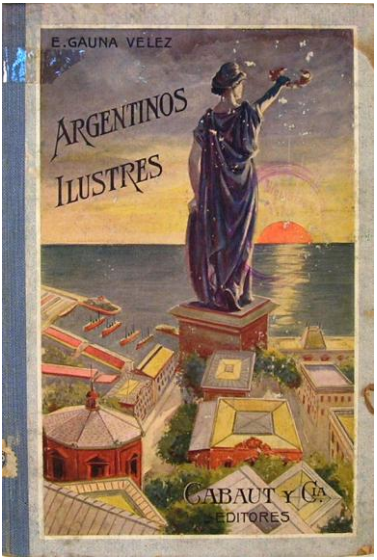
1. La escena de lectura como metáfora de la formación de la identidad argentina

Bajo el proyecto de las oligarquías liberales a fines del siglo XIX, se da una estrecha relación entre el maestro, el libro y la cultura letrada impresa, colocada al servicio de la exigencia de "nacionalizar" al inmigrante y "civilizar" al gaucho por medio de la conformación del sistema educativo obligatorio, laico y gratuito. Véanse las imágenes desde Fig 1 a Fig. 4.

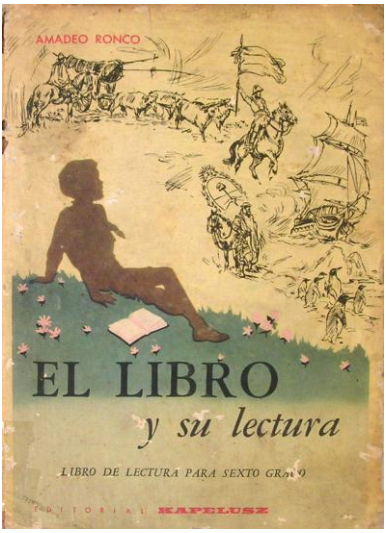
[13] SZIR, 2006:78
[14] DEMERGASSO, Luciano y FIRPO, Iliana (2008)


EL CIUDADANO ARGENTINO
NOCIONES DE INSTRUCCIÓN CÍVICA
ARREGLADA A LOS PROGRAMAS
DE LAS ESCUELAS COMUNES DE LA REPUBLICA
por FRANCISCO GUERRINI
ILUSTRACIONES
de F. Fortuny
Texto APROBADO por el Consejo Nacional de Educación y por varios Consejos de Educación de Provincias
PRECIO $ 1.60

F1


E. GAUNA VELEZ
ARGENTINOS ILUSTRES
CABAUT Y Cía
EDITORES

F2


AMADEO RONCO
EL LIBRO
y su lectura
LIBRO DE LECTURA PARA SEXTO GRADO
EDITORIAL KAPELUSZ

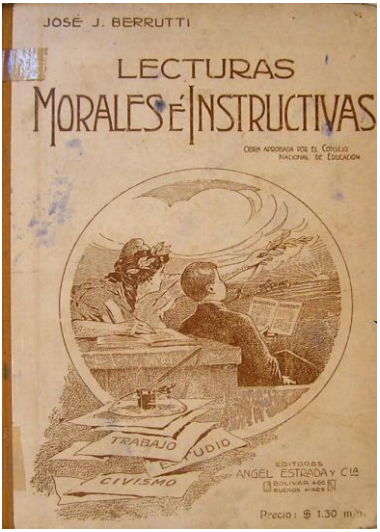
F3

V. Morín
Instrucción Cívica y Moral
4.ª EDICION
HOLY LASSERRE

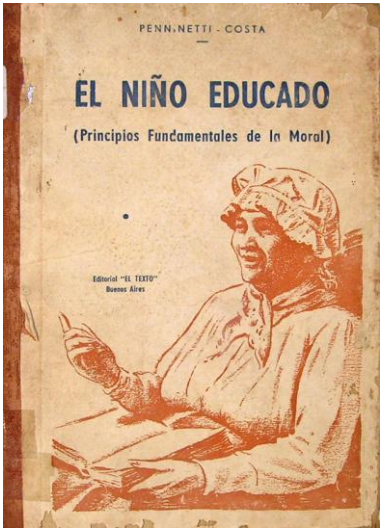
F4

2. La escena de lectura como metáfora de la formación moral laica

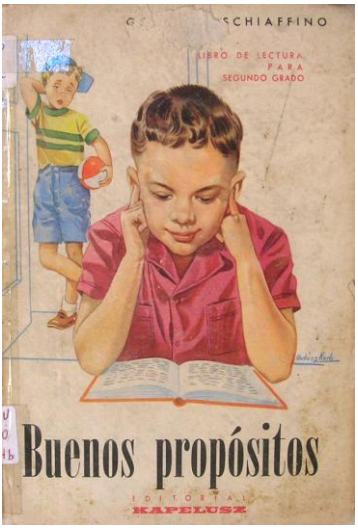
Desplazada la Iglesia del control de la moralidad al estilo de los viejos Catones y tratados de buenas costumbres, los nuevos textos procuran conformar la nueva moral secular que se apoya en los principios de la construcción de la “civilidad” en el sentido que le otorga Elías.

F5 

F6



F7



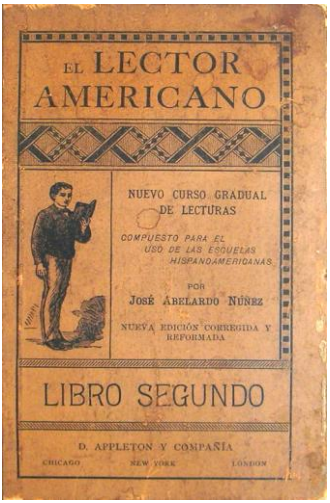
F8

F9

Véanse las carátulas desde Fig. 5 a Fig 9. Si bien las primeras aluden a figuras aladas no son ángeles los que guían al niño sino casi

representaciones escultóricas de la República ornada de laureles y la última que interpela con el “Se bueno” muestra a la madre en representación de la familia encaminando al niño hacia el nuevo templo con su delantal escolar.

3. La escena de lectura como metáfora de actividad escolarizada



Véase la figura 10 donde la imagen muestra la disposición física del lector alumno tal como la describiéramos algunos párrafos más atrás. Esta sería la escena de lectura "normalista" que formó masivamente lectores hasta mediados del XX.

Las carátulas siguientes refuerzan la imagen de la escena como una escena de lectura escolar (Fig. 11 a 13)

F10

F11

F12

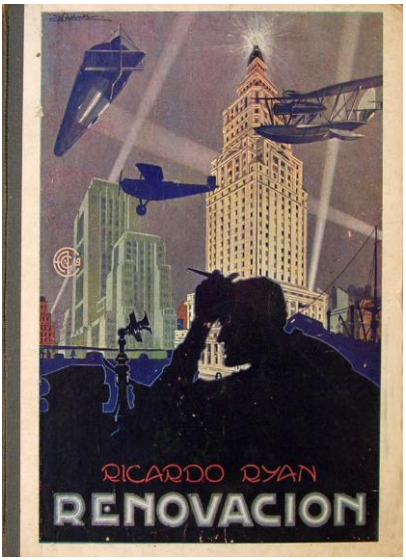
F13

4. La escena de lectura como metáfora del porvenir y del progreso

La carátula del texto de la figura 14 interpela explícitamente a la lectura (materializada en el libro) como vehículo de conducción “hacia un mundo feliz” simbolizado en otras imágenes del progreso que señala el niño con su brazo extendido.

La metáfora se repite en las Fig. 15 y 16.

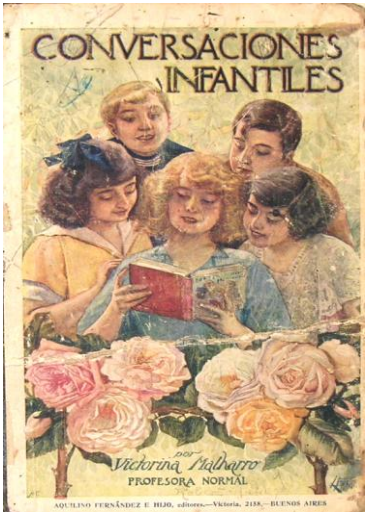
F14

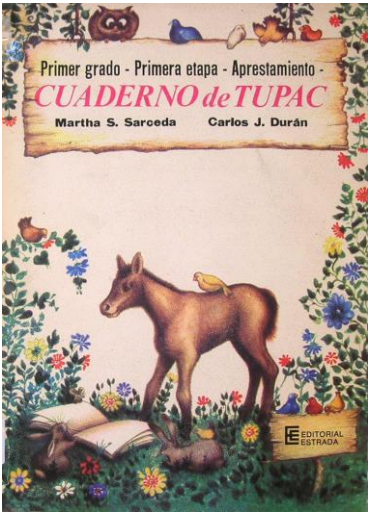


F15 **F16**

5. La escena de lectura como metáfora de actividad placentera

Finalmente las escenas que se reproducen en las carátulas desde la Fig. 17 a la Fig. 20 quiebran la rigidez de la escena de lectura fundacional, transcurren en espacio no escolares y no solamente aparecen animales y mascotas acompañando al lector sino que en algunas se constituyen en ellas mismas en lectores suplantando a los niños.

F17 

F18 

F19

F20

Bastaría con realizar un registro de los lemas de las campañas de promoción de la lectura para advertir una tendencia publicitaria que procura desembarazarla de los contenidos metafóricos enunciados, la lectura como deber escolar para adscribirle nuevos y hasta descomunales

objetivos donde la metáfora se asemeja ahora a un ejercicio del ocio reconfortante.[15]

Para cerrar, de ex profeso hemos presentado las imágenes sin apelar a periodizaciones sucesivas cronológicamente para señalar que todas las metáforas estuvieron presentes en cada etapa de la historia de la lectura en Argentina aunque se evidencia el énfasis puesto en alguna de ellas en algún período.

Los cambios tecnológicos en la impresión, con todo, permitirían una sencilla datación en los libros presentados.

En un sinuoso continuum las escenas de lectura se representaron con variaciones en su iconografía aunque las prácticas de aula manifestaron una seria invariancia a pesar de los cambios en las propuestas teóricas.

Pero esto ya es motivo de otro trabajo.

Bibliografía citada

BARTHES, Roland (1964?) *Retórica de la Imagen*, consultado el 22/2/2008en http://es.geocities.com/tomaustin_cl/semiotica/barthes/retoricaimg.htm

BURKE, Peter (1996) *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia,* Barcelona, Gedisa, p. 32.

CUCUZZA, Héctor Rubén (1996) Ruptura hegemónica ruptura pedagógica: catecismos o contrato Social durante el predominio jacobino en la Primera Junta de Buenos Aires, en PILAR BALLARIN, Domingo, et. al., organizadores, *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, Granada, Ediciones Osuna.

[15] La nueva campaña lanzada en la Pcia. De Buenos Aires dice "Leer para conocer, imaginar y ser libre" http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=1002573

CUCUZZA, Héctor Rubén (1998) Ruptura hegemónica. Ruptura pedagógica: “La Razón de mi Vida” como texto escolar durante el primer peronismo,en *Anuario Galego de Historia de la Educación*, N° 2, España, Universidad de Vigo.

CUCUZZA Héctor Rubén (1998) Oir o leer: el poder y las escenas de lectura, en RAMOS DESAULNIERS, Julieta Beatriz, editora, *Revista Veritas*, trimestral de Filosofía e Ciéncias Humanas, Porto Alegre, Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sur.

CUCUZZA, Héctor Rubén (2002) Conferencia Magistral “Para una historia de las prácticas sociales de lectura: del surgimiento de la lectura silenciosa a la escena de lectura escolar”, en el *VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura,* Centro de Convenciones de la Ciudad de Puebla, México, mimeo.

DEMERGASSO, Luciano y FIRPO, Iliana (2008) *Imágenes del Fondo Bibliográfico Maestro Luis Iglesias*, proyecto de extensión del Programa Histelea, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján http://www.histelea.unlu.edu.ar/

DOTTRENS, Robert (1966) *Didáctica para la escuela primaria*, Bs. As., Eudeba/UNESCO.

GARCÍA Y GARCÍA, Francisco (2005) Bibliografía sobre poética y retórica, en **Revista Ícono14**, Revista de Comunicación Audiovisual, Madrid, consultado el 30/3/2008 en http://www.icono14.net/revista/num5/index.htm.

SZIR, Sandra M. (2006) Infancia y Cultura Visual. *Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910),* Buenos Aires, Miño y Dávila.

WILLIAMS, Raymond (1982) Cultura. Sociología de la comunicación y del arte, Barcelona, Paidós.

Los Manuales Escolares Españoles en la Época Digital. De la textualidad a la iconicidad.

Miguel Somoza Rodríguez
Gabriela Ossenbach Sauter
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

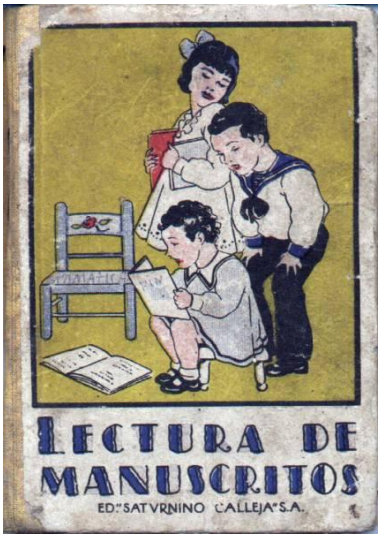
Como ha sido dicho, los libros escolares son objetos muy complejos (JOHNSEN, 1996): constituyen la condensación en un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Son la resultante del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc., y constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico.

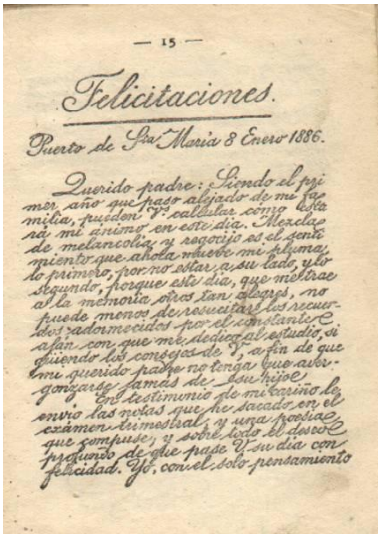
El profesor Agustín Escolano señala, al respecto, la existencia de un "modelo editorial diferenciado (...) por sus peculiares modos de maquetación, composición, edición y encuadernación, así como por la tipografía y las ilustraciones" y de un "modelo textual" propio de los manuales escolares: "(...) si bien los diversos géneros didácticos pueden sugerir una cierta ausencia de cohesión en las producciones escolares, también es posible encontrar, como sustrato de todas ellas, una pragmática textual que les confiere unidad y coherencia. Esta pragmática se sustentaría en una misma lógica comunicativa, en la semiología que la refuerza y en la invención de un sujeto lector que se prefigura desde la textualidad como destinatario de este tipo de publicaciones" (ESCOLANO, 1998).

El modelo editorial diferenciado al que se refiere Escolano ha dado lugar a lo que se viene denominando "cultura material" del libro escolar, es decir, una tipología específica de este objeto cultural caracterizada por un conjunto de patrones, estándares y modelos gráficos que se fueron sistematizando y estereotipando a lo largo del proceso de

institucionalización de los sistemas públicos de enseñanza, y que se extendieron por todo el mundo occidental en forma de tendencias pedagógicas transnacionales. Aquí se intentará mostrar la manera en que los modelos textuales y gráficos de los manuales escolares españoles fueron evolucionando materialmente desde finales del siglo XIX hasta los primeros años del siglo XXI, a través de una selección de imágenes de los mismos que permitiría identificar tales transformaciones, centrando nuestra atención, sobre todo, en la variación de la relación entre texto e imagen.

Los que podríamos llamar libros de texto “tradicionales” en España, los libros producidos entre finales del siglo XIX y la primera mitad del XX, presentan un conjunto de rasgos que los caracterizan como producto de una época histórica, de un modelo pedagógico y de un modelo editorial específico y diferenciado. Entre estas características podríamos mencionar que, siendo, por definición, instrumento y recurso gnoseológico, se inclinan frecuentemente a presentar al saber como un objeto concluido, definitivo, y, en cambio, muchas menos veces, el saber es propuesto como un resultado provisional, parcial, relativo o condicionado del proceso de conocimiento. Pocas veces el saber es presentado en dichos manuales como una construcción social e histórica, sujeta a limitaciones de validez y veracidad. Pocas veces aparecen en ellos el error, el ensayo, la aproximación y la duda como parte constitutiva del proceso del conocimiento. La imagen más habitual es la del saber como camino rectilíneo, que conduce de lo simple a lo complejo, de lo rústico a lo educado.





— 15 —

Felicitaciones.

Puerto de Sta María 8 Enero 1886.

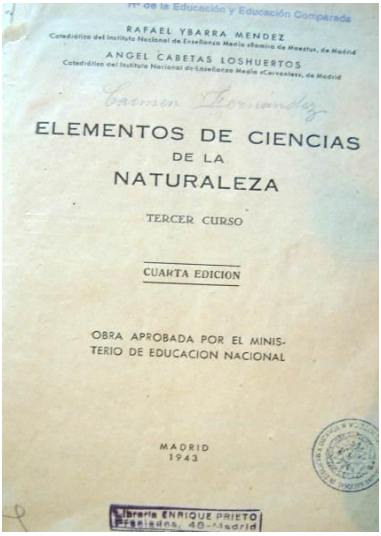
Querido padre: Siendo el primer año que paso alejado de mi familia, pueden V.s calcular cómo estará mi ánimo en este día. Mezcla de melancolía y regocijo es el sentimiento que ahora mueve mi pluma, lo primero, por no estar a su lado, y lo segundo, porque este día, que me trae a la memoria otros tan alegres, no puede menos de resucitar los recuerdos adormecidos por el constante afán con que me dedico al estudio, siguiendo los consejos de V., a fin de que mi querido padre no tenga que avergonzarse jamás de su hijo.

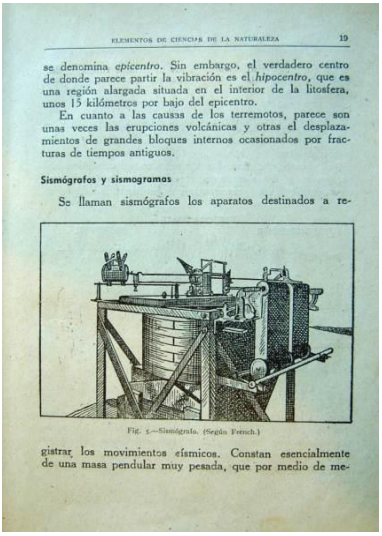
En testimonio de mi cariño le envío las notas que he sacado en el exámen trimestral, y una poesía que compuse, y sobre todo el deseo profundo de que pase V. su día con felicidad. Yo, con el solo pensamiento

Una buena parte de los libros escolares de este período rara vez contienen dudas ni presentan la acción de dudar de un modo favorable: por el contrario, tienden a establecer, prescribir, clasificar, dictaminar. Incluso evitan presentar la duda sistemática como acción intelectual deseable.

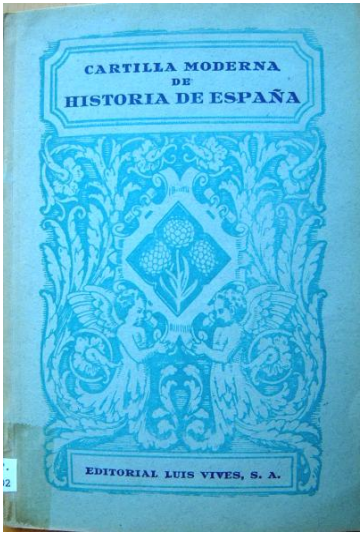
En el mismo sentido, la pregunta y la acción de preguntar pocas veces las hemos encontrado en ellos asociadas a la curiosidad natural, a la libertad intelectual o al interés del educando por conocer y desentrañar el significado de las cosas y de las relaciones. La pregunta, la interrogación, está, con más frecuencia, asociada a la acción disciplinadora del enseñante, a la evaluación sancionadora, que a su utilización como instrumento de aproximación y apropiación de la realidad.

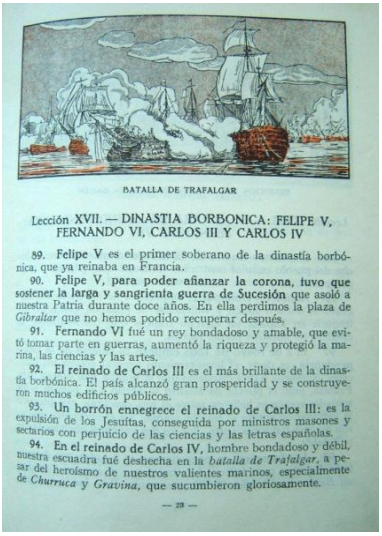
Frecuentemente también, el estilo de aquellos manuales escolares parece mezclar la descripción con la prescripción, el ser con el deber ser, la reflexión con la sugestión, la intelección con la convicción emocional, y el diálogo con la predicación.





Aquel modelo textual configuraba un discurso único, fuerte y cerrado, que se leía o debía ser leído de principio a fin. Tales características dotaban al texto escrito y al libro que lo contenía de un aura de autoridad, fijeza y firmeza, en la que se acumulaban operaciones discursivas de naturaleza y propósitos disímiles pero indiferenciadas en su presentación, proporcionando al lector escolar, al mismo tiempo, información, certeza, verdad y legitimidad.





BATALLA DE TRAFALGAR

Lección XVII. — DINASTIA BORBONICA: FELIPE V, FERNANDO VI, CARLOS III Y CARLOS IV

89. **Felipe V** es el primer soberano de la dinastía borbónica, que ya reinaba en Francia.

90. **Felipe V, para poder afianzar la corona, tuvo que sostener la larga y sangrienta guerra de Sucesión** que asoló a nuestra Patria durante doce años. En ella perdimos la plaza de *Gibraltar* que no hemos podido recuperar después.

91. **Fernando VI** fué un rey bondadoso y amable, que evitó tomar parte en guerras, aumentó la riqueza y protegió la marina, las ciencias y las artes.

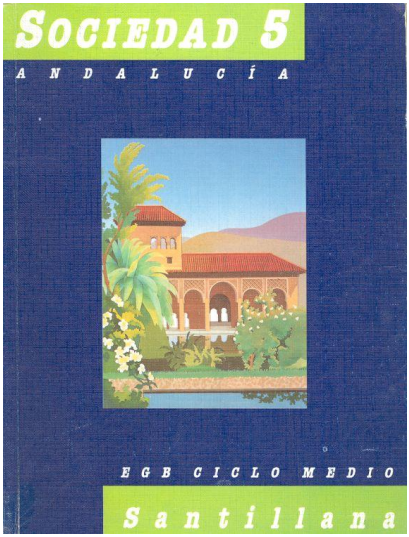
92. **El reinado de Carlos III** es el más brillante de la dinastía borbónica. El país alcanzó gran prosperidad y se construyeron muchos edificios públicos.

93. **Un borrón ennegrece el reinado de Carlos III:** es la expulsión de los Jesuítas, conseguida por ministros masones y sectarios con perjuicio de las ciencias y las letras españolas.

94. **En el reinado de Carlos IV,** hombre bondadoso y débil, nuestra escuadra fué deshecha en la *batalla de Trafalgar*, a pesar del heroísmo de nuestros valientes marinos, especialmente de *Churruca* y *Gravina*, que sucumbieron gloriosamente.

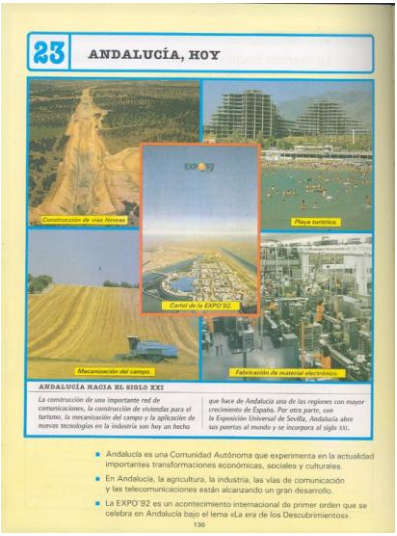
— 23 —

El paradigma textual era coincidente con el paradigma institucional de la escuela “templo del saber”, en el que el conocimiento se consideraba como un objeto acabado, consolidado, invariable, poseído por los “sabios” políticamente autorizados y se adquiría principal y fundamentalmente en la propia escuela. En este modelo el saber estaba depositado en un extremo del organismo social y circulaba en sentido único, de arriba hacia abajo, de lo culto a lo inculto, de lo urbano a lo rural, de lo masculino a lo femenino, de lo senescente a lo adolescente. Texto escolar y contexto escolar, discurso e institución, se reafirmaban. Aquel modelo textual anterior configuraba un discurso único, fuerte y cerrado, que se leía o debía ser leído de principio a fin. Tales características dotaban al texto escrito y al libro que lo contenía de un aura de autoridad, fijeza y firmeza, en la que se acumulaban operaciones discursivas de naturaleza y propósitos disímiles pero indiferenciadas en su presentación, proporcionando al lector escolar, al mismo tiempo, información, certeza, verdad y legitimidad.



Las últimas décadas del siglo XX fueron profundamente innovadoras en toda los ámbitos culturales, y en el campo de los manuales escolares consolidaron códigos de comunicación, de edición, de producción y de diseño (y de marketing y distribución) de las obras que pueden ser interpretados como la culminación de las transformaciones iniciadas en los ‘60, o bien, debido a la magnitud de los cambios, como el inicio de una fase nueva (asociada a la llamada “cultura de masas”, a la televisión, a la informática y a lo digital) en la producción de libros de texto.

En primer lugar, el relativo crecimiento económico y el desarrollo técnico de la industria editorial española permitieron la utilización de papel satinado y barnizado que, además de mejorar la presentación de los textos y del libro en general, era apto para incluir ilustraciones y gráficos de alta calidad, con abundancia de colores y diseños modernos que aumentaron el atractivo estético de los manuales escolares.


23 ANDALUCÍA, HOY

Construcción de vías férreas

Playa turística

Cartel de la EXPO'92

Mecanización del campo

Fabricación de material electrónico

ANDALUCÍA HACIA EL SIGLO XXI

La construcción de una importante red de comunicaciones, la construcción de viviendas para el turismo, la mecanización del campo y la aplicación de nuevas tecnologías en la industria son hoy un hecho que hace de Andalucía una de las regiones con mayor crecimiento de España. Por otra parte, con la Exposición Universal de Sevilla, Andalucía abre sus puertas al mundo y se incorpora al siglo XXI.

- Andalucía es una Comunidad Autónoma que experimenta en la actualidad importantes transformaciones económicas, sociales y culturales.
- En Andalucía, la agricultura, la industria, las vías de comunicación y las telecomunicaciones están alcanzando un gran desarrollo.
- La EXPO'92 es un acontecimiento internacional de primer orden que se celebra en Andalucía bajo el lema «La era de los Descubrimientos».

130

Al mismo tiempo que aumentaba la calidad de las imágenes y el espacio que ocupaban en los libros, los textos centrales se hicieron más breves, dando lugar a la aparición de otros textos, complementarios o paralelos al central, en forma de

"cuadros de texto". Junto con ellos se incorporaron gráficos, mapas conceptuales, fuentes, actividades para el alumno y diagramas, de modo generalizado. El esquema visual de estos nuevos manuales se transformó notablemente respecto del anterior, definido por la centralidad del "texto escrito" y la función secundaria o subsidiaria de las ilustraciones, fuese cual fuese el propósito de las mismas: motivar, explicar, adornar, etc. Decir que la relación entre texto e imágenes se invirtió resultaría quizás excesivo, pero sí es posible afirmar que el texto principal quedó si no relegado al menos condicionado por la presencia dominante de los elementos gráficos. La "lectura" de un manual escolar implicaría desde entonces operaciones mentales de decodificación de naturaleza diferente y más complejas que la anterior "lectura" prácticamente secuencial y continua de desciframiento y comprensión de un texto escrito complementado con alguna imagen.

Rasgos generales de la industria española

- La economía española en el momento actual se halla en fase de transición: de una economía puramente agrícola a una **economía a la vez agraria e industrial.**
- En este rápido proceso de industrialización, España se está encontrando con serias dificultades, como son:
  - —**La importación de algunas materias primas** muy costosas (algodón, caucho, celulosa, etc.).
  - —**La escasez de combustibles,** como el petróleo e incluso en parte el carbón; sin embargo, la escasez de carbón puede ser compensada con energía eléctrica.
  - —**La falta de capital** (dinero) **necesario** para el montaje de las industrias. Por consiguiente necesitamos grandes inversiones de capital extranjero para la instalación de fábricas e industrias diversas.

La industria metalúrgica

- La **industria metalúrgica** es la que se dedica a la fundición y elaboración de los minerales que se extraen en nuestro suelo. Parte de estos minerales, aunque cada año en menor proporción, se exportan en bruto al extranjero por falta de medios para transformarlos.

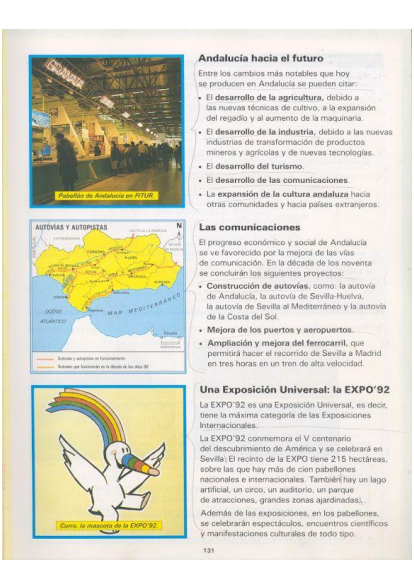
Mapa de las zonas y localidades donde se desarrolla la industria metalúrgica

81

Los elementos iconográficos fueron ocupando ("invadiendo") el espacio del manual escolar, tanto en cantidad de ilustraciones como en tamaño de las mismas, no siempre aportando información relevante respecto de los contenidos. En múltiples casos lo meramente decorativo comenzó a predominar por sí mismo, buscando atraer por la calidad de las imágenes y el colorido la atención de un público escolar (y de sus padres) interpelado más como consumidor de un objeto comercial atractivo que como sujeto de aprendizajes sociales valiosos. Si el público lector de los tiempos pre-televisivos era el sujeto "de una cosa por vez", los lectores post-televisivos son sujetos de "varias cosas al mismo tiempo". El foco de atención, antes

centrado en un objeto que lo colmaba, debió ampliarse para dar cabida a una variedad de elementos que lo saturan.

La visualidad contemporánea está marcada por su carácter múltiple y disperso, siendo la densificación iconográfica uno de los síntomas más evidentes de nuestra cultura. El desarrollo tecnológico trae consigo un progresivo e imparable aumento de producción de imágenes que implican la adquisición de nuevos hábitos perceptivos caracterizados, cada vez más, por la exigencia de una disminución en el tiempo de su contemplación. La velocidad, como ingrediente inseparable de la vida urbana moderna, impone su ley, de la que no escapa la visualidad cotidiana forjada bajo el signo de una mirada que yuxtapone una multitud de imágenes". (MARTÍNEZ, 1989)



Andalucía hacia el futuro

Entre los cambios más notables que hoy se producen en Andalucía se pueden citar:

- El **desarrollo de la agricultura**, debido a las nuevas técnicas de cultivo, a la expansión del regadío y al aumento de la maquinaria.
- El **desarrollo de la industria**, debido a las nuevas industrias de transformación de productos mineros y agrícolas y de nuevas tecnologías.
- El **desarrollo del turismo**.
- El **desarrollo de las comunicaciones**.
- La **expansión de la cultura andaluza** hacia otras comunidades y hacia países extranjeros.

Pabellón de Andalucía en FITUR.

AUTOVÍAS Y AUTOPISTAS

Autovías y autopistas en funcionamiento

Autovías que funcionarán en la década de los años 90

Las comunicaciones

El progreso económico y social de Andalucía se ve favorecido por la mejora de las vías de comunicación. En la década de los noventa se concluirán los siguientes proyectos:

- **Construcción de autovías**, como: la autovía de Andalucía, la autovía de Sevilla-Huelva, la autovía de Sevilla al Mediterráneo y la autovía de la Costa del Sol.
- **Mejora de los puertos y aeropuertos.**
- **Ampliación y mejora del ferrocarril**, que permitirá hacer el recorrido de Sevilla a Madrid en tres horas en un tren de alta velocidad.

Cuero, la mascota de la EXPO'92.

Una Exposición Universal: la EXPO'92

La EXPO'92 es una Exposición Universal, es decir, tiene la máxima categoría de las Exposiciones Internacionales.

La EXPO'92 conmemora el V centenario del descubrimiento de América y se celebrará en Sevilla. El recinto de la EXPO tiene 215 hectáreas, sobre las que hay más de cien pabellones nacionales e internacionales. También hay un lago artificial, un circo, un auditorio, un parque de atracciones, grandes zonas ajardinadas,.

Además de las exposiciones, en los pabellones, se celebrarán espectáculos, encuentros científicos y manifestaciones culturales de todo tipo.

131

IV LA POBLACIÓN

22 La población actual

Los 300 millones de habitantes que poblaban el Globo en el siglo I de nuestra Era, se habían convertido en más de 4.000 millones en el año 1970 y, posiblemente, superarán los 6.000 al comienzo del próximo siglo. Pero la intensidad de este crecimiento, la distribución de la población y los problemas que todo ello plantea, son muy diferentes según los países.

1. El crecimiento demográfico. Aunque la población mundial crece globalmente desde hace medio siglo a un ritmo muy rápido, las diferencias a nivel continental son muy grandes: próximo al 3 por 100 anual en Iberoamérica y Asia; en torno al 1 por 100 en Europa. La causa de este crecimiento ha sido el descenso de la mortalidad por la mejora de la alimentación, los avances médicos, la socialización de la Medicina y la expansión colonial, que difundió los cuidados sanitarios en sociedades atrasadas.

La natalidad, o número de nacimientos por cada 1.000 habitantes, ha disminuido en Europa, pero se mantiene muy elevada en Iberoamérica, Asia y Africa. Por esta causa, el elevado ritmo de crecimiento se mantiene alto.

2. La distribución de la población. La densidad de población es el número de habitantes por kilómetro cuadrado. Es muy desigual, ya que el 80 por 100 de la población mundial se concentra en el 10 por 100 de la superficie.

Hay regiones vacías debido a causas diversas. Unas por causas físicas: desiertos fríos (Artico y Antártida) y desiertos cálidos (Sahara y Arabia). Otras, por causas humanas: deficiente explotación de zonas semidesérticas (Australia y Kalahari), repulsión de la selva virgen (Amazonia y el Congo) o carácter reciente de la colonización (Iberoamérica, Canadá).

Hay regiones superpobladas. El Sureste de Asia concentra la mitad de la población, debido a la existencia de una agricultura intensiva de tradición milenaria, que aprovecha inteligentemente los montones, aún a costa de un bajo nivel de vida según los conceptos actuales. Europa occidental está densamente poblada por una milenaria y compleja explotación de sus recursos agrícolas, y por una intensa industrialización. El Nordeste de los Estados Unidos es el tercer gran foco demográfico, gracias a sus ingentes recursos, su masiva explotación y los aportes migratorios europeos.

La densidad de población. La población mundial es distribuye desigualmente. España es un caso de densidad media, con 87 habitantes por kilómetro cuadrado. El Reino Unido es un caso de densidad muy elevada, con 238 habitantes por kilómetro cuadrado. Venezuela es el caso de país semivacío, con 11 habitantes por kilómetro cuadrado. Estas densidades son aproximaciones teóricas, porque dentro de cada país hay sensibles diferencias, según las regiones.

El crecimiento demográfico es cálculo fundamentalmente al número de nacimientos, cantidad, dependiendo de la mayor alimentación y de la salud.

DIVERSOS MODELOS DE RELACION ENTRE EL DESARROLLO ECONOMICO Y EL CRECIMIENTO DEMOGRAFICO

	1974	1973		
	Renta (por cápita) en pesetas	Natalidad	Mortalidad	Crecimiento
SUIZA	476.000	13,8 ‰	8,9 ‰	0,42 ‰
EE. UU.	338.000	15 ‰	9,4 ‰	0,56 ‰
JAPON	168.000	19,4 ‰	6,8 ‰	1,26 ‰
ESPAÑA	127.000	19,3 ‰	8,4 ‰	1,09 ‰
BRASIL	40.500	37,8 ‰	9,5 ‰	2,83 ‰
INDIA	6.200	42,8 ‰	16,7 ‰	2,61 ‰

ESPAÑA
505.000 km²
34.000.000 h.
87 h. x km²
1 km²

REINO UNIDO
244.000 km²
58.000.000 h.
238 h. x km²
1 km²

VENEZUELA
912.000 km²
10.000.000 h.
11 h. x km²
1 km²

62

Los procesos de percepción y desciframiento de la comunicación pasaron de la unicidad diacrónica (o casi) a la multiplicidad de tipologías y códigos sincrónicos. Prestar atención sólo a un objeto o código por vez fue considerado, a partir de entonces, un indicador de escasa agilidad mental, un resabio del mundo mental rural, una manifestación de desadaptación a las normas de la modernidad.

Los cambios de patrones gráficos y visuales afectaron igualmente al diseño

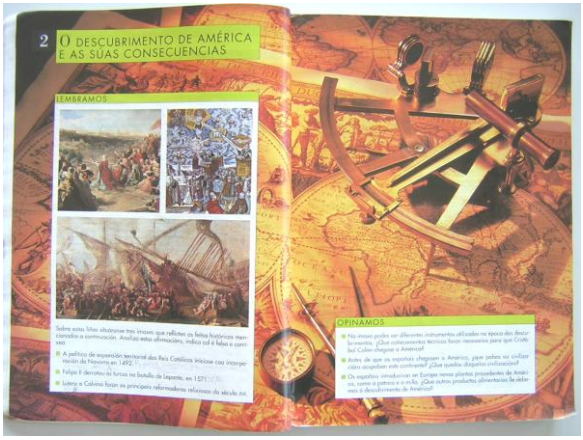
del libro escolar. Si el esquema visual de una página de un manual escolar "tradicional" se componía de un texto principal claramente dominante y ninguna imagen o una imagen bicolor colocada generalmente arriba, el esquema de una página de un manual de la segunda generación se componía ya de un texto principal pero de dominancia relativa, al lado de una imagen multicolor principal o varias imágenes más pequeñas, colocadas arriba, abajo, a los lados o intercaladas en el cuerpo del texto. En los manuales de última generación la imagen multicolor y de gran calidad es la dominante, engullendo, rodeando, constriñendo el texto, colocada como fondo del mismo texto (a veces incluso dificultando su lectura) o dividiéndose en varias imágenes de menor tamaño pero dominantes en conjunto. El texto principal se ha empequeñecido dejando paso, como decíamos antes, a un conjunto de "cuadros de texto" más o menos complementarios o paralelos, y a esquemas, diagramas, organigramas y mapas conceptuales.

No queremos decir con esto, que la cantidad total de texto haya disminuido, ni siquiera la que correspondería al texto "principal". En realidad, la extensión de los textos ha aumentado, al igual que la cantidad, la calidad y la actualidad de la información que contienen los manuales escolares actuales, al mismo tiempo que aumentaba el espacio ocupado y la calidad gráfica del material icónico. Todo esto ha resultado en un notorio incremento de la cantidad de páginas de los libros escolares, del tamaño de los mismos y hasta de su peso.

Otro elemento positivo a señalar en los últimos libros de texto respecto de los manuales tradicionales es que la presencia de los "cuadros de texto", conteniendo información complementaria, paralela, comentarios, fuentes primarias, concepciones u opiniones divergentes, etc., termina con el tipo de discurso único, cerrado, monovalente, autopresentado como verdadero, que caracterizaba a aquellos, reemplazándolo por un polifonía o pluralidad de voces que se asemeja a un diálogo, lo que, a su vez, predispone, habitúa y forma para aceptar, oír, comprender, intercambiar o rebatir con argumentos y razones, juicios o percepciones diferentes a las propias.

Existe una llamativa similitud entre el formato de una página de manual escolar actual y una página web, ambas muy fragmentadas en cuanto a sus contenidos, ambas con sus cuadros de texto, imágenes principales, tablas, imágenes secundarias, fondo de pantalla (o de página), tipografías y colores diversos para diferenciar áreas. Razonablemente podríamos preguntarnos si una página de manual escolar es una página web puesta en sentido vertical o una página web es una página de manual escolar apaisada.

Desde los últimos años ‘70 y los primeros ‘80 se consolida la tendencia a la predominancia iconográfica en los manuales escolares y la creciente incorporación de textos “fragmentados”, precediendo en el tiempo a los que luego serían los típicos diseños web, proceso que no debe sorprendernos porque siempre lo nuevo se construye a partir de lo viejo y conocido, copiando y adaptando al principio hasta alcanzar un lenguaje maduro y propio recién en fases más avanzadas de la nueva tecnología.



Se podría sugerir que la fragmentación, la no-secuencialidad y la iconicidad del hipertexto no serían totalmente comprensibles sin la previa o simultánea parcialización y la no-secuencialidad del texto impreso de los manuales escolares y de las enciclopedias divulgativas juveniles, por una parte, y la creciente influencia de la estructura narrativa de la televisión, por otra, con sus breves unidades de comunicación, con su saltos constantes del foco de atención, con la sucesión de imágenes desvinculadas entre sí, con el entrecruzamiento caótico de tiempos y de espacios, con los recursos de la sorpresa, de lo

impactante, de lo espectacular, constantemente buscando atraer y mantener la huidiza atención del televidente y su presencia frente al aparato. Por otra parte, este troceo del texto y de la temporalidad lineal coinciden con el desarrollo del “videoclip” a partir de los años ‘80, siendo éste un elemento de gran influencia en la cultura juvenil: un breve cortometraje musical con imágenes llamativas, fragmentarias, inconexas, que apuntan a movilizar la emoción.

Una de las principales características del texto “hipertextual” es la fragmentación del mismo y la ruptura de una prefijada secuencialidad de la lectura, dando intervención al sujeto lector en la elección o elaboración de un itinerario de lectura personal. Los manuales escolares de última generación parecen haber incorporado esta estructura textual, presentándose como un coro de voces y de imágenes, cada una diciendo lo suyo. Pero en algunos casos al menos, esa fragmentación puede haberse tornado exagerada y excesiva, y la ruptura de la secuencialidad del mensaje desemboca en la ruptura de la comprensión del significado. Los libros de texto de última generación ya no cuentan una historia, pocos describen un fenómeno, o escasamente explican un proceso, sino que proporcionan trozos más o menos parciales (y hasta inconexos), cada uno incompleto en sí mismo, y se espera que los alumnos los organicen en su mente y los reproduzcan como, ahora sí, un relato secuencial. Si el alumno se expresa durante la evaluación al modo “hipertextual” se dirá de él que no sabe expresarse, o que no sabe expresarse con fluidez y coherencia.

Partiendo de estas prácticas escolares, podríamos preguntarnos en qué momento la institución escolar proporciona a niños y jóvenes los instrumentos y el entrenamiento necesarios para construir un relato

organizado, continuo, lógico, que relacione causas y efectos, pasado con futuro, objeto con concepto, acontecimiento con norma. Y hacemos constar que nombrando estas operaciones sólo hacemos mención de los pasos primarios del proceso de conocimiento, resignándonos a no poder aspirar a la utilización de una lógica de la complejidad acerca del mundo social y natural que en la escuela hable, por ejemplo, de "bucle recursivo", de que los efectos actúan sobre las causas, de que el futuro también condiciona el pasado, de que existe memoria de hechos que no ocurrieron nunca, de que la transformación del sujeto en objeto de sí mismo es condición del desarrollo de su propia humanidad (MORIN, 2004). Nuestra percepción personal es que, en algunos casos de manuales escolares de última generación, el exagerado estilo "hipertextual", más que recurso comunicativo eficiente, aparece como una moda trivial o, incluso y en el peor de los casos, un fraude comunicativo.

Que no se entienda por esto que estamos en contra de la "hipertextualidad" a causa de prejuicios tecnofóbicos o añoranza de viejos libros escolares, algunos de los cuales merecen, por derecho propio, estar en un museo de los espantos. Nada más lejos de nuestra intención. Por supuesto tiene que haber ordenadores en el aula y la alfabetización digital tiene que llegar a todos, pero las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no proporcionan mágicamente la capacidad de descifrar, comprender, ordenar, interiorizar la información y convertirla en conocimiento. Planteamos aquí, entonces, nuestras reservas acerca de que la institución escolar y el mundo editorial hagan, por lo menos a veces, un uso fetichista y acrítico de las nuevas tecnologías de la palabra en la formación de las generaciones jóvenes.

Pero lo que creemos más importante en esta llamativa similitud de formatos entre distintos soportes y medios es que tanto la segmentada página de manual como la segmentada página web parten de presuponer un sujeto lector con escasa capacidad de atención. La premisa central que comparten ambos formatos es la de un lector fugaz que le dedicará poco tiempo y menos atención a los contenidos. Por eso hay que fragmentar la información en parcelas fácil y rápidamente distinguibles (cuadros de texto,

tablas, etc.), y por esa misma razón hay que utilizar imágenes vistosas, colores llamativos, una estética provocativa.

2

XENÉTICA

A Xenética é unha ciencia relativamente recente; así e todo, desde moito antes de se coñece-la estructura dos cromosomas ou a forma na que se transmiten os xenes, xa se realizaba a selección de razas de animais ou de variedades de plantas; elixindo como reproductores ós individuos mellor dotados.

As primeiras hipóteses sobre a herdanza dos carácteres xenéticos realizaronse a finais do século XIX, gracias ós traballos de Gregor Mendel.

Hoxe sabemos que os xenes son os responsables de transmiti-los carácteres hereditarios dunha xeración á seguinte, a través dos gametos. Así se transmiten as instruccións para o desenvolvemento e as actividades que realiza cada individuo; tamén as que definen o seu aspecto físico e mesmo as que determinan as enfermidades que poida padecer. A maioría das variacións que existen entre os distintos individuos débense ós seus xenes.

Gracias ós avances que logrou a Xenética foi posible aumenta-la producción de alimentos no mundo, debido á mellora dos cultivos e á obtención de razas de animais máis productivas.

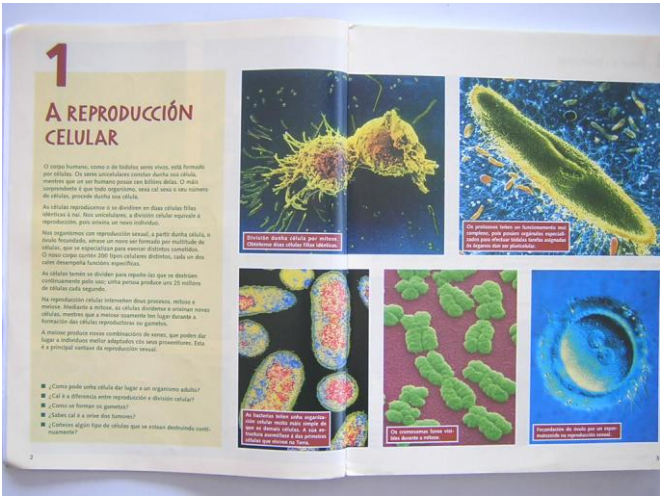
Moitas das enfermidades que padecemos teñen a súa orixe xenética e transmítense de pais a fillos. Os estudios xenéticos permiten identifica-los xenes defectuosos e diagnostica-la enfermidade de forma precoz, mesmo antes do nacemento. Tamén se desenvolveron técnicas que permiten analizar paternidades ou axudar á identificación de sospeitosos.

- ¿Como se herdan as características de cada individuo?
- ¿Onde se localizan os xenes?
- ¿Pódense estudia-los cromosomas?
- ¿Como se poden detectar certas enfermidades antes do nacemento?
- Observa os retratos dalgúns reis da familia Habsburgo. ¿Que trazos comúns podes sinalar?

En tanto que el manual escolar de primera enseñanza se caracterizó tempranamente por ser un “producto editorial específico”, los manuales destinados a la educación secundaria mantuvieron una similitud mayor con los que podríamos llamar libros para adultos durante un periodo más prolongado de tiempo. Sin embargo, a partir, aproximadamente, de mediados de los años ‘60, se produjo una gran transformación también en los “modelos textuales”de los manuales de nivel secundario.

Los manuales del nivel secundario de los últimos años se asemejan, en cuanto a formato, cada vez más a los del nivel primario, siguiendo una evolución que podríamos designar como de infanti- lización del lector. En el afán de ofrecer un producto visual- mente atractivo, de allanar dificultades de lectura y de comprensión del significado destacando los contenidos o partes más importantes sobre las menos relevantes por medio de diferentes tipografías, colores, formatos; de facilitar la retención y la recuperación de la información; de distinguir entre textos principales, fuentes, ejercicios, tareas a realizar, etc., parece que se ha cambiado la

premisa originaria: el escolar del nivel secundario es también ahora un lector inmaduro y poco competente, a quien hay que facilitarle una comprensión del significado que no alcanzaría por sí mismo en un texto de formato semejante al que lee un adulto.



Finalmente y atendiendo a lo expresado hasta aquí, dejamos planteada la cuestión de si los recursos que pueden ser perfectamente útiles, funcionales y adaptados a las necesidades de los usuarios para la consulta de las páginas web, o a las necesidades de los consumidores para distinguir rápidamente las mercancías, lo sean también para propósitos tan diferentes, en principio, como desarrollar habilidades y proporcionar entrenamiento en lectura, compresión, asimilación, internalización, organización y exposición de contenidos socialmente relevantes a los sujetos en formación de las generaciones jóvenes.

Bibliografía citada

ESCOLANO BENITO, A. (1998). “La segunda generación de manuales escolares”, en: (Dir.)ESCOLANO BENITO, Agustín : *Historia ilustrada del*

libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez..

JOHNSEN, E. B. (1996): *Libros de texto en el calidoscopio*, Barcelona, Pomares-Corredor.

MARTÍNEZ, A. (1989). *Televisión y narratividad*, Valencia, Univ. Politécnica de Valencia.

MORIN, E. (2004). *La identidad humana. La humanidad de la humanidad*, Barcelona, Círculo de lectores.

Los libros de lectura en la Argentina, sus características a lo largo de un siglo

María Cristina Linares
Universidad Nacional de Luján (UNLu)
Programa HISTELEA

Los libros de lectura surgidos a fines del siglo XIX, nacidos bajo la supervisión del Estado, respondieron a la ideología del nuevo "orden liberal oligárquico-burgués" para implantar los valores con que se quería configurar a la ciudadanía del futuro.

La especificidad del libro de lectura sufrió modificaciones desde fines del siglo XIX hasta fines del siglo XX. Hemos identificado tres etapas:

1) **Período de conformación** del libro de lectura como “sub-género” de los libros de texto escolares (fines del siglo XIX- fines de la década de 1930).

Las principales características que definieron a este tipo de libro escolar fueron:

Influencia del higienismo: Ésta se puede observar en el tipo de papel utilizado y en el tratamiento de los caracteres tipográficos. El papel es fino con la intención de poder dar vuelta una página sin llevarse los dedos a la boca lo que produciría la transmisión de microbios. El color del papel blanco mate se relaciona con la

economía de la fatiga de la vista. La particularidad, del positivismo en la Argentina, fue su orientación biológica y evolucionista antimecanicista.

Las fundamentaciones para las prácticas docentes como para la construcción de todo el "aparataje" escolar (pupitres, cuadernos, mapas, libros, modelos, etc.) comenzaron cada vez más a tener sus bases en la fisiología y la biología.

Graduación tipográfica según los grados de la enseñanza: La graduación en la tipografía está relacionada con la orientación metodológica que ingresaba a la Argentina a través de la articulación entre Pestalozzi y Spencer. Las etapas evolutivas del hombre necesitaban de pasos (más o menos formales según sigan la línea Herbartiana o no) para el pleno desarrollo de las facultades. Los caracteres más grandes facilitan la lectura de los más pequeños y su reducción corresponde con el nivel de aprendizaje adquirido. Suponemos también que la influencia de la medicina a través de médicos pedagogos como Ramos Mejía ha sido significativa, como la del Cuerpo Médico Escolar, en cuanto a la relación del tamaño de la letra con la reducción de la fatiga en la lectura.

Elaboración de los mismos por parte de editoriales especializadas: A fines del siglo XIX hubo un despegue del mercado editorial. Las editoriales, que se van a especializar principalmente en textos escolares, comienzan a editar libros de autores nacionales. La incorporación de adelantos tecnológicos a la producción de los mismos renueva y pone en circulación una notable variedad de libros que hacen su aparición principalmente a principios del siglo XX.

La imagen acompañando al texto: La Renovación pedagógica venía de la mano de las ideas de Pestalozzi respecto al "método intuitivo" y las lecciones de cosas. El niño relacionaba la idea al objeto en el momento de aprendizaje por lo que en ausencia del objeto mismo las imágenes podían reemplazarlo. Es así que las palabras fueron acompañadas por imágenes en los libros de lectura

Encuadernación en tapa dura (empastado) Este aspecto se relaciona con la ritualización de la "escena de lectura escolar" (CUCUZZA, 2008) que se impuso a fines de siglo, la lectura oral expresiva. Para ello, el libro

pequeño y de tapas duras permitía que el niño de pie al lado del pupitre o en el frente de la clase tomara el libro con la mano izquierda y con la derecha diese vueltas a las páginas.

Dirigido hacia un "sujeto lector ampliado": A fines del siglo XIX y prácticamente hasta mediados del siglo XXX, el Estado, las editoriales y los autores tienen en cuenta a un "potencial sujeto lector" que además de ser el escolar son los adultos, los padres de familia y los adultos por alfabetizar. El libro de lectura era considerado como medio de transmisión y comunicación de la cultura dominante.

Regulado por el Estado: El Estado intervino sobre la producción y circulación del libro de lectura escolar a través del Consejo Nacional de Educación y los Consejos provinciales hasta muy avanzado el siglo XX (1983). Su participación se realizó a través de distintos canales: leyes, reglamentos, programas de estudio, comisiones para la selección de textos, licitaciones y distribución de libros a las escuelas, etc.

Separación por géneros en determinadas temáticas: La cuestión de género a fines del siglo XIX era vista desde una discriminación establecida y fundamentada desde las ciencias biológicas. Las discusiones sobre la capacidad de razonamiento de la mujer eran muy variadas, pero se fundamentan en las ciencias biológicas para establecer sus parámetros. Algunos opinaban que la mujer podía llegar a tener derechos políticos en cuanto a poder elegir a sus autoridades, otros lo contrario, pero ambos no le daban el crédito de poder ser ellas elegibles. Algunos libros de lectura estaban destinados para niñas y otros para niños, como también en un mismo libro el autor hacía referencia que contemplaba lecturas específicas para ambos sexos.

Ausencia del conflicto social: Los libros debían transmitir la idea de una sociedad en la cual estuviera ausente el conflicto. Cuando analizamos el libro de lectura “El Nene” observábamos que para su autor la división en clases de la sociedad es una condición de derechos y deberes políticos, no económicos, como así también, la ausencia de la mujer en la vida política de aquél momento. La sociedad dividida en clases no generaba conflictos ya que se veía como “natural” que haya grupos inferiores y superiores.

Discurso tendiente hacia la conformación de una "identidad nacional": Uno de los problemas que surgieron a fines del siglo XIX frente a la presencia de libros de lectura extranjeros fue el de la "construcción de una identidad nacional". Frente a la presencia de distintos grupos inmigratorios, y como necesidad de legitimación del naciente Estado Nacional, surgieron posturas interesadas en homogeneizar las distintas representaciones sobre las cuestiones fundamentales.

Tal como sugiere Cecilia Braslavsky (1992) una tendencia común en los textos escolares fue utilizar a la historia para contribuir a implantar normas morales. Fue necesario construir un imaginario común acerca del origen y la historia de la Nación. En este sentido, el contenido de los libros de lectura se impone con un discurso a la vez "moralizante"[16] y "nacional", sin llegar a ser "nacionalista" al comienzo. Coherente con esta situación, hacia principios del siglo XX los impresores buscaron autores argentinos, y en algunos casos reconocidas personalidades del ámbito educativo, para escribir obras escolares.

No obstante este libro que caracterizamos como "moderno" conserva las características de un modelo anterior de raíces eclesiásticas y humanistas y de una sociedad escriturada con rastros de una "oralidad residual" (ONG, 1996)

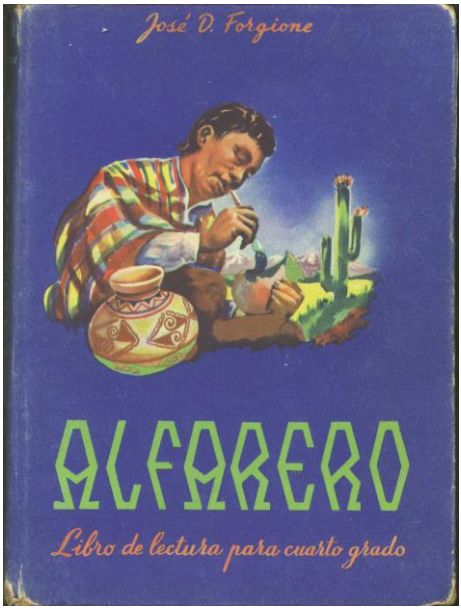
- Discurso textual *moralizante y adoctrinador*, basado en la estructura de máximas, sentencias, moralejas (1890-1920)

- Fuerte *relación con la oralidad* (leer para ser escuchado, textos con pautas mnemotécnicas y organización formulaica)

2) **Período de consolidación y permanencia** (desde la década de 1940 hasta finales de la década de 1960) Durante este período las características enunciadas permanecen estables. Existen pocas diferencias entre los libros llegando a ser este período el de mayor homogeneidad en cuanto a las producciones.

[16] "Todas estas ideas terminarán por imponerse, dando nacimiento al libro de lectura moderno. Estas obras que conjugaban la emoción con la moralización y cuyos personajes infantiles favorecían la identificación del pequeño lector serían el vehículo fundamental para la difusión de valores" (BRAFMAN, 1996: 71)

A partir de 1941 mediante la aprobación de un Reglamento se sumaron dos características:

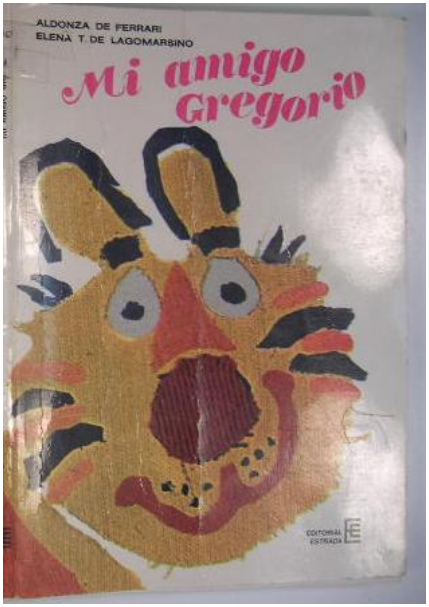


- Libro fundamentalmente *"literario":* El Reglamento de 1941 estableció que los libros deberían tener contenido "literario" y eliminar los contenidos informativos.

- *Ausencia de la ficción:* La ficción, el desarrollo de la imaginación no debían estar incorporados en los libros de lectura escolares, aunque sí permitidos en los libros de cuentos infantiles. Los cuentos de ficción, las historietas, fueron aprobados, en algunos casos, como medios pedagógicos para el desarrollo del vocabulario y la elocución. El realismo debía ser la forma adecuada. Debemos aclarar que cuando hablamos de "realismo" hacemos referencia a una "realidad modélica" en donde como dice Snyders (1972) definiendo una pedagogía tradicional, "[…] *educar es proponer modelos, escoger modelos confiriéndoles una pureza, una perfección; dicho brevemente: un estilo que la realidad habitual no puede alcanzar"* (en TRILLA, 2002) El recurso al texto adoctrinador del "deber ser" se tradujo en las narraciones edificantes, vidas ejemplares, idealización de los próceres, las fábulas moralizadoras, etc.

3) **Período de transición y decadencia** (desde finales de la década de 1960 hasta finales de la década de 1990) En este período persisten producciones que responden al inmediato anterior con otras que comienzan a introducir algunos cambios.

A mediados de la década de 1960 comienzan a observarse 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, 2002)[17]. 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"[18], "El sol albañil"[19], "Cuaderno de Tupac"[20], "Cuaderno de Tito"[21], "Mi amigo Gregorio"[22], "Dulce de leche"[23] y "Papel picado"[24]. Estos libros 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

[17] 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, 2004:146)
[18] VERONELLI, A. A. (1967) El libro Volador. Buenos Aires, Kapelusz
[19] CAMILLI, E. (1986, Copy 1967) El sol albañil. Buenos Aires, Ángel estrada y Cía.
[20] SARCEDA M. y DURÁN, C. (1976) Cuaderno de Tupac. Buenos Aires, Ángel estrada y Cía.
[21] SARCEDA M. y DURÁN, C. (197**7)**Cuaderno de Tito, Buenos Aires, Ángel estrada y Cía.
[22] FERRARI A.F. DE y LAGOMARSINO E. TROGLIERO DE (1968) Mi amigo Gregorio Buenos Aires, Ángel Estrad y Cía.
[23] DURÁN, C. y TORNADÚ B. (1974) Dulce de Leche, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía.
[24] SOLVES, H. ((1970) Papel Picado, Buenos Aires, Librería Huemul

de casa, maestra o costurera: "Aire libre"[25] y "Martín y Yo"[26].

Por otro lado comenzaron a ser desplazados los juicios normativos. Tales son los casos de: "El libro volador", "El sol albañil", "Martín y Yo"[27], "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"[28], "Albricias"[29] y "Canta Boyero"[30] 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."[31] ; " El sacrificio es lo que cuenta a los ojos de Dios"[32]

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.

---

[25] WALSH, M.E. (1967) **Aire libre,** Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía.

[26] FERRARI, A. de y LAGOMARSINO E. T. de (1973) **Martín y Yo,** Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía S.A.

[27] FERRARI, A. de y LAGOMARSINO E. T. de (1973) **Martín y Yo,** Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía S.A.

[28] FELCE Emma (1969, Copy 1967) **Escarapela**, Buenos Aires, Codex

[29] BENAVENTO G.L. (1966, copy 1957) **Albricias,** Buenos Aires, Codex.

[30] FERNÁNDEZ GODARD, Laura M.A.S. de (1974) **¡Canta Boyero!**, Buenos Aires, Codex

[31] PESCETTO A. y RIBA E. (1974) **Grupo 5**, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía.

[32] FERNÁNDEZ GODARD, Laura M.A.S. de (1974) **¡Canta Boyero!**, Buenos Aires, Codex

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[33])
-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.

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 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

[33] CUCUZZA, 2008

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 psicolingüisticas 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.

Bibliografía citada

BRAFMAN, Clara (1996: 71) “Los libros de lectura franceses en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. 1856-1910” en *Propuesta educativa No 15.*

BRASLAVSKY, Cecilia (1992): *Los usos de la historia en la educación argentina,* Bs. As., FLACSO.

CUCUZZA, Héctor Rubén (2008) *Retórica de las escenas de lectura en las carátulas del libro escolar*, biblioteca virtual del Proyecto RELEE, Redes de Estudios en Lectura y Escritura, Ministerio de Educación, Argentina. http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm

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.

ONG, Walter J. (1996), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra,* México, Fondo de Cultura Económica.

ROMERO, Luis Alberto, 2004:146, *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares,* Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

TRILLA, Jaume (2002) *La aborrecida escuela, junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas,* España, Laertes.

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[34]

Livros de leitura brasileiros: repositório de moralidade, piedade, amor à família e à Pátria

Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG)
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)
Kazumi Munakata (PUC-SP)
Marcia de Paula Gregorio Razzini (UNICAMP)

Apresentação

Segundo VINCENT, LAHIRE e THIN (1994), o que eles denominam "forma escolar", cuja invenção teria ocorrido no decorrer dos séculos XVI e XVII, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela "escrituralização-codificação dos saberes e das práticas":

> Uma pedagogia do desenho, da música, da atividade física, da atividade militar, da dança etc. não se faz sem uma escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita esportiva, uma escrita militar, uma escrita da dança. O modo de socialização escolar é, pois, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir. (p. 31.)

A transmissão desse código torna-se, portanto, a tarefa primordial da escola, como reiteram VINCENT, LAHIRE e THIN (1994):

> O objetivo da escola é de aprender a falar e a escrever segundo regras gramaticais, ortográficas, estilísticas etc. Ora, é preciso retomar o que se tornou uma evidência cultural: a escola é o lugar de aprendizagem da língua. (...) A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode denominar uma *relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo*. (p. 36.)

Certamente, essa aprendizagem da língua, ou melhor, do "ler e escrever (e contar)", não se esgota no seu objetivo estrito, lingüístico: não se aprende a ler (e escrever e contar) inocentemente; lêem-se, por exemplo, as *Civilidades*.

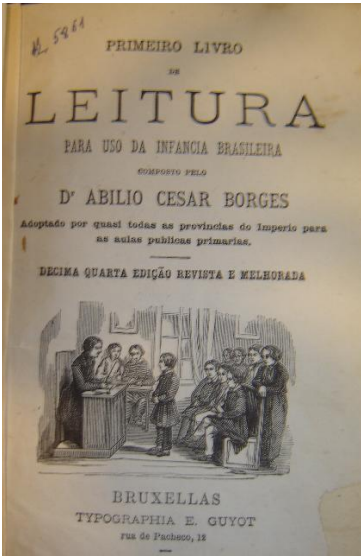
> O que aprende, pois, a criança ao ler as *Civilidades* e, em seguida, ao copiar cuidadosamente os inúmeros tipos de escrita, diante de um professor (...)? Aprende a obedecer a *certas* regras – maneiras de comer, de assoar o nariz, de escrever etc. – *conforme* regras que são constitutivas da ordem escolar, que se impõem a todos (...). (...) A inutilidade, para a maioria dos alunos, de aprender não apenas a ler, mas também a escrever (*caligrafar*) um grande número de escritas mostra bem que, contrariamente à idéia, freqüentemente proposta, segundo a qual a "função da escola" seria de "transmitir saberes e o saber-fazer" (...), a invenção da forma escolar se cumpre na produção das "disciplinas" escolares (p. 17.)

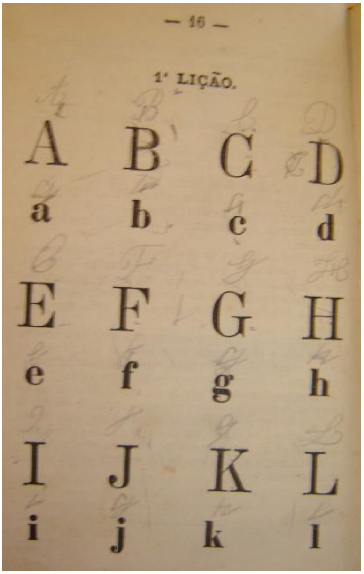
É nesse meio, em que saberes (escriturados) e disciplinas se mesclam, que os livros didáticos tornam-se dispositivos privilegiados da escolarização. Eles contêm não apenas a "matéria", mas também valores morais, comportamentais e nacionais. O gênero de livro didático conhecido como "livros de leitura" presta-se bem a isso. A título de exercitar a leitura e a escrita, privilegiando ou não certos saberes, esses livros constituem um imenso repositório de conselhos de moral, de bom comportamento, de boa conduta, da piedade, de respeito ao próximo, de amor à família e à Pátria, de rememoração de feitos e datas considerados da "nacionalidade" ou da "humanidade" e até mesmo de exaltação ao regime político de plantão, além de tudo aquilo que se considera digno da formação da criança e do jovem: a natureza (e suas partes), o índio, o folclore, os "grandes vultos" da ciência, das artes, do desporto, da política etc., contanto que representem o otimismo, a perseverança, a abnegação, o altruísmo e todas essas atitudes tidas como nobres e elevadas.

No Brasil, a produção de livros didáticos só se iniciou no século XIX, após a transferência, em 1808, da sede da monarquia portuguesa para o Rio de Janeiro e a liberação das atividades de impressão. Sabe-se, contudo, que eram raros os livros didáticos nas (pouquíssimas) escolas de primeiras letras, criadas pela primeira lei brasileira de Instrução Pública, de 1827 (BATISTA, 2005, p. 87). Aos poucos, ao longo do século XIX, foram-se introduzindo os livros didáticos no cotidiano escolar, mas acompanhar esse processo é extremamente difícil, pois, além da dimensão continental do Brasil, o nível primário de ensino está, desde o dispositivo legal denominado Ato Adicional de 1834, a cargo das Províncias (durante a Monarquia) e dos Estados (desde a proclamação da República, em 1889), constituindo respectivos sistemas de ensino. Em conseqüência dessa descentralização, os livros adotados nas escolas são muito diversificados, atendendo a públicos regionais e até locais. Muitas vezes, a própria produção desses livros é regionalizada.

Por isso, o que se apresenta aqui é uma pequena amostra de volumes de coleções de livros de leitura brasileiros, neles privilegiando o que CUCUZZA (2008) denomina “cenas de leitura”: ilustrações que tematizem a leitura, seja na escola ou fora dela, e textos que abordem a prática de leitura. São livros que recobrem quase 100 anos, desde o século XIX até o início dos anos 1960. No início, quase sem ilustrações, estas logo passam a rechear as páginas, muitas vezes apenas para ilustrar o texto, mas, em algumas ocasiões, também para possibilitar realização de exercícios. O uso das cores também vai se tornando predominante. Esses livros, que mantêm, por todo o período o formato padrão em torno de 14cm X 20cm, também se caracterizam pela longevidade, com sucessivas edições por décadas. No decorrer dos anos 1960, esse padrão editorial entraria em crise: uma nova geração de autores, não mais tão longevos, e novas casas editoriais passam a produzir livros num formato maior, com uma diagramação cada vez mais rebuscada.

Primeiro Livro de Leitura, de Abilio Cesar Borges


PRIMEIRO LIVRO
DE
LEITURA
PARA USO DA INFANCIA BRASILEIRA
COMPOSTO PELO
Dr ABILIO CESAR BORGES
Adoptado por quasi todas as provincias do Imperio para as aulas publicas primarias.
DECIMA QUARTA EDIÇÃO REVISTA E MELHORADA
BRUXELLAS
TYPOGRAPHIA E. GUYOT
rua de Pacheco, 12


— 16 —
1ª LIÇÃO.
A B C D
a b c d
E F G H
e f g h
I J K L
i j k l

Abilio Cesar Borges (1824-1891), barão de Macahúbas, fundou várias instituições de ensino, renovando em vários aspectos as práticas e os métodos pedagógicos. O seu *Primeiro Livro de Leitura para Uso da Infância Brasileira* (1868) representa uma tentativa de simplificar o ensino de leitura, como esclarece o autor em "Rapidas considerações sobre o methodo seguido n'este livrinho":

É opinião minha muito antiga, que si as creanças, depois de conhecido o alphabeto, deparassem logo, na reunião das letras em syllabas, com palavras que lhes fossem familiares, combinadas em curtas orações já por elles usados no tracto domestico, não so aprenderiam a ler rapidamente, mas aprenderiam com gosto, por encontrarem, nas suas primeiras lições de leitura, justamente as palavras e phrases que estavam accostumadas a ouvir e a fallar em suas casas, e cuja significação, portanto, lhes não seria estranha.

Como se vê nesta capa da 14ª edição "revista e melhorada", a impressão da obra foi realizada em Bruxelas, Bélgica.

A *Cartilha Nacional*, de Hilário Ribeiro

HILARIO RIBEIRO

Instrucção Publica de S. Paulo

CARTILHA NACIONAL

ENSINO SIMULTANEO

DA

LEITURA E ESCRITA

Adoptada nas escolas publicas dos Municipios da Corte, nas provincias de Minas, S. Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco e outras

NONA EDIÇÃO

RIO DE JANEIRO

LIVRARIA CLASSICA DE ALVES & C.,

(Successores de Nicolau Alves)

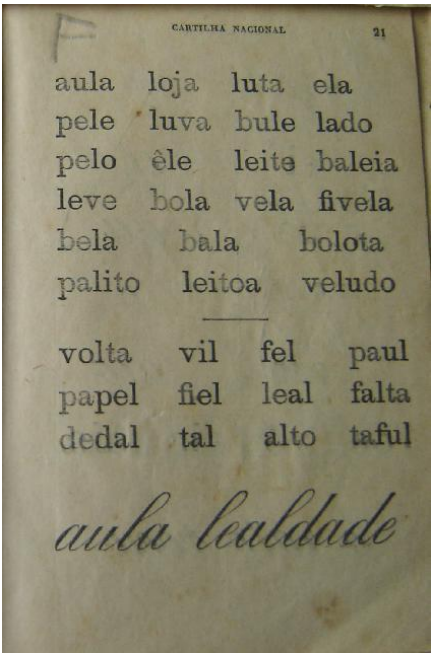
40 e 42 — RUA GONÇALVES DIAS — 40 e 42

1887

Hilário Ribeiro de Andrada e Silva (1847-1886) publicou entre os anos 1870 e 1880, pela editora Carlos Pinto & Cia (BITTENCOURT, 1993:125) e, depois, pela Garnier, quatro *livros de leitura*, que compunham a "Série Instrutiva, Lições no Lar", além de uma *Gramática elementar* e a *Geografia do Rio Grande do Sul*. No *Primeiro livro de leitura* ou *Silabário*, Hilário Ribeiro explica o método para ensinar a ler sem se referir à escrita, ausência refletida materialmente na obra pelo uso exclusivo da letra de imprensa e pela apresentação gráfica das palavras, com as sílabas sistematicamente separadas por hífen. Tais livros foram premiados na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro em 1883 e, em 1885, Hilário Ribeiro, já professor do Imperial Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, publicou pela Livraria Francisco Alves a *Cartilha Nacional* ou *Novo primeiro livro de leitura* para "*o ensino simultâneo de leitura e escrita*". O sucesso da obra pode ser verificado nas informações contidas nas capas das várias edições: a de 1887 já é nona edição; a de 1919 é 204ª edição; por fim, a de 1959 é de número 246. Na edição anterior, também de 1959, o autor explica o método simultâneo de alfabetização:

Método a seguir

A *Cartilha Nacional* tem por fim ensinar simultaneamente a *ler* e a *escrever*. Como a arte da leitura é a análise da fala, levemos desde logo o aluno a conhecer os valores fônicos das letras, porque é com o *valor* que há de ler e não com o *nome* delas.



CARTILHA NACIONAL 21

aula loja luta ela
pele luva bule lado
pelo êle leite baleia
leve bola vela fivela
bela bala bolota
palito leitoa veludo

---

volta vil fel paul
papel fiel leal falta
dedal tal alto taful

aula lealdade

Uma vez que o aluno conheça perfeitamente o elemento fônico correspondente a cada vogal, começará o professor a ensinar-lhe a escrever com giz, no quadro preto, primeiro o **i**, que é a vogal mais elementar, e sucessivamente o **u**, **e**, **o**, e o **a**. (p. 59)

A *Cartilha Nacional* se diferencia de seu antecessor, o *Silabário*, pelo uso da letra cursiva junto com a letra de imprensa em todas as lições e pela apresentação das palavras sem a separação das sílabas. Embora o autor estivesse *persuadido* de que o novo método de alfabetização da *Cartilha nacional* fosse por muitos considerado superior ao antigo, o *Silabário* também continuou a ser reeditado até 1945, data da 125ª edição. A reedição dessas duas obras do mesmo autor sinaliza que não havia consenso quanto ao melhor método de alfabetização e que os novos métodos não eram hegemônicos.

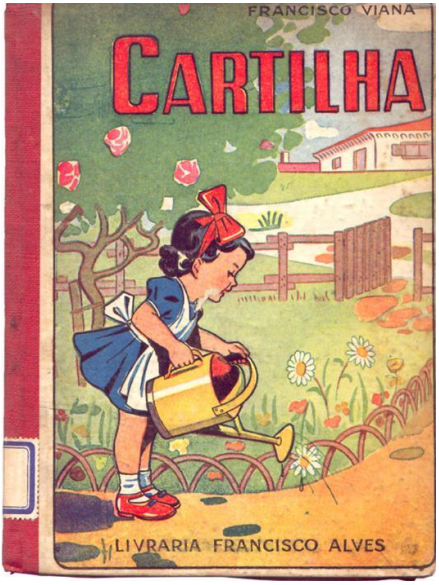
Aqui também se apresentam páginas da *Cartilha*, com lições contendo as palavras “leia” e “escola”.

A “Coleção João Köpke”

Os livros de João Köpke (1853-1926), filho de Henrique Köpke, dono de famoso colégio em Petrópolis (Rio de Janeiro), expressam didaticamente a tendência moralizante de leitura. Em 1874, João Köpke publicou o *Método racional e rápido para aprender a ler sem soletrar, dedicado à infância e ao povo brasileiro* com o objetivo de substituir os silabários, livro reeditado em 1879. No entanto, os livros que alcançaram maior sucesso foram os da “Série Rangel Pestana”, cinco volumes intitulados *Leituras* (ou *Lições*) *morais e instrutivas* (*1º Livro*, 1884), seguidamente reeditados até meados do século XX. Entre animais variados e personagens infantis desenrolam-se cenas que evocam o bem, a esmola, o trabalho, a honra, a obediência etc.

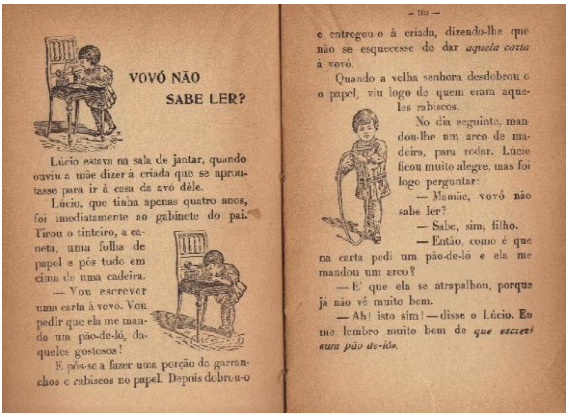
João Köpke publicou ainda as *Leituras práticas* e as *Fábulas*, cujo exemplar de 1891 (provavelmente a 1ª edição) publicado pela Teixeira & Irmão de São Paulo, traz na quarta capa a lista de todos os livros didáticos de João Köpke, os quais seriam reeditados pela editora Laemmert em 1901, depois pela Livraria Melilo (1903) e finalmente, a partir de 1908, pela Livraria Francisco Alves, onde foram continuamente reeditados até a década de 1950. Aqui, a obra focalizada é *Histórias de Meninos na Rua e na Escola* (2º Livro), 25ª edição, de 1958. Em seu “Prefácio”, extraído da edição de 1934, o autor apresenta o livro exemplificando-lhe o conteúdo com uma narrativa moralizante.

Leituras infantis, de Francisco Viana



A *Cartilha Leituras Infantis*, de Francisco Furtado Mendes Viana, teve sua primeira edição publicada em 1895. É dessa obra a já clássica frase “O Ivo viu a uva”[35]. Aqui também se mostra outra obra de Francisco Viana, em co-autoria com Miguel Carneiro Jr., *Histórias para Pequeninos* (Leitura preparatória da série “Leituras infantis”), numa versão “modernizada e cuidadosamente revista” da 95ª edição, de 1957.

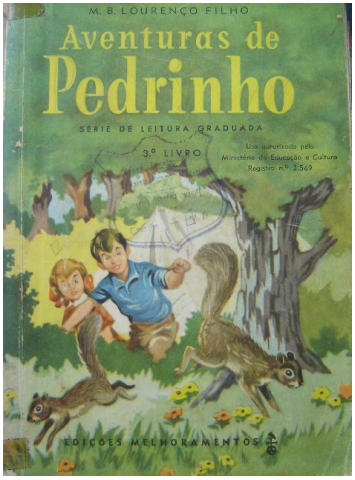
[35] Apresenta-se aqui a capa da 48ª edição, de 1945, retirada do website do Centro de Referência em Educação Mario Covas, da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo



A série “Pedrinho”, de Lourenço Filho

Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), uma das principais figuras no Brasil do movimento da chamada Escola Nova, foi, em meio a diversas atividades que manteve na administração pública, também diretor da série “Bibliotheca de Educação” da editora Melhoramentos (RAZZINI, 2007; MONARCHA, 1997). Ali, produziu vários títulos de livros didáticos, entre os quais a série “Pedrinho” – pequenas histórias que, valendo-se das narrativas de aventuras, apresentam conteúdos de Geografia, História, Ciências etc., geralmente com caráter moralizante e patriótico, como mostram os fragmentos dos sumários de *Aventuras de Pedrinho* (9ª edição, 1964) e de *Leituras de Pedrinho e Maria Clara* (12ª edição).

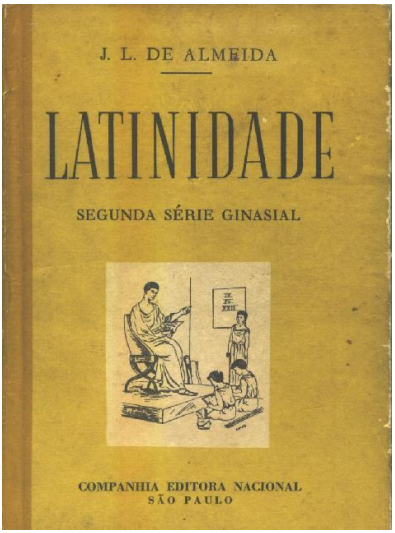
No caso de *Aventuras de Pedrinho*, segundo o parecer da Comissão Especial de Leitura, publicado numa página da própria obra, “trata-se de um livro de classe, vivo e interessante, em que a prática de leitura se acha associada, de maneira harmoniosa, ao estudo dos conhecimentos gerais.” E numa lição de *Pedrinho e Seus Amigos*, o nome da escola é pretexto para falar sobre História do Brasil e seus vultos ilustres.



***Latinidade*, de J. L. de Almeida**

No Brasil, a língua latina permaneceu na grade curricular do curso secundário até quase o final dos anos 1960. Para suprir as necessidades dessa disciplina escolar, havia livros de leitura, contendo textos em latim, elementos de gramática e exercícios, como no livro de J. L. de Almeida, aqui apresentado. Neste livro, há inusitadas cenas pretensamente de leitura: na capa e na página de rosto, uma situação “escolar”, em que os alunos aprendem rudimentos de aritmética; na “Décima lição”, consulentes

lêem na biblioteca; e na “Décima quinta lição”, Cornélia escreve carta a seu filho Paulo.



DÉCIMA QUINTA LIÇÃO

Resposta de Cornélia a seu filho Paulo

(Conjugação Passiva)

S. V. B. E. E. Q. V.

Mi care fili Paule:

Tus epistula, mi fili, fuit mihi causa magnarum laetitiarum, quia ex tuis litteris, quas proxime accepi, cognovi te esse bene. Valetudinem tuam velim cures semper diligentissime, nam mihi magister tuus scripsit et nuntiavit te in febrim incidisse. Certior fieri volo quid agas et quid agatur istic. Vale.

Cornelia, mater tua.

- 47 -

Referências bibliográficas

BATISTA, Antonio Augusto Gomes (2005) “Papéis velhos, manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita”. In ABREU, Márcia e SCHAPOCHNIK, Nelson (org.). *Cultura Letrada no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 87-116.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (1993) *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma História do Saber Escolar.* São Paulo. Tese (Doutorado em História) -- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

CUCUZZA, Héctor Rubén (2008) *Retórica de las escenas de lectura en las carátulas del libro escolar*. Biblioteca virtual del Proyecto RELEE, Redes de Estudios en Lectura y Escritura, Ministerio de Educación, Argentina.

MONARCHA, Carlos (1997) Lourenço Filho e a Bibliotheca de Educação. In MONARCA, Carlos (org.) Lourenço Filho: Outros aspectos, mesma obra. São Paulo / Marília: Mercado de Letras / Unesp-Marília.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio (2007) *A Produção de Livros Escolares da Editora Melhoramentos na Primeira República.* Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa (NP) Produção Editorial, do XXX Congresso Brasileiro de Ciências daComunicação,INTERCOM,Santos,em http://www.intercom.org.br/papers/ nacionais/2007/resumos/R1479-2.pdf

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; e THIN, Daniel (1994) Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. In Vincent, Guy (dir.). *L'éducation prisionnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés indsutrielles.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon. Há uma tradução brasileira, por Diana Gonçalves Vidal, em Educação em Revista, n. 33, jun/2001, pp. 7-47.

De espejos y eclipses. Cultura nacional y cultura extranjera en los manuales de francés contextualizados

Rosana Pasquale
Universidad Nacional Luján (UNLu)

Un hombre de las viñas habló, en agonía, al oído de Marcela. Antes de morir le reveló su secreto: -*La uva*- le susurró- *está hecha de vino*.
Marcela Pérez-Silva me lo contó, y yo pensé: Si la uva está hecha de vino, quizá nosotros somos las palabras que cuentan lo que somos
(La uva y el vino, E. Galeano, *El libro de los abrazos*)

Introducción

Aprender una lengua extranjera (LE) en contexto exolingüe institucional significa participar de, al menos, dos mediaciones, la del profesor y la del manual. Profesor nativo o no nativo y manual universalista o contextualizado parecen ser opciones opuestas que conllevan representaciones y formas de acceso a la lengua-cultura extranjera (LCE) disímiles. En este caso, analizaremos algunos manuales contextualizados de francés lengua extranjera (FLE) argentinos desde la perspectiva de los usos que ellos hacen de las dos culturas en juego, la cultura extranjera (francesa) y la cultura nacional (argentina), en pos de la construcción de *la imagen de sí* y *del otro extranjero.*

Tomamos la designación de manuales contextualizados de Bérard (1995) y reagrupamos en esta categoría a los manuales escritos por

autores argentinos, franceses o equipos mixtos, destinados a estudiantes argentinos y editados en contexto local. Se trata entonces de manuales *made in Argentina* que han sido utilizados en las aulas de nuestro país ya sea como único soporte del aprendizaje, ya sea acompañados de otros dispositivos (franelógrafo, figurinas, cassettes).

Estos manuales poseen algunas características particulares tales como la tensión que se genera entre las dos realidades convocadas en ellos: una, teórica y extranjera en la cual se elaboran las teorías lingüísticas, los modelos didácticos y los materiales curriculares universalistas *"prêt-à-porter"* (GALISSON, 1999) y la otra, empírica y nacional, inscripta en el campo del *"a medida"* (Galisson, op.cit) en la cual prevalecen las políticas lingüísticas nacionales, las representaciones sociales circulantes, las transposiciones didácticas *ad hoc* y en la cual se aplican y contextualizan los modelos concebidos fuera del país. En otros términos, los manuales locales pueden ser definidos como lugares de encuentro privilegiados de factores endógenos y exógenos cuya combinatoria e interrelaciones darían cuenta de la originalidad de la enseñanza-aprendizaje del FLE en un contexto nacional determinado.

Entre estos factores, la construcción de la *imagen de sí y del otro extranjero* por medio del uso de la cultura nacional/extranjera nos parece prioritaria ya que los manuales contextualizados se sitúan, por definición, en la confluencia de esas dos culturas. Dependiendo entonces de los contextos sociopolíticos de producción-recepción, nos encontramos básicamente con dos casos diferenciados: por un lado, el de aquellos manuales cuya intención es la contribuir a la formación de una imagen nacional, reafirmando sus rasgos constitutivos e intentando un reconocimiento inmediato de los destinatarios con ella –"así somos, pensamos, creemos *nosotros*"- y por el otro, el de los manuales cuyos esfuerzos comunicativos e interaccionales se centran en dar cuenta de la imagen del otro extranjero -"así son, piensan, creen *ellos*"- acallando la especificidad cultural local y proponiendo contenidos culturales modelizadores. Cada manual se articula en torno a uno de los términos de la polarización *nosotros-ellos* (VAN DIJK, 2000), la cual funcionaría como

disparador para la construcción/reafirmación de *la imagen de sí/imagen del otro extranjero.*

Los espejos: cuando la cultura nacional y la cultura extranjera contribuyen a la imagen de sí

La inserción del francés en el sistema educativo argentino se realizó bajo el signo de la *gramática-traducción:* la enseñanza explícita de las categorías gramaticales y la traducción bajo la forma de *thèmes* y *versions*[36] fueron los métodos privilegiados de adquisición de la LE. Estos últimos ejercicios se realizaban a partir de los *Morceaux choisis* y de los *Trozos argentinos*[37]*,* los cuales, como en un juego de espejos, retroalimentaban *la imagen de sí* que el Estado nacional naciente necesitaba forjar: una imagen glorificada, heroica, grandiosa, liberal, independiente, homogénea… En ese juego especular, los textos de los autores franceses y argentinos estaban allí para, desde la paridad, contribuir a devolver una única *imagen de sí*, la que correspondía al proyecto político y cultural de la época.

Los *Morceaux choisis*, constituidos por fragmentos de Pascal, Molière, Racine, Mme de Sévigné, Bossuet, Boileau, La Fontaine -los grandes clásicos de la literatura francesa-, ponían el acento en valores como la abnegación (*Pascal "Jésus-Christ: son abnégation"*)[38], el amor a la patria y a la libertad (*Bossuet: "Caractère du peuple Romain"*)[39] o la pureza de la lengua (*Boileau: "Malherbe: son influence sur la poésie et la langue"*)[40]; valores supremos en un país que se estaba construyendo como tal.

En los *Trozos argentinos*, en cambio, era la pluma de la burguesía culta representada por Sarmiento, Avellaneda, Goyena, Mármol, Mitre, Echeverría, la que elogiaba el coraje militar del Ejército Grande

---

[36] *NT: Thèmes:* traducciones de la lengua materna a la lengua extranjera. *Versions:* traducciones de la lengua materna a la lengua extranjera.

[37] *NT: Morceaux choisis:* Fragmentos escogidos. La presencia de estas secciones era frecuente en los manuales de francés de finales del siglo XIX. Nuestros ejemplos corresponden al *Cours théorique et pratique de français*, L. Abeille, Imprimerie M. Biedma, 1893, Buenos Aires.

[38] *NT: Jesucristo: su abnegación*

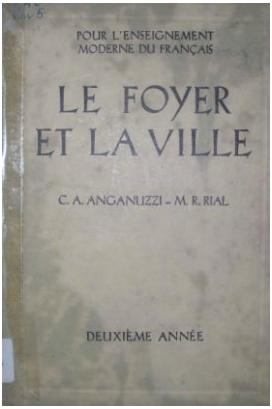
[39] *NT: El carácter del pueblo romano*

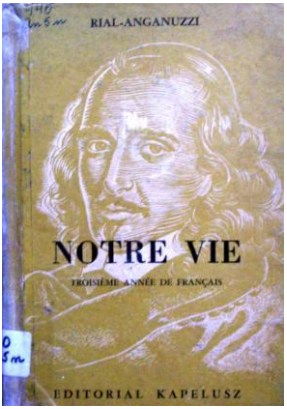
[40] *NT: Malherbe: su influencia sobre la poesía y la lengua*

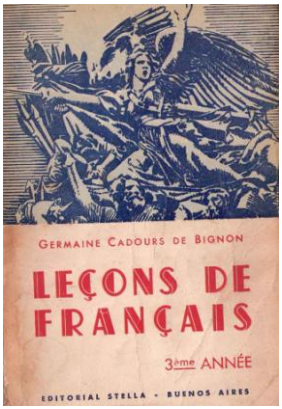
(Sarmiento: "Pasajes del Paraná"), el heroísmo sin mácula de San Martín *(Mitre: "San Martín")* o las cualidades de la tierra americana *(Goyena: "Las noches de las regiones sud-americanas*"), al mismo tiempo que condenaba ferozmente la tiranía rosista *(Mármol: "A Rosas", Echeverría: "Himno al Dolor")*.

Una fase del eclipse: la cultura extranjera es eclipsada por la cultura nacional

Cuando los manuales que vehiculizan la LCE responden al imperativo de ser funcionales a un proyecto político-partidario, se consolidan como una pieza más de la maquinaria estratégica puesta en marcha por ese proyecto y recurren a la exaltación de la dimensión local y a la omisión o a la escasa referencia a la dimensión extranjera. Se transforman así en dispositivos aptos para una socialización determinada de los individuos, en la cual la construcción de la *imagen de sí* constituye un desafío mayor. Este es el acaso de los manuales editados durante los años centrales del siglo XX y específicamente, durante el período peronista (1943-1955).







En estos manuales[41] la escenografía de los diálogos, por ejemplo, está ubicada en el país del alumno. A pesar del uso del francés como lengua de comunicación, la acción transcurre en Buenos Aires, Córdoba o Mendoza. Estos espacios geográficos no sólo dan el marco del diálogo sino también proveen el tópico de la charla: la topicalización y el énfasis en los aspectos positivos de esos tópicos, es decir, la autopresentación positiva en términos de Van Dijk (VAN DIJK, 2000: 384), son procedimientos frecuentes en los discursos didácticos de los manuales (diálogos, narraciones o descripciones)

Las relaciones que mantienen los personajes que dialogan son asimétricas y jerárquicas -las duplas profesor-alumno y padres-hijos predominan-; por consiguiente, los actos de interrogar/responder están regidos por relaciones de poder; sin embargo, cuando se trata de aludir a las políticas de estado nacionales, presentadas como garantía de progreso, orden y porvenir y de enfatizar sobre los valores reivindicados desde el poder político, los desequilibrios de estatus en la toma de la palabra desaparecen y de ninguna de las voces convocadas en el manual parece poseer en exclusividad el derecho de manifestarse (positivamente) en relación con esos tópicos.

Los Padres de la Patria (San Martín) así como los personajes locales contemporáneos de reconocido mérito y trayectoria (Fangio, Fader) son convocados en estos manuales con el fin de poner de manifiesto la riqueza histórica, humana, intelectual y artística del país y proponer una galería de "ídolos", dignos de ser emulados por las jóvenes generaciones.

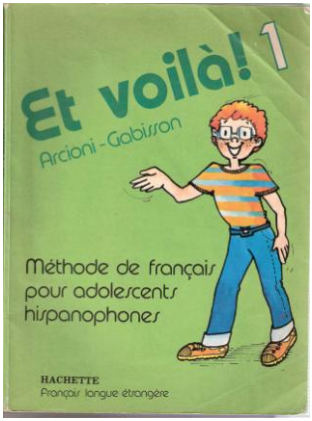
La inclusión del otro extranjero y de su cultura es periférica y accidental y está al servicio de la imagen de un país inserto en un concierto mundial: la Argentina no está aislada sino que aparece vinculada con otros países con los cuales establece lazos de amistad y reconocimiento; estos países pertenecen, en general, a su misma órbita ideológica y son considerados paradigmáticos en materia de comparación

[41] Los manuales analizados son: *Nuestra clase de francés* (1er año, edición consultada 1959); *Le foyer et la ville* (2do año, edición consultada 1950) y *Notre vie* (3er año, edición consultada 1954) de Rial, M. y Anganuzzi, C.; Kapelusz, Buenos Aires y *Leçons de français* (3er año, edición consultada de 1951) de Cadours de Bignon, G. Editorial Stella, Buenos Aires.

(urbanismo, arquitectura, progresos técnicos, ciencias, artes, etc.). En esta inclusión, el otro extranjero pierde toda especificidad cultural y lejos de ser considerado como *un otro* es asimilado al *uno*, como lo propone Todorov[42] (1998)

Otra fase del eclipse: la cultura nacional es eclipsada por la cultura extranjera

A finales de los años '80, antes que el silencio se instale en el mercado editorial de manuales de FLE argentino por unos 20 años, se editan en nuestro país los últimos manuales contextualizados. Estos manuales adoptan el enfoque comunicativo y abandonan toda referencia a los elementos de la cultura y de la identidad nacional contribuyendo así a la conformación de la *imagen del otro* por medio de la omisión de la imagen de sí, en una clara sobreexposición de la cultura extranjera y el silenciamiento de la cultura nacional.



Los dos manuales de la época, *Et voilà!* [43] y *Trait d'union* [44] dan cuenta de un esfuerzo la adaptación a los condicionamientos institucionales nacionales (horas de clase, número de alumnos por curso, reducción de los conjuntos pedagógicos al *libro del alumno*, etc.) Estas "limitaciones" y algunas otras de orden editorial hacen que estos manuales *los parientes pobres* de los manuales universalistas editados en Francia a la

[42] « La actitud de Colón respecto a los indios descansa en la manera que tiene de percibirlos. (…) O bien piensa en los indios (…) como seres humanos completos, que tienen los mismos derechos que él, pero entonces no sólo los ve iguales sino también idénticos y esta conducta desemboca en el asimilacionismo, en la proyección de los propios valores en los demás. O bien parte de la diferencia, pero ésta se traduce inmediatamente en términos de superioridad e inferioridad (…): se niega la existencia de una sustancia humana realmente otra, que pueda no ser un simple estado imperfecto de uno mismo" (Todorov, 1998:50) La inclusión de la LCE en los manuales de la época sería cercana al primer comportamiento descrito por Todorov.

[43] *Et voilà!,* Arcioni, E./Gabisson, S., Hachette, 1988, Buenos Aires. Ver imágenes al final del documento: figuras 8 y 9.

[44] *Trait d'union,* Monnerie, A., Weiss, F., Caro, A., Vallejo, L. Editora Hatier-Sielp, 1989, Buenos Aires. Ver imágenes al final del documento: figuras 10, 11 y 12.

misma época: los colores están ausentes o son insuficientes, las ilustraciones o las fotos son poco atractivas, el material de acompañamiento es inexistente o poco sofisticado, etc.

Si estas restricciones diferencian a los manuales contextualizados argentinos de los manuales universalistas, existe un ámbito en el cuál la cercanía entre unos y otros es evidente: la ausencia de toda referencia al contexto nacional y en contrapartida, la omnipresencia de referencias culturales focalizadas en la cultura extranjera y aún más, metropolitana[45]. En el contexto de la época, la incipiente participación en la *aldea global* parece promover la renuncia a una parte de su originalidad y favorecer el contacto con los otros, en este caso, los franceses y Francia: mirarlos, copiarlos y por qué no, envidiarlos sanamente, parecen ser algunas de las actitudes que se promueven desde las páginas de los manuales: los personajes de los últimos libros editados en Argentina se llaman Brigitte o Paul, tienen documentos de identidad franceses y declaran de mil maneras diferentes *"Paris, Paris, je t'aime à la folie"*[46] *(Et voilà! p. 25)*; los "imperdibles" son la Torre Eiffel, los Inválidos, los Campos Elíseos o el TGV[47] (*Et voilà!* p. 40); no hay nada como vacacionar en Niza o en los Alpes, alojarse en los hoteles Méridien, comer un munster[48] *Les Petits Amis* o un *croque-monsieur*[49] y conectarse con el mundo gracias a una tarjeta telefónica, a través de una simple cabina callejera…

[45] La totalidad de las referencias culturales conciernen a Francia y específicamente, a Paris. No se hace mención, por ejemplo, de los países francófonos.
[46] *NT: París: ¡te amo con locura!*
[47] *NT: TGV: Train de Grande Vitesse. Tren de gran velocidad*
[48] *NT: Munster: tipo de queso*
[49] *NT: Sándwich caliente con queso gruyère y jamón.*

De Paris à Grenoble

● Madame Bénard habite à Paris. Demain, elle part pour Grenoble.
Aujourd'hui, elle va à la Gare de Lyon et s'adresse au bureau "Informations"

— Pardon, Monsieur, demain, le premier train pour Grenoble, il part à quelle heure?
— Il part à 6 heures 40, Madame.
— Ah non, c'est trop tôt. Et le suivant?
— Attendez, je regarde l'horaire. Il part à 7 heures 45, Madame.
— Ah bon, d'accord.
— Mais attention, Madame, vous devez descendre à Lyon-Perrache et vous avez dix minutes pour changer de train.
— Oh non, j'ai une grosse valise et je voyage toute seule!
— Alors, Madame, prenez le train de 9 heures 20 qui est direct et qui arrive à Grenoble à 15 heures 9.
— C'est parfait! Merci beaucoup, Monsieur.
— Je vous en prie, Madame.

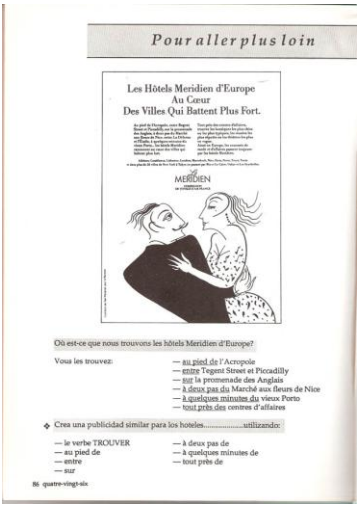
DE PARIS Gare de Lyon VERS GRENOBLE

Numéros des trains		2B1	5G2	5G69	5G41	1A3
PARIS GARE DE LYON	h.	6,40	7,45	9,20	9,35	12,10
LYON-PERRACHE	h.	10,22 / 10,48	11,12 / 11,31		12,34 / 12,44	16,00 / 16,10
GRENOBLE	h.	12,19	13,31	15,09	15,46	17,42

● Quelle heure est-il?
● Il est quelle heure?
● Pourriez-vous me dire quelle heure il est?

Il est midi 35.

40 (quarante)



Pour aller plus loin

Les Hôtels Meridien d'Europe
Au Cœur
Des Villes Qui Battent Plus Fort.

MERIDIEN

Où est-ce que nous trouvons les hôtels Méridien d'Europe?

Vous les trouvez:
— au pied de l'Acropole
— entre Tegenst Street et Piccadilly
— sur la promenade des Anglais
— à deux pas du Marché aux fleurs de Nice
— à quelques minutes du vieux Porto
— tout près des centres d'affaires

❖ Crea una publicidad similar para los hoteles.....utilizando:

— le verbe TROUVER
— au pied de
— entre
— sur
— à deux pas de
— à quelques minutes de
— tout près de

86 quatre-vingt-six

Contribuir a forjar *la imagen del otro* por medio del silenciamiento de la *imagen de sí* parece ser el punto de partida de estos últimos manuales contextualizados. Ahora bien, se trata de *un otro* que aparece como un modelo a seguir, inscribiéndose así el la perspectiva civilizacional del Iluminismo francés, reconceptualizada por autores nacionales. Esta situación traduce, entonces, una ruptura de estos manuales con los que los precedieron y una continuidad con los manuales universalistas de la época, al menos, en lo que respecta a los contenidos culturales incluidos en ellos. Este eclipse tiene lugar aquí en función del deseo de parecer francés y de atraer a un público de docentes y alumnos argentinos siempre ávido de francidad.

Para concluir

Paridad entre cultura nacional y cultura extranjera, focalización sobre la cultura nacional y asimilación de la cultura extranjera, omnipresencia de la cultura del otro: tres formas de construir imágenes de sí y del otro situadas en el eje diacrónico y estrechamente ligadas a evoluciones sociopolíticas y didácticas.

Dos culturas puestas en palabras que violentan las lógicas que rigen el contenido cultural: la lógica del silencio del nativo (no hay nada para decir) y la lógica de la explicación para el extranjero (todo es descrito, explicado, comparado…) (ZARATE, 1986). En efecto, la cultura materna se aprende no por medio de "elecciones razonadas o adhesiones deliberadas sino de un modo impuesto" (ZARATE, op.cit:2). En ella, lo oculto, lo implícito, lo que se encuentra en la frontera entre la palabra y el silencio es adquirido en interacción y permite que los individuos se reconozcan como partícipes de la misma cultura, construyan representaciones comunes y demarquen sus territorios culturales. La construcción cultural que resulta de este aprendizaje es una construcción arbitraria del mundo, un todo coherente pero no universal.

El aprendizaje de la cultura extranjera es diferente. Resulta de la confrontación consciente y reflexiva con la alteridad, con el otro, con sistemas culturales y con cosmovisiones diferentes de los propios, aunque realizada a través de las representaciones de la cultura materna: aquello que para el nativo es banal y va de suyo, es decir, aquello que no amerita por parte de él ningún comentario u objeción, "…es característico y típico para el extranjero" (ZARATE, op.cit.: 86).

En los manuales contextualizados, la cultura materna y la cultura extranjera toman la palabra para "explicar" dos universos culturales, para entablar diálogos más o menos posibles, para revelar, en el sentido fotográfico del término, imágenes fuera de foco, nítidas, a todo color, borrosas, blanco y negro, sepia…

Bibliografía citada

BERARD, E. (1995) Faut-il contextualiser les manuels? in Vigner, G y Pécheur, J (1995) *Méthodes et méthodologies Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, Número Especial, enero 1995, pp. 21-24.

BESSE, H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Crédif-Didier.

GALISSON, R / Puren, C (1999) : *La formation en question*. Paris : CLE International.

PASQUALE, R. (2003) Diálogo/s y Cultura: Análisis de un corpus de diálogos extraídos de manuales para la enseñanza del ELE in *Actas del Coloquio de la IADA* Editora: Luisa Granato, pp.29-38.

PASQUALE, R. (2006) Culture nationale et culture étrangère dans les manuels contextualisés in *Actas electrónicas del IX Congreso Nacional de Profesores de Francés,* San Luis, 237-244.

PUREN, C. (1983) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.

TODOROV, T. (1998, 9º ed.): *La Conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI Editores.

VAN DIJK, T. (2000) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. España: Gedisa.

ZARATE, G. (1986) Enseigner une culture étrangère. Paris: Hachette.

ZARATE, G. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues.* Paris: Didier, col. Essais.

Escenas de lectura en libros de primer grado en Argentina. 1900-1945

Roberta Paula Spregelburd.
Universidad Nacional de Luján.
Programa HISTELEA

Introducción

Los textos escolares son autorreferenciales. Hablan tanto de la escuela como de la lectura. Presentan párrafos e imágenes donde se muestra qué y cómo se debe leer. Es decir, representan la lectura dándole a estas representaciones un carácter prescriptivo.

A este rasgo general -que atravesó al conjunto de los libros de lectura desde su surgimiento a fines del siglo XIX y durante aproximadamente un siglo- se suman otros particulares de los destinados a la enseñanza inicial (primer grado inferior). Estos estuvieron pensados como el primer libro que se ponía en manos del niño, el primer contacto con la letra impresa.

¿Hasta qué punto las escenas de lectura[50] que presentan los libros escolares coinciden con situaciones posibles o frecuentes en la época? O en otras palabras ¿en qué medida las prácticas de lectura representadas allí se corresponden con las prácticas sociales de lectura del momento?

Es difícil establecerlo dado que no contamos con estudios o investigaciones específicas que describan estás últimas. Sin embargo podemos intentar una comparación a partir de algunas estimaciones que –aunque fragmentadas- pueden resultar útiles.

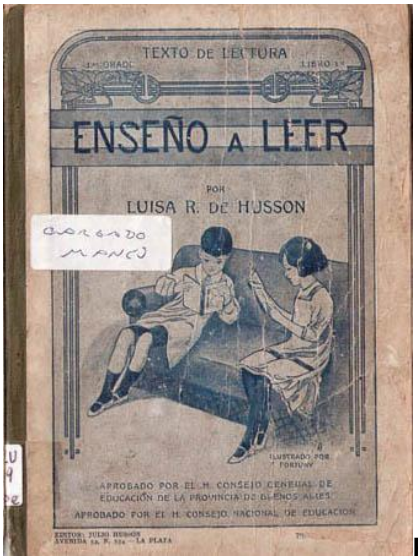
[50] La categoría "escenas de lectura" está tomada de CUCUZZA, Héctor Rubén (2008) *Retórica de las escenas de lectura en las carátulas del libro escolar*, biblioteca virtual del Proyecto RELEE , Redes de Estudios en Lectura y Escritura, Ministerio de Educación, Argentina. http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm

En este artículo analizaremos las escenas de lectura incluidas en los libros de primer grado de la primera mitad del siglo XX en Argentina intentando contrastarlas con las prácticas sociales de lectura contemporáneas.

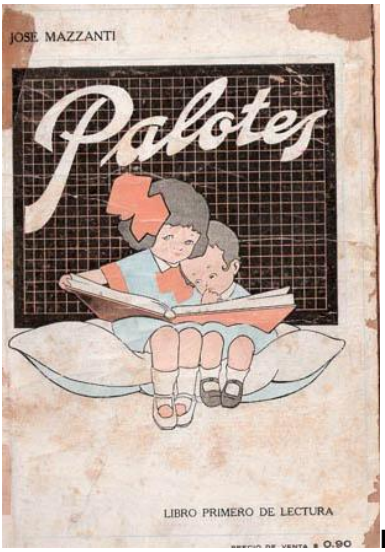
Plantearemos que mientras la sociedad argentina vivía una notable expansión de la cultura escrita en los espacios urbanos sumamente diversificada en sus fines, medios y soportes, la escuela se insertaba en ese proceso presentando los modelos que consideraba adecuados.

Lea, lee

Basta mirar las tapas para descubrir el lugar preferencial que estos libros dan a la presentación de imágenes acerca de la lectura. No es casual que muchos de ellos –si no, la mayoría- incluyan allí su primera escena de lectura.

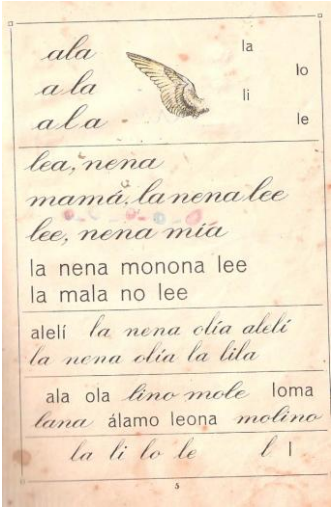


F1



F2

F3



F4

Véanse a modo de ejemplo las tapas de **Enseño a leer** de HUSSON (figura 1), **Palotes** de MAZZANTI (figura 2) y **Pimpollito** de ALTUBE (figura 3).

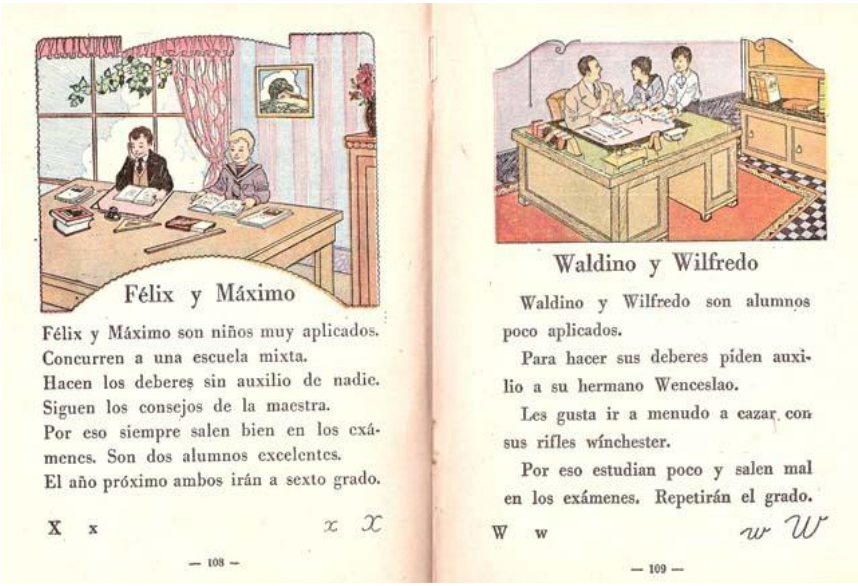
También en el interior de los libros abundan escenas de este tipo. Tanto en las imágenes como en los textos leer es una prescripción.
La lectura aparece alternativa y completentariamente como una orden, como un hecho y como un deseo. Véanse las frases de la figura 4 (PIZZURNO, **Pininos,** p. 5).

La confección de estas frases combina el imperativo de leer con la utilización de pocas letras, cualidad que aparece como primordial en los libros iniciales. En este sentido el verbo “leer” es uno de los preferidos para las primeras lecturas junto a otros como “amar”, “asear” o “mimar”.

Una concepción ilustrada y sarmientina tiñe las asociaciones que se muestran. La lectura es sinónimo de virtud mientras que su ausencia recibe valoraciones francamente negativas (“la nena monona lee, la mala no lee”, PIZZURNO, 1922:5). Se suponía allí que el ingreso al mundo letrado abriría las puertas de la civilización a la escasa población nativa y a los contingentes de inmigrantes (muchos de ellos analfabetos) que daban

forma a la sociedad de principios del siglo XX. La tarea consistía en alfabetizar, es decir, sacar del estado de analfabetismo (léase, atraso, enfermedad, delito, muerte) y transportar hacia el estado de civilización, moral y cultura.

Las imágenes de la figura 5 (ARENA, **Hermanito**, p. 108 y 109) ilustran acabadamente esta asociación.



Félix y Máximo

Félix y Máximo son niños muy aplicados.
Concurren a una escuela mixta.
Hacen los deberes sin auxilio de nadie.
Siguen los consejos de la maestra.
Por eso siempre salen bien en los exámenes. Son dos alumnos excelentes.
El año próximo ambos irán a sexto grado.

X x x x

— 108 —

Waldino y Wilfredo

Waldino y Wilfredo son alumnos poco aplicados.

Para hacer sus deberes piden auxilio a su hermano Wenceslao.

Les gusta ir a menudo a cazar con sus rifles winchester.

Por eso estudian poco y salen mal en los exámenes. Repetirán el grado.

W w w W

— 109 —

F5

El paso entre la civilización y la barbarie parece depender de las cualidades propias de los individuos, según la concepción liberal imperante. Si hacia la década del ´30 comenzaba a plantearse el analfabetismo como un problema social -o más precisamente como un peligro social- (ver PINEAU, 2002), los libros de lectura no parecen reflejar este cambio de concepción para seguir manteniendo el centro en el individuo.

Nótese que en estos textos aparece nuevamente la preocupación por graduar la información acerca del sistema alfabético. Mientras que Félix y

Máximo tienen la suerte de dar excelentes exámenes y pasar a sexto, Waldino y Wilfredo sólo pueden usar el Winchester.

En los libros de lectura de primer grado la selección de los textos respondió tanto al contenido del mensaje como a la necesidad de transmitir el conocimiento acerca de la escritura alfabética sin dedicar para ello tres ó cuatro años, tal como ocurriera durante veinticinco siglos mediante el método del deletreo y memorización (ver BRASLAVSKY, 2002).

El nene lee, la nena lee

Las escenas están protagonizadas en una enorme mayoría por niños. Refleja una concepción que se venía madurando desde la modernidad temprana acerca de la infancia como la edad del aprendizaje. La escuela reforzaba así las proposiciones que planteara Comenio en el siglo XVII. (Ver figura 6, GUILLEN DE REZZANO, **Mamita**, p. 52.)

El libro nuevo

A Tito le han regalado un libro de láminas. Lo abre: en la primera página se ven una cabra y dos cabritos. Uno de ellos brinca sobre el pasto; el otro salta un cerco de alambre.

—¡Ven, Susana! –llama Tito–. ¡Mira qué lindas estampas!

52

F6

F7

Sin embargo aún a principios del siglo XX esta prescripción no era la norma. Basta contrastar con las elevadas cifras de analfabetismo que arrojaron todas las mediciones durante este período. La imagen de los niños aprendiendo a leer representa una práctica en expansión a la vez que oculta que probablemente sus familias –muchas de ellas constituidas

por inmigrantes desplazados del campo en sus países de origen- no eran lectoras.

Los libros de lectura en general adhieren a la idea de la educación mixta. Tanto niños como niñas protagonizan estas escenas. (Ver figura 7, ORTELLI, **Nuevo día**, p. 9)

Efectivamente en el período el acceso de la mujer a la lectura y la escritura venía teniendo avances significativos, venciendo las posiciones más conservadoras que no tan antiguamente proponían su exclusión.

Con respecto a la extracción social de los protagonistas, hay pocos indicios para extraer conclusiones firmes. Las características de los espacios domésticos que se muestran parecen corresponder en su mayoría a sectores sociales medios urbanos.

El comedor o el jardín como espacio de lectura nos hace pensar en la vivienda típica de los barrios que se expandían hacia los alrededores del centro durante el período de entreguerras. Ni el conventillo de las primeras concentraciones urbanas de obreros inmigrantes surgidas desde fines del siglo XIX ni el barrio obrero conformado con los migrantes del interior desde la década del ´30 aparecen en estas imágenes.

Libros y periódicos

La gran mayoría de las escenas tienen como soporte un libro (Ver figura 8, ORTELLI, **Nuevo día**, p. 63). Durante la primera mitad del siglo XX de siglo efectivamente la circulación de libros estaba en expansión. El libro representaba el soporte clásico de la “literatura culta”. La elite dirigente le había otorgado un lugar central dentro de su proyecto modernizador liberal. Se abandonaba así la imagen del libro como objeto de lujo circunscripto al uso de sectores profesionales, lugar ocupado tradicionalmente por el clero.

F8

Preocupaba a esta elite tanto expandir su circulación como orientar su contenido hacia la “buena literatura” frente a la avalancha de folletines y “novelitas” que circulaban crecientemente en los ámbitos urbanos.

¿Cuál es la buena lectura? ¿Qué deben leer los niños? En este punto los pedagogos no presentan una única respuesta. ¿Deben estas lecturas circunscribirse al libro escolar?

Algunos autores parecen inclinarse por esta opción (ver figura 9, HUSSON, **Enseño a leer,** p. 63 y figura 10, DEL PRADO, **Sol,** p. 88)

– 63 –

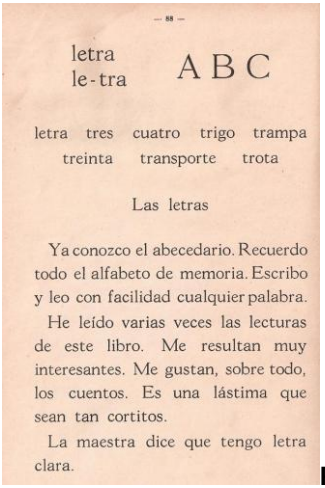
SEGUNDA PARTE

VA SÉ LEER Y ESCRIBIR

De mi libro cada página,
Con mucho afán estudié,
Digo con viva alegría:
¡De estudiar no cesaré!

Denme libros y cuadernos...
A la escuela quiero ir.
Para estudiar siento bríos:
¡Ya sé leer y escribir!

F9



– 88 –

letra
le-tra

A B C

letra tres cuatro trigo trampa
treinta transporte trota

Las letras

Ya conozco el abecedario. Recuerdo todo el alfabeto de memoria. Escribo y leo con facilidad cualquier palabra.

He leído varias veces las lecturas de este libro. Me resultan muy interesantes. Me gustan, sobre todo, los cuentos. Es una lástima que sean tan cortitos.

La maestra dice que tengo letra clara.

F10

¿Debe la escuela promover la lectura de cuentos fantásticos? ¿La literatura infantil en circulación era compatible con la lectura escolar? Véanse las siguientes opiniones tomadas del Informe de la comisión de textos de lectura (1907), firmado por los inspectores Pablo Pizzurno, Gerardo Victorin y Raúl B. Díaz: "*Los cuentos de excesiva imaginación, inverosímiles o que favorezcan preocupaciones, prejuicios, supersticiones de cualquier género, han de ser absolutamente excluidos*".[51]

Como señalamos, no había acuerdo sobre este punto, de manera que algunos libros de lectura avalan la lectura de cuentos.

Las pocas imágenes de los libros de lectura que muestran adultos leyendo reducen esta escena al ámbito doméstico a través de la imagen del padre leyendo un periódico cómodamente sentado en su sillón. (Figura 11, ALTUBE, **Pimpollito**, p. 13.)

También la circulación de diarios y periódicos se ampliaba notoriamente a la vez que aparecía en los años ´20 un nuevo tipo de periodismo más profesionalizado.

[51] *El Monitor de la Educación Común* Nº 413, marzo 31 de 1907, p.376

F11

Sin embargo, la lectura de periódicos no sólo cumplía una función informativa independiente sino que había constituido largamente el medio privilegiado para la confrontación política.

Tanto las agrupaciones facciosas del siglo XIX como los modernos partidos políticos hallaban un medio de expresión en diarios y periódicos de distinto tipo.

También las organizaciones obreras en sus variadas orientaciones (anarquistas, socialistas, sindicalistas) otorgaban una importancia central a sostener sus propios periódicos.

Los libros escolares reducen su circulación al ámbito familiar obviando su importancia en el ámbito público, que podía incluir prácticas de lectura colectiva y en voz alta.

Memoria vs comprensión

Según las concepciones pedagógicas surgidas a fines de siglo XIX y principios del XX, la lectura permitiría desarrollar la comprensión y el sentimiento.

Al prologar su libro **Pininos** Pablo Pizzurno lo expresaba de esta manera:

> "(…) Desde las primeras lecciones, los ejercicios se le presentan, de preferencia, en frases, más que en palabras sueltas, y en frases relacionadas entre sí, constituyendo pequeñas narraciones, descripciones, diálogos, etc., llenos de interés. De esa manera *entiende y siente* lo que lee y escribe y, por lo tanto, puede leer con naturalidad y expresión; el libro se convierte en un amigo simpático

> que provoca emociones, que sugiere, enseña o recuerda cosas útiles, sanas, bellas, sencillas, a su alcance, sobre las personas y objetos que le rodean y que puede observar directamente." (PIZZURNO, 1922:V; destacado en el original).

La comprensión y el sentimiento (pensado como la consecuencia de la primera) serían fundamentales en la concepción liberal. Según ésta los ciudadanos son sujetos racionales –de ahí la importancia de desarrollar el entendimiento- que delegan su soberanía en el Estado. A su vez la apelación al sentimiento constituía una preocupación de primer orden para lograr la construcción de una identidad nacional.

Se formulaba entonces un primer cuestionamiento al aprendizaje memorístico asociado a la lectura catequética del período anterior. El cuestionamiento se reiteraría luego por largo tiempo en el sistema educativo, lo que refleja la permanencia de la memorización en las prácticas de enseñanza (aunque no es posible atribuir dicha permanencia exclusivamente a la continuidad de resabios coloniales).

Así, tanto el método de palabra generadora introducido a fines del siglo XIX como el método global en la década de 1930 intentaban superar la lectura como acto puramente mecánico y por lo tanto apelaban al interés por parte del niño.

Sin embargo la práctica de lectura escolar se convertiría en un nuevo ritual.

1.	edad	repetid
2.	elegid	acabad
3.	haced	respirad
4.	virtud	levantad
5.	ved	fijad
6.	leed	subid

7. Edgardo tiene ocho años de edad; vedlo leyendo con afán *La Bandera,* en el paraje más hermoso de su quinta. El estudio es una virtud. Haced lo mismo que Edgardo: elegid un lindo lugar del jardín, respirad mucho aire y leed en voz alta durante quince minutos por lo menos, levantando los ojos de vez en vez y fijándoos en los puntos y las comas. Luego repetid lo que acabáis de leer.

44

F12

Ya sabemos leer.

En mi clase no empezamos a usar el libro de lectura desde el primer día.

La maestra quiso que ante todo hiciésemos ejercicios preparatorios: pero no muchos.

Pronunciamos con claridad palabras diversas, en oraciones.

Con las palabras compusimos pequeñas frases.

También ejercitamos la mano y la vista en la escritura.

Trazamos en el pizarrón algunas líneas rectas y curvas en distintas posiciones.

Todo lo reproducimos sobre el papel.

Cuando empezamos a usar el libro, hicimos progresos rápidos en lectura y escritura

77

F

F13

Los libros de primer grado proporcionaban al niño los conocimientos preparatorios para ejercitarlo: control de la respiración, oralización “con naturalidad y expresión”, gestualización acorde a los signos gráficos del texto. (ver figura 12, MERCANTE, **La lectura**, p. 44 y 17, PIZZURNO, **Pininos**, p. 77)

“Pronunciar con claridad palabras diversas” no sería tan fácil para la población extranjera que representaba a principios de siglo mitad de los habitantes de Buenos Aires.

El alumno aparece, en estos libros, carente de cualquier condición previa: extracción social, lengua, identidad nacional o religión.

Sin embargo es posible pensar que algunas de sus propuestas aludían implícitamente al “aluvión” que había que civilizar y moralizar. Los derechos de los ciudadanos chocaron entonces con una organización política oligárquica, apenas atemperada entre 1916 y 1930 por el impacto de la ley de voto obligatorio, y restaurada durante la década infame.

Bibliografía citada

BRASLAVSKY, Berta (2002), “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?, en CUCUZZA-PINEAU, *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la Razón de mi Vid***a**, Miño y Davila, Buenos Aires.

PINEAU, (2002), "¿Para qué enseñar a leer? Cultura política y prácticas escolares de lectura en el período de entreguerras", en CUCUZZA-PINEAU, *op.cit.*

PRIETO, Adolfo (2006), *El discurso criollista en la formación de la Argentina Moderna,* Siglo XXI, Buenos Aires.

RIVERA, Jorge (1998), *El escritor y la industria cultural*, Atuel, Buenos Aires.

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.

Libros de lectura consultados:

ALTUBE, María Elena (1940), *Pimpollito, libro de lectura para 1er grado*, Kapelusz, Bs. As.

ARENA, Luis (1940), *Hermanito,* Editorial Estrada, 10ª edición.

BORJA, Cecilia- SANGUINETTI, Luisa BUREN de (s/f), *Mariposas*, Kapelusz, Bs. As.

DEL PRADO, Alcira (1936), *Sol, Texto de lectura para 1º grado*, Editorial Independencia, Buenos Aires, 8ª edición.

FERREYRA, Andrés (s/f), *El Nene. Libro primero*, Angel Estrada y Cía, Bs. As., nonagésima tercera edición.

FIGUEIRA, José (1908), *Paso a paso. Libro primero*, Cabaur y Cía, Bs. As.

GUILLEN DE REZZANO, Clotilde (1964), *Mamita*, Libro de lectura inicial, Kapelusz, Bs. As. 1ª edición de 1942.

HUSSON, Luisa R. de (1919), *Enseño a leer*, editor Julio Husson, La Plata.

MAZZANTI, José (1933), *Palotes*, Isely y Cía, Buenos Aires.

MERCANTE, Víctor (1926), *La lectura. Libro para aprender a leer*, Cabaut y Cía, Bs. As.

NUÑEZ, José Abelardo (1909), *El lector americano. Nuevo curso gradual compuesto para el uso de las escuelas hipanoamericanas. Libro primero*, Appleton y Cía, Chicago-New York-London,

ORTELLI, Matilde Emma (1941***),*** *Nuevo día. Método de lectura*, Editorial Estrada, Buenos Aires. 1ª edición.

PIZZURNO, Pablo (1922), *Pininos. Método de lectura y escritura simultáneas*, Buenos Aires, Cabaut y cía, nueva edición mejorada con ilustraciones en color.

VIGIL, Constancio (1965), *Upa!,* Editorial Atlántida, Bs. As.
Imágenes.

La Congregación Salesiana y los "Buenos Libros"[52]

María Andrea Nicoletti (CONICET/UNCo)[53]
Susana Tarantino (UNCo)[54]

La Congregación salesiana: de Turín a la Patagonia

La Pía Sociedad de San Francisco de Sales fue fundada en 1859 por un grupo de sacerdotes bajo la dirección de Don Bosco y aprobada por el Papa en 1864. Al haber nacido como Congregación, sus religiosos conservaban sus bienes y pagaban impuestos como cualquier ciudadano, mientras su comportamiento, dentro de la Iglesia, era el de una orden religiosa.

En la Europa decimonónica, la "cuestión social" inspiró la obra de varios sacerdotes y religiosos preocupados por la educación ético-religiosa del pueblo. En el caso de Giovanni Bosco, esta educación comenzó de forma asistemática a través de los llamados "oratorios festivos" (1845) y los centros de formación profesional de jóvenes o talleres (1853) cuya finalidad educativa y religiosa consistió en: inculcarles el amor al trabajo, la frecuencia sacramental, el respeto a las autoridades y apartarse de las malas compañías.

Hacia 1863 Don Bosco inició la fundación de escuelas, sólo para varones. La educación y asistencia de niñas y jóvenes estuvo a cargo de la rama femenina de la Congregación: Las Hijas de María Auxiliadora fundada por Don Bosco y María Dominga Mazzarello en 1871, en un contexto de auge y fundación de nuevas congregaciones religiosas

[52] Este trabajo forma parte del Proyecto: "Libros de texto. Imágenes y representaciones: La construcción de la Patagonia en el imaginario escolar. Río Negro y Neuquén (1884-1957)"dirigido por Mirta Teobaldo y Amelia B. García en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.
[53] Directora de la Pasantía en el Proyecto mencionado
[54] Pasante del Proyecto mencionado

femeninas dedicadas a la educación y la asistencia social que resignificaron el rol de la mujer dentro de la Iglesia. De la misma forma que los Salesianos de Don Bosco, las Hijas de María Auxiliadora, aunque religiosas, continuaban siendo ciudadanas libremente asociadas.

En ambas Congregaciones se implementó un proyecto pedagógico propio: **el sistema preventivo**, ideado por Don Bosco, quien tomó como figuras sostenedoras de su pedagogía a: San Francisco de Sales como modelo de educador, a San Vicente de Paul como modelo de servicio y caridad y a San Felipe Neri, por su amistad con los jóvenes. Este sistema se desarrolló en oposición al sistema represivo utilizado en aquella época y consistió, básicamente, en el conocimiento y cumplimiento de las prescripciones y reglamentos de los institutos. Mediante la guía del director y de los preceptores o asistentes con amabilidad y persuasión se buscaba que los alumnos no cometieran faltas inculcándoles el amor al trabajo, la frecuencia sacramental, el respeto a las autoridades y apartarse de las malas compañías. Este sistema descansaba para Don Bosco, en la razón, en la religión y en el amor, excluyendo el castigo violento y procurando también alejar aún los suaves. La pedagogía salesiana contemplaba la enseñanza del *Reglamento de Don Bosco y de la Juventud instruida* (texto escrito por Don Bosco para los alumnos salesianos), y observaba cuestiones puntuales como la adaptación a la cultura y el idioma nacional y la formación moral del alumno para que fuera útil a la sociedad y a la familia.

Los Salesianos de Don Bosco y las Hijas de María Auxiliadora llegaron a la Argentina en 1875. Si bien el objetivo de Don Bosco era la evangelización de la Patagonia, el ofrecimiento de las parroquias San Carlos y Mater Misericordiae en Buenos Aires, modificaron los objetivos. Los Salesianos se dedicaron a la atención de los inmigrantes italianos a través de la *Italica Gens* y establecieron sus primeros centros educativos y oratorios anexos a San Carlos, como el colegio Pío IX de Artes y Oficios donde establecieron los talleres tipográficos. Estas imprentas posibilitaron la reelaboración e impresión del catecismo oficial de la Iglesia católica aprobado por el arzobispado de Buenos Aires. Los colegios salesianos de

Buenos Aires se convirtieron en importantes difusores de la doctrina católica, no sólo por la impresión y distribución del catecismo, sino por los certámenes de catequesis entre alumnos y oratorianos.

A pasar de la enorme tarea en Buenos Aires, Don Bosco insistía con su idea de evangelización de la Patagonia que el Obispo Juan Cagliero tuvo que gestionar con el gobierno argentino. Para ello Don Bosco tramitó y formalizó con la Santa Sede la administración de un Vicariato y Prefectura apostólica en la Patagonia a cargo de monseñor Cagliero y monseñor Fagnano. En el marco de estas figuras que el estado argentino nunca reconoció, se organizaron las misiones volantes en la Patagonia continental, las reducciones en Tierra del Fuego y la red escolar en toda la Patagonia. A pesar de las dificultades iniciales con el Estado argentino, los Salesianos lograron mantener una situación preponderante respecto de las misiones y la educación católica en la Patagonia, incluso más allá del período de erección definitiva de las diócesis sureñas (1934-1961).

Efectivamente el ingreso a la Patagonia se produjo junto con el ejército argentino en 1879. Los Salesianos y su rama femenina, las Hijas de María Auxiliadora, se establecieron en Carmen de Patagones en 1880 en la parroquia que habían dejado sus predecesores los misioneros Lazaristas. Desde allí extendieron sus misiones itinerantes a las poblaciones y a los fortines, en torno a los cuales se agrupaban los indígenas sobrevivientes. Durante un período que podemos considerar fundacional (1880-1910) se establecieron los principales centros misioneros, parroquias y escuelas bajo la jurisdicción de una administración propia: la Inspectoría de San Francisco Javier (1911).

La elección del territorio patagónico se basó en la inspiración que los "sueños" indicaron a Don Bosco como territorio "ad gentes", para el establecimiento de sus misiones con el fin de evangelizar "infieles" y fundar escuelas que formaran niños y jóvenes, blancos e indígenas, bajo una misma fe, como "honestos y buenos ciudadanos". La "conversión" religiosa suponía la posibilidad y la necesidad de inserción en la sociabilidad occidental y de cambio cultural, postulando la homogeneización cultural por medio del proyecto de "civilización" en las colonias mixtas y en los colegios.

Si bien la tarea primordial de las Congregaciones, fue la evangelización de los indígenas sometidos por el Estado argentino tras la conquista, su carisma educativo los llevó a la organización del subsistema educativo privado y católico de la Patagonia, en el que tuvieron protagonismo casi absoluto hasta la segunda mitad del siglo XX. Cabe destacar además que la obra salesiana no se restringió a la visita misionera y la educación escolar, sino que actuó como una suerte de "complejo social" que abarcaba la recreación y catequesis de niños de la calle en los oratorios festivos, la contención de los huérfanos en los orfanatos, la reinserción de jóvenes delincuentes, la asistencia a los enfermos en el hospital fundado en Viedma, la educación musical con la formación de bandas, la capacitación técnica y laboral a través de talleres, etc.

Aunque sus colegios desarrollaban la currícula estatal y eran inspeccionados por inspectores del Estado, la Congregación manejaba una suerte de autonomía en cuanto a la aplicación de su propio sistema pedagógico, la separación de niños y niñas en diferentes edificios, la administración de sus internados y la elaboración y circulación de sus propios textos. La aplicación parcial de la ley 1420 por falta de adecuación a la realidad del territorio y la ausencia y desinterés del Estado en el sistema educativo patagónico, potenciaron y favorecieron la presencia salesiana en el marco nacional e internacional sobre la polémica suscitada en torno a la educación laica o religiosa y la organización de los Estados nacionales. La estrategia de los Salesianos consistió básicamente en captar las demandas de una población urbana que, proveniente de otras provincias o países, optaba por los colegios católicos y por una oferta educativa variada bajo la tradición y el respaldo de la moral católica.

"La Buena Prensa" y la edición de textos propios

En los colegios salesianos circulaban textos editados por la misma Congregación siguiendo el ejemplo de lo que Don Bosco llamaba "la buena prensa". Es interesante señalar que en los "Reglamentos para los alumnos

de la Sociedad de San Francisco de Sales", en el capítulo VI sobre el comportamiento en la clase, se indica a los alumnos "tener mucho cuidado de los libros, cuadernos y demás útiles de clase" y "no pintar monigotes en los libros" y aconseja, además, emplear el tiempo libre en la lectura de "buenos libros".

Esta actividad nació en 1877 con el *Bollettino Salesiano* y en 1888 con la publicación de las *Lecturas Católicas*, que en su contexto social la Iglesia denominaba "buenos libros". Con el objeto de lograr libros económicamente más accesibles y obtener además una salida laboral inmediata para los jóvenes desocupados de su tiempo, Don Bosco instaló en 1862 en sus Oratorios, las primeras máquinas de imprenta y los talleres de tipografía.

Posteriormente se incorporaron hacia 1884 los talleres de edición, impresión, encuadernación, distribución y venta de los textos salesianos. Hacia 1884 Don Bosco había logrado armar el ciclo completo de la edición de la producción de un libro desde el papel hasta la impresión la distribución y la venta. En la escuela tipográfica salesiana de San Benigno Canavese (Torino), se imprimía un "curso de instrucción profesional para los alumnos encuadernadores", "Il Legatore di Libri", en el que se detallaban los distintos procedimientos para la encuadernación de libros antiguos y modernos paso por paso.

La Obra de la Congregación en la Argentina siguió los pasos de Turín desde 1875. Tras la fundación del Colegio Pío IX de "Artes y oficios" en Buenos Aires (1878), se pusieron en funcionamiento los talleres de imprenta y encuadernación. En 1881 comenzó a editarse el *Boletín salesiano* en castellano, traducido y adaptado al de Turín, para divulgar la Obra salesiana en función de la cooperación, y las *Lecturas católicas* en 1883.

La posibilidad de producir enteramente textos propios para su circulación en los colegios salesianos, proporcionaba, a pesar de su adaptación a la currícula oficial, una autonomía poco común para una Congregación educativa. Todos los textos escolares estaban adaptados a la currícula oficial, según señalan los Programas escolares salesianos de

1907. El Inspector salesiano y su Consejo aprobaban los textos que se imprimían posteriormente en sus editoriales.

En los Capítulos Generales de las Hijas de María Auxiliadora de 1898 se señala que los libros de texto "se tomarán en las librerías salesianas" y que fuera de Italia se "adoptarán los libros y redactarán los programas en conformidad a las leyes y usos de las respectivas naciones, teniendo siempre por base el programa de la Casa-Matriz o la Inspectorial". Estos libros provenientes de las autoridades escolares, debían ser aprobados previamente por la Asistenta de estudio.

Los libros salesianos han sido elaborados por maestros pertenecientes a la Congregación, como el caso de Francisco César Pedotti (1883-1958), y sus sellos editoriales, han variado de nombre. Aquellos de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, se elaboraron en la escuela tipográfica de la Congregación con alumnos de los talleres de tipografía del Colegio Pío IX. Ya a mediados del siglo XX el sello editorial cambia al nombre de "Don Bosco" y SEI (Societá Editrice Internazionale).

Los libros de lectura salesianos

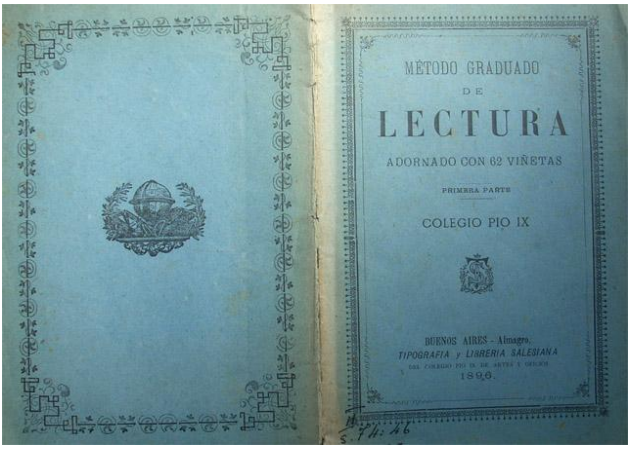
Para este trabajo hemos seleccionado tres libros de lectura de editorial salesiana:
1) **Método graduado de lectura adornado con 62 viñetas**, Buenos Aires, Tipografía y librería salesiana del Colegio Pío IX de Artes y Oficio, 1896. 2) **Mi libro**, Buenos Aires, Tipografía y librería salesiana del Colegio Pío IX de Artes y Oficios, 1918; 3) Pedotti, Francisco César, **Rosaleda**, Buenos Aires, SEI,1945.

Los tres textos pertenecen al primer grado pero corresponden a períodos históricos muy diversos: fines del siglo XIX (1896) cuando la Congregación iniciaba su labor en la Argentina; principios del siglo XX (1918), plena expansión de la Obra Salesiana, y mediados del siglo XX (1945), cuando la editorial salesiana comienza a especializarse en textos escolares de catequesis e inicia un período de adaptación prácticamente pleno a la currícula y a los textos oficiales, tras el subsidio económico de

sus escuelas por el Estado. Ya durante el período peronista la Congregación redacta el apéndice de religión del Manual Kapelusz a cargo del salesiano Arsenio Seage, inspector técnico de enseñanza.

Uno de los textos menciona a su autor, es el caso de Francisco César Pedotti, que no en todos los textos aparece con el nombre completo, sino con siglas, ya que la tarea de escribir libros era considerada un servicio dentro de la Congregación y la ausencia del nombre significaba un acto de humildad y renuncia a la figuración. El caso es que Francisco Pedotti (1883-1958) nacido en Buenos Aires, fue uno de los autores de texto salesianos más prolífico. De él se conocen también "El Manual del Niño para los primeros grados", "Las lecturas graduadas", también para los primeros grados y los textos de Geografía (*Elementos de Geografía*; *Pequeña Geografía* y *Compendio de Geografía*) correspondientes a tercero y quinto grado. Pedotti era maestro normal y dedicó toda su vida a la docencia y a la escritura de libros de texto, de artículos religiosos y de estudios sociales.

Método graduado de lectura adornado con 62 viñetas


MÉTODO GRADUADO
DE
LECTURA
ADORNADO CON 62 VIÑETAS
PRIMERA PARTE
COLEGIO PIO IX
BUENOS AIRES - Almagro.
TIPOGRAFIA y LIBRERIA SALESIANA
1896.

Es un texto de 23 páginas, en blanco y negro, cuyos contenidos básicos son: las vocales, las consonantes, el alfabeto en letras mayúsculas y

minúsculas y las sílabas (trilíteras líquidas y diptongadas, cuatrilíteras líquidas y diptongadas).

Cada uno de estos contenidos tiene dos tipos de ejercicios que crecen en complejidad del primero al segundo y están adornados por viñetas que ilustran algunas de las palabras que aparecen en estos. El método de lectura es gradual por sílabas, fonemas de igual sonido que conforman primero sílabas y luego palabras. Se realiza la presentación de una ejercitación de vocabulario de palabras, con las que va fijando los fonemas trabajados. Posteriormente en forma gradual se van complejizando los grupos silábicos.

— 11 —

fa af	ga ag	ha	ja aj	la al
faf	gag	han	jaj	lal
fel	gen	hay	jes	ler
fin	gil	hoy	jil	lin
fos	gor	hor	jor	lom
fus	gur	hum	jus	lus

Primer ejercicio.

fal so	gus to	hon do	jes to	ler do
fan te	gol fo	hun dir	jor nal	lin do
fós fo ro	gol pe	haz, hez	jus to	lom bar do
for ma	gen te	hoz, has	jas pe	luz, lan za
fin, faz	gor do	bas ti o	jaz min	llan to
fir ma	gas to	hen der	jar din	ins ta lar

Cachafaz — Hermanos — Estudia — Anciano

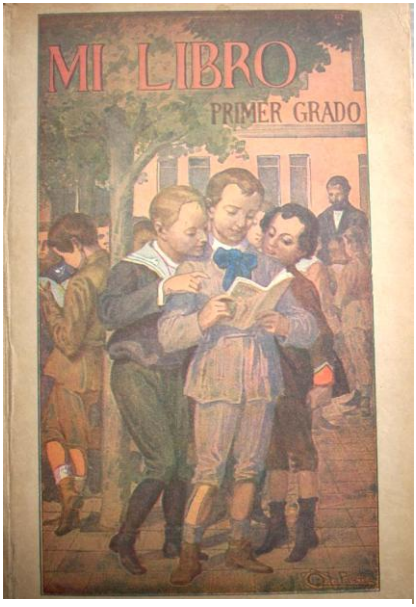
Segundo ejercicio.

falso fante fósforo forma fin faz firma gusto golfo golpe gente gordo gasto hondo hundir haz hez hoz ha hastío hender jesto jornal justo jaspe jazmín jardín lerdo lindo ombardo luz lanza llanto instalar.

Los dibujos son pequeños pero sumamente elaborados y algunos de ellos remiten a símbolos de la Iglesia católica: un grupo de niños orando, un cementerio con cruces, la fachada de una Iglesia y una cruz. En las escenas en miniatura predominan situaciones propias de la niñez y la escuela: un maestro que reta a un niño con la cabeza gacha en un pupitre, una madre que habla a una niña sentada en un pupitre, un niño en un rincón en penitencia, una niña leyendo, niños jugando, cazando y corriendo, etc. Pero estas imágenes tanto escolares como del ámbito familiar, hacen hincapié en el tema del comportamiento y el castigo, como por ejemplo la escena de la mesa familiar con tres niños de espaldas cada uno en un rincón denominada “penitenciados”. Esta escena se contrapone significativamente a la anterior de los niños orando.

La escena seleccionada que ilustra una palabra de sílabas trilíteras mixtas, es de lectura silenciosa: una joven concentrada en un libro con el epíteto “estudia”.

Mi libro (1918)



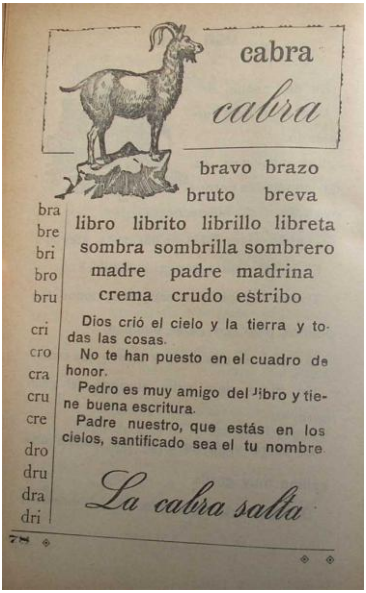
La imagen de la tapa muestra escenas de lectura colectiva en el patio escolar. Los protagonistas son varones, ya que los Salesianos sólo se dedicaban a la educación de niños y jóvenes. Dos de los grupos tiene como imagen central niños leyendo, en primer plano un niño con el libro abierto y dos tratando de mirarlo por sobre el hombro del que lo sostiene; en el segundo caso, el niño de espaldas apoyado contra un árbol lee concentrado.

Un grupo en segundo plano está bajo la supervisión de un adulto, una imagen muy característica del "sistema preventivo". Esta escena muestra el ideal de los recreos escolares reflejado en los "Reglamentos para los alumnos de la Sociedad de San Francisco de Sales", donde se sugiere la lectura de los "buenos libros" en los tiempos libres. Se infiere además una valoración del libro como fuente de enseñanza. También se hace referencia a las pautas que debe tener en cuenta el maestro para enseñar a leer, entre ellas como usar las técnicas declamativas.

Los dibujos del interior son en blanco y negro del estilo de las viñetas pero ampliadas y aparecen en función de las palabras ilustrando alguna de ellas. Los dibujos representan en general objetos, pero las pocas escenas que se introducen muestran motivos familiares: la madre con sus hijos, el padre con un niño, el anciano con dos niños, un anciano aconsejando a un niño, el niño ante la mesa examinadora, la familia leyendo una carta, dos niños acariciando a un perro.

Las escenas representan formas y modos de vestimenta que dan cuenta de una concepción de niñez muy particular, vinculada con un adulto

en miniatura, como se advierte en la imagen del niño ante la mesa examinadora con el epíteto “examina”. Esta es una de las pocas escenas caricaturizada y con movimiento: los gestos de sorpresa, las manos, las bocas abiertas, dan cuenta del diálogo entre los personajes que están escuchando una lectura en voz alta. Sólo el niño tiene gesto serio y adusto mientras los maestros reaccionan ante la lectura de manera diferente: explicando, sorprendiéndose, analizando.



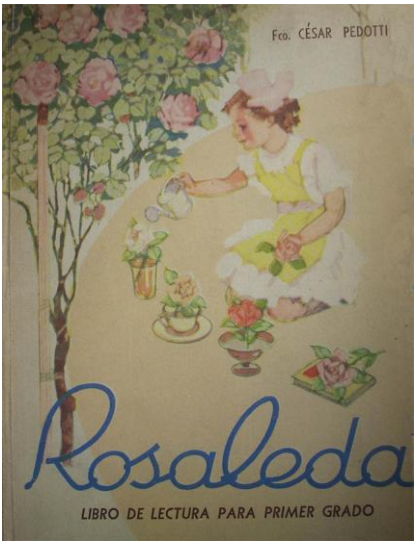
“Mi libro”, posee indicaciones para la práctica de la lectura donde se detallan los pasos que se deben tener en cuenta para la misma. Además, recomienda la práctica de la escritura tanto del pizarrón como de pizarra y cuaderno, donde se visualiza una práctica constante y repetición de la ejercitación. Los contenidos son el alfabeto y el silabeo de palabras. El método también es el de palabra generadora. Permite seleccionar desde la imagen la palabra para formar con las vocales las distintas sílabas, haciendo hincapié en los sonidos.

Los ejercicios se van complejizando primero con oraciones y después con lecturas breves. Son varias las lecturas que hacen mención a las cualidades que deberían desarrollar los alumnos, entre las que se pueden sugerir: la bondad, el amor a Dios, a los padres, maestros y semejantes. Cualidades que debía tener el alumno salesiano. Estas cualidades son representadas en una serie de lecturas moralizantes como: "La escuela" que describe al alumno fiel a los Reglamentos: diligente, alegre pero silencioso, virtuoso y estudioso, respetuoso y bondadoso con sus maestros; "Gratitud" que alude a los primeros mandamientos: Amar a Dios por sobre todas las cosas, Honrar al padre y a la madre y amar al prójimo representado en este caso por el maestro; "Consejos", en el que un padre imparte a su hijo consejos y reflexiones sobre la constancia, el aprovechamiento del tiempo, el estudio, la fidelidad a la verdad, al bien y a la sabiduría; "Pobre pero honrado" dónde un anciano ciego enseña a un niño el significado de la honradez y dos oraciones católicas: "Al nombre de Jesús" y "A María Inmaculada". Una lectura moralizante cierra el texto y se titula "Mi libro". En esta lectura el niño aparenta dialogar con su libro, le agradece los buenos momentos juntos, los consejos y las buenas costumbres que le ha inculcado, le pide disculpas si no lo trató bien y le promete pasarlo a sus hermanos, cuidarlo, cumplir sus consejos y ser siempre bueno.

También observamos dos grupos de lecturas en secuencia: las referidas a la historia de Don Juan (Don Juan, Don Juan y el zorro, Don Juan hace justicia). Un zorro ataca el gallinero de Don Juan y roba sus gallinas, hasta que Don Juan le pone una trampa y el ladrón es atrapado. Las lecturas de Pablito (Pablito, Pablo escribiendo la cartita, La gratitud premiada) nos muestran cómo Pablito escribe a su mamá una cartita en el día de su cumpleaños prometiéndole ser un buen hijo y un buen cristiano y es premiado por su buena acción.

Rosaleda (1945)

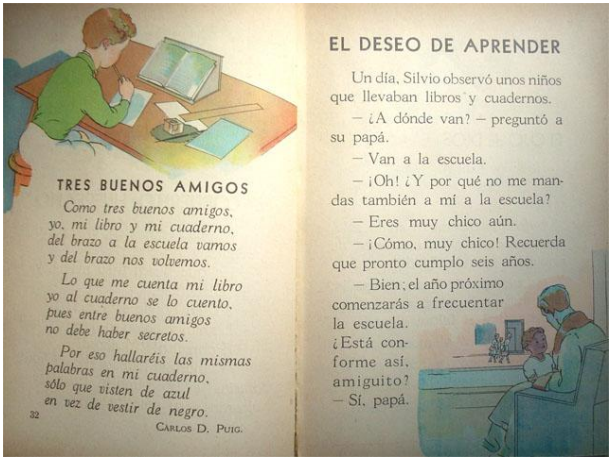
Pertenece a un período alejado de los dos primeros libros.



En la tapa de vivos colores una niña rodeada de rosas, cuida y riega las flores. Las imágenes reflejan, a diferencia de las anteriores, un mayor uso del color, más detalles en los dibujos y se identifican protagonistas de ambos sexos, quienes se contactan con la naturaleza (plantas, flores, animales, aves etc). Son imágenes más cercanas a los intereses del niño.

La lectura se presenta con más significantes y sentidos. Como metodología de lectura Rosaleda también utiliza la Palabra generadora, de sílaba a palabras y de palabras a frases. Las lecturas corresponden a las siguientes temáticas: el mundo escolar (Rosaleda, Otra vez juntos, La Sala del grado, Los primeros saludos, Compañerismo,etc); la naturaleza (Corderito huérfano, El águila y las aves, La Hormiga agradecida, El perro y el cocodrilo, En el campo,etc); lecturas religiosas y moralizantes (El ojo de Dios, Bella respuesta, El mentiroso, Un porrazo merecido, Dios protege a los niños, Consuelo fraternal y Ha nacido esta mañana,); escenas de la vida familiar (Mi abuelita, Mi madre), escenas de la niñez (Datos imprecisos, Las fogatas, La suspirada corbata, La amita de casa, Vestidos de Muñeca, Nuestros vestidos, Mis botas nuevas, El Aseo corporal,etc); lecturas patrióticas (La Escarapela, Manuel Belgrano, José de San Martín, Canto a mi bandera, El escudo de mi Patria, La ciudad de Buenos Aires, Himno argentino, 9 de julio, 12 de octubre). El texto también contiene una serie de Acertijos, Adivinanzas y Poesías.

"Rosaleda" es un texto básicamente ilustrado, donde parece predominar el dibujo sobre la palabra escrita. Todas las lecturas y los ejercicios del silabario están ilustrados con dibujos coloridos, incluso las mismas sílabas en letras grandes y de colores invaden la página distribuyéndose en desorden.



TRES BUENOS AMIGOS

Como tres buenos amigos,
yo, mi libro y mi cuaderno,
del brazo a la escuela vamos
y del brazo nos volvemos.

Lo que me cuenta mi libro
yo al cuaderno se lo cuento,
pues entre buenos amigos
no debe haber secretos.

Por eso hallaréis las mismas
palabras en mi cuaderno,
sólo que visten de azul
en vez de vestir de negro.

CARLOS D. PUIG.

32

EL DESEO DE APRENDER

Un día, Silvio observó unos niños que llevaban libros y cuadernos.

— ¿A dónde van? — preguntó a su papá.

— Van a la escuela.

— ¡Oh! ¿Y por qué no me mandas también a mí a la escuela?

— Eres muy chico aún.

— ¡Cómo, muy chico! Recuerda que pronto cumplo seis años.

— Bien; el año próximo comenzarás a frecuentar la escuela. ¿Está conforme así, amiguito?

— Sí, papá.

Las imágenes de los niños muestran la vestimenta de su época: el pantalón corto para los niños y los vestidos para las niñas. Todos ellos son de tez blanca, rubios o castañas, el cabello corto y prolijo, los delantales pulcros y almidonados. Las escenas de lectura seleccionada muestran niños atentos y concentrados en el libro. Acompañan a estas imágenes frases que sugieren que una lectura realizada responsablemente le favorecerá un progreso o adelanto (Niño diligente, lectura amena, adelanto seguro).

Como en "Mi Libro", "Rosaleda" resalta el valor de la amistad con el libro, un buen compañero al que no debe olvidarse, presente tanto en la escuela como en el hogar. La idea de la "buena

FRASES
(sin diptongos)

Niñita cariñosa.
Conejo mimado.
Ricas verduritas.

Niño diligente.
Lectura amena.
Adelanto seguro.

Mesa de mármol.
Café con leche.
Vaso con rosas.

MÁS FRASES
(con diptongos)

Abuelo y su nieto.
Boina colorada.
Tocando el violín.

La anciana Julia.
Jaula azulada.
Canario cantor.

Auto bien lujoso.
Viaje muy suave.
Puerto espacioso.

lectura" y el "buen libro" en el tiempo ocioso vuelve a hacerse presente en la despedida del libro.

Por su procedencia editorial, este conjunto de libros de lectura contiene, en sus imágenes y textos, mensajes moralizantes muy precisos, a partir de los cuales se infiere una vinculación directa entre la moral y la religión católica, identificada como la única moral posible. En algunos casos, imágenes de símbolos cristianos como en "Método de lectura graduado" o con oraciones al "Nombre de Jesús" y "María Inmaculada", se utiliza explícitamente para la lectura, la oración, la catequesis y la simbología católica. A través de las lecturas, a modo de catecismo, los niños deben aprender lo que está bien y a comportarse siguiendo determinadas pautas, a partir del ejemplo de *Jesús* e invocando a la *Virgen* para lograr las buenas acciones que se proponen: "ser un alumno estudioso y obediente", un modelo de alumno salesiano, tal como lo explicitan los "Reglamentos".

Esta carta te guiará hacia Él. Análisis de escenas de lectura en "Cartas a Gente Menuda", de Constancio C. Vigil

Susana Vital
Roberta Paula Spregelburd
Universidad Nacional de Lujan (UNLu)
Programa HISTELEA

Introducción

Este artículo se propone analizar las escenas de lectura[55] incluidas en un libro infantil escrito por Constancio C. Vigil: "Cartas a Gente Menuda".

Nos interesa el análisis del contenido de este libro así como la referencia al soporte material. Tomaremos para este trabajo los aportes de Chartier (1995) quien propone tener en cuenta el texto, el impreso y la apropiación de lo escrito por parte del lector para la construcción de la historia de la lectura. Es necesario considerar el contenido de los libros de texto –esto es, las cosmovisiones, las temas presentados y prohibidos, las formas de presentarlos, las marcas ideológicas, etc.-, el impreso - considerando los soportes materiales, las ilustraciones, las tiradas y ediciones, los precios, etc- y, finalmente, las prácticas concretas - lo que hemos denominado como las "escenas de lectura".

Para este último análisis nos limitaremos en este caso a las prácticas esperadas por el autor y representadas en los propios libros.

Se realizará una selección o muestra de textos e imágenes con la sola premisa de elegir aquellas que describan las distintas situaciones en las que Vigil ubica las prácticas de lectura.

[55] Tomamos el concepto de "escenas de lectura" de CUCUZZA (2008)

La decisión de concentrarnos en el análisis de obras de este autor[56] responde al alto impacto que tuvieron siempre sus publicaciones en términos de una amplia circulación y difusión tanto en Argentina como en otros países latinoamericanos. Constancio Vigil escribió una gran cantidad de libros a la vez que impulsó a través de su editorial una gran variedad de revistas, intentando abarcar diversas temáticas y públicos posibles.

Dichas publicaciones muestran el interés del autor por atribuirse un papel preponderantemente formativo y moralizante hacia el conjunto de la sociedad, dentro de la prédica de la religión católica. Parece arrogarse a través de la escritura un rol de conductor y guía de las voluntades individuales mostrando "el camino hacia el bien". El estilo de algunos de sus escritos refuerzan esta misión mística: plegarias, parábolas, cartas, fábulas, consejos, enseñanzas.

Acerca del autor

Constancio C. Vigil (1875-1954) inició su actividad de escritura muy tempranamente como periodista.

Comenzó esta actividad colaborando con diversos diarios, tanto en Uruguay –su país de origen- como en Argentina donde escribió para La Nación. 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.[57]

El éxito de estas publicaciones refleja una notable habilidad para responder a las demandas del mercado lector. La identificación de

[56] En otro trabajo hemos analizado el libro de lectura **Upa!**. Véase VITAL, Susana-SPREGELBURD, Roberta Paula (2007).

[57] 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 y http://www.enlacesuruguayos.comBilliken.hatm , entre otros sitios

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.[58] También los cuentos infantiles de Constancio Vigil popularizaron personajes como El Mono Relojero, La Hormiguita Viajera y Misia Pepa.

Sus libros salieron a la luz en momentos en que el liberalismo y el positivismo como teorías sociales comenzaban a recibir cuestionamientos acerca de su eficacia para explicar la realidad. Especialmente a partir de la década del ´30 surgía la necesidad por parte de los sectores conservadores de un retorno a la especulación filosófica de corte espiritualista de inspiración católica. Estas obras encontraban así un espacio propicio para su difusión.

Cabe mencionar que además de los libros infantiles, Constancio Vigil es autor de obras de como “El Erial”, “Las enseñanzas de Jesús”, “Reflexiones cristianas”, “Las verdades ocultas”, que expresan su orientación religiosa.

“Cartas a gente menuda”[59]

Fue publicado por primera vez en 1927 por la editorial Atlántida.

La primera tirada contó con 20 000 ejemplares, cifra considerablemente alta para un período en que la lectura abarcaba aún a un público infantil relativamente limitado y siendo que el libro no se propone para un uso escolar.

[58] 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).

[59] Para este trabajo utilizamos el siguiente ejemplar perteneciente al Fondo Bibliográfico Maestro Luis Iglesias de la Universidad Nacional de Luján: VIGIL, Constancio C. (1946), **Cartas a Gente Menuda**, Editorial Atlántida, Buenos Aires, 5ª edición.

En las décadas siguientes continuó publicándose. Los datos de la 5ª edición en 1946 indican que hacia esa fecha ya se habían distribuido 70 000 ejemplares.[60]

El ejemplar utilizado posee algunas características externas que lo asemejan a los libros de lectura de la época: tamaño de 15 x 23 cm, tapas duras, ilustraciones a color en casi todas sus páginas, capítulos breves y homogéneos en su extensión.

Como se desprende del título la obra está compuesta por cartas escritas por el autor destinadas a niños. Cada carta lleva el nombre de una niña o niño. La elección de este género literario le permite al autor tener una interpelación directa y particular que refuerza la eficacia de su mensaje.

El anuncio con el que la editorial publicita la obra es explícito: "magnífico conjunto de cartas muy breves, con bellas ilustraciones en colores, que ningún niño, ninguna niña dejarán de leer con encanto y con provecho positivo".

La edición, a través de la gráfica, enfatiza esta elección. El libro presenta en la primera página el título destacado en color rojo y en el centro el nombre del autor. Alrededor del mismo vemos imágenes de niños que se encuentran leyendo, algunos parados, otros sentados. Cada uno tiene entre sus manos la carta que se supone que recibió. En la parte superior se encuentran dos pajaritos que traen en su pico las cartas o los sobres que las contienen.

A continuación analizaremos las escenas de lectura incluidas en la obra.

En el prólogo el autor se dirige a los niños invocando al Todopoderoso "... Él sabe cuánto os amo y cuánto sufro por al no poder hacer más por los que recién llegan a la vida...

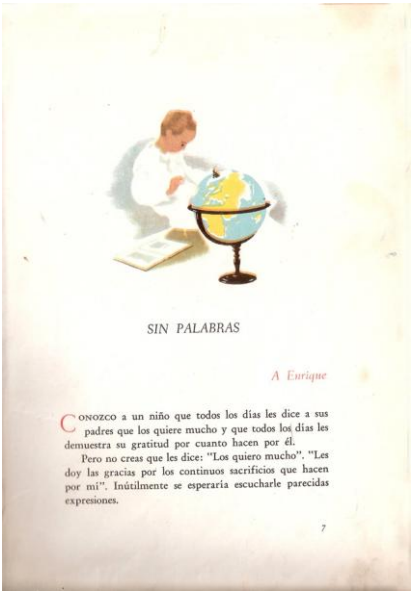
[60] Las cifras fueron tomadas de la 5ª edición del libro.

Yo sé que vosotros queréis ser buenos y que lo único necesario es llevaros hasta el camino del bien, que es el de la felicidad y es el mismo que va Dios."

Con estas frases define el autor la finalidad que le otorga a la lectura:

> "Estas cartas, mis queridos amiguitos, son para todos aquellos que quieran recibirlas en su corazón. Mi esperanza y mi anhelo es que cada uno de vosotros las considere como propias.
> Humildemente pido, al escribirlas, al Todopoderoso Señor del cielo y de la tierra que me inspire y me guíe para llegar hasta vosotros. El sabe cuánto os amo y cuánto sufro al no poder hacer más por los que recién llegan a la vida y sufren la confusión de los caminos y la duda de cuál han de elegir. Yo sé que vosotros queréis ser buenos y que lo único necesario es llevaros hasta el camino del bien, que es el miso de la felicidad y el mismo que va hacia Dios.
> Si el amor hace milagros, confío en que mis palabras os ayudarán para que se cumpla el santo anhelo que os dio vida, y para que descienda y brille en vuestra alma esa estrella magnífica que os transmite presagios venturosos desde el horizonte de vuestro porvenir."

La imagen concentra simbólicamente esta finalidad apelando fundamentalmente a la emotividad (el contenido del sobre es un corazón). Nótese aquí la distancia con respecto a la pedagogía positivista que apelaba en primer lugar a la instrucción y la información antes que a la dimensión espiritual.



SIN PALABRAS

A Enrique

CONOZCO a un niño que todos los días les dice a sus padres que los quiere mucho y que todos los días les demuestra su gratitud por cuanto hacen por él.

Pero no creas que les dice: "Los quiero mucho". "Les doy las gracias por los continuos sacrificios que hacen por mí". Inútilmente se esperaría escucharle parecidas expresiones.

7

Se levanta a la hora conveniente, se asea con prolijidad, se viste, se desayuna y llega a la escuela unos minutos antes de la hora de entrar a clase. Su conducta de escolar es irreprochable y cada mes obtiene las mejores clasificaciones. En sus juegos no mortifica ni fastidia a nadie. En todos los momentos se comporta con dignidad; siempre está pronto a ser útil.

Ese niño eres tú, querido Enrique, tú, que amas verdaderamente a tus buenos padres, y lo dices sin decir una palabra, lo dices en silencio, sólo con tus acciones.

Por eso yo te quiero, te felicito y te auguro toda la felicidad posible.

8

La primera carta se titula “Sin palabras” y va dirigida a Enrique. La imagen que se observa es la de un niño sentado, un cuaderno o libro abierto sobre la mesa y un globo terráqueo. Finaliza con la imagen de un niño de espaldas vistiendo guardapolvo y morral ingresando a través de un importante portal a un espacio que se encuentra elevado, ¿una escuela? ¿el cielo?.

El texto se refiere a un niño que expresa la gratitud hacia sus padres por los muchos sacrificios que hacen por él. Lo llamativo es que no dice ninguna palabra, lo dice a través de las siguientes acciones: “Se levanta a la hora conveniente, se asea con prolijidad, se desayuna y llega a la escuela unos minutos antes de la hora de entrar a clase. Su conducta escolar es irreprochable y cada mes obtiene las mejores clasificaciones. En sus juegos no mortifica ni fastidia a nadie. En todos los momentos se comporta con dignidad, siempre está pronto a ser útil.....”

Finaliza con la interpelación directa al destinatario de la carta: “Ese niño eres tú que amas verdaderamente a tus buenos padres, y lo dices sin decir una palabra, lo dices en silencio, sólo con tus acciones.”

A través del título “sin palabras” se propone y se valora en principio el silencio, privilegiándose las acciones por sobre lo que se dice.

Se destacan positivamente el levantarse a horario, el aseo, la prolijidad, el llegar antes a la escuela, la conducta irreprochable y el no fastidiar a nadie en los juegos. El tema del ordenamiento del tiempo, tal vez merezca un tratamiento aparte en el análisis de las obras del autor, ya que se éste establece una relación directa entre el orden, la disciplina y el progreso. A su vez se asocian estos comportamientos con la dignidad y la utilidad, en el sentido de estar dispuesto rápidamente para hacer el bien a alguien.

Pero más allá de estas ponderaciones lo más elogioso es que lo hace en silencio, “sin decir una palabra”.

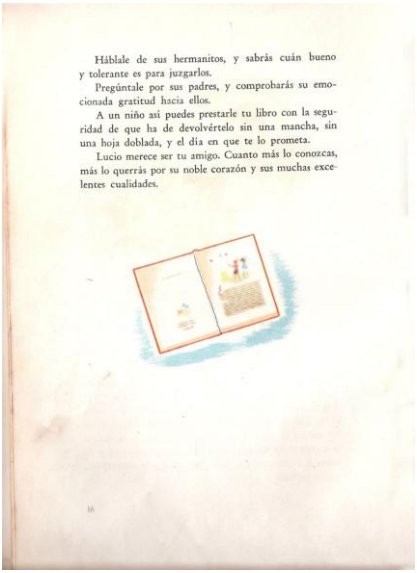
Se asocia ciertas cualidades de un “buen hijo “con las conductas deseadas en el ámbito de la escuela. El comportamiento “ejemplar”, “digno” en el hogar se traslada a la situación escolar.

UN AMIGO DESEABLE

A Carlos

El niño que te entregará esta carta se llama Lucio y te pedirá prestado un libro. Naturalmente, como no lo conoces y cuidas mucho tus libros, vacilarás en hacerle tal favor. Por eso es que te escribo, para decirte que repares en la corrección con que te saludará y te hablará. Fíjate con qué franqueza mira y la cortesía con que te escucha.

13



Háblale de sus hermanitos, y sabrás cuán bueno y tolerante es para juzgarlos.

Pregúntale por sus padres, y comprobarás su emocionada gratitud hacia ellos.

A un niño así puedes prestarle tu libro con la seguridad de que ha de devolvértelo sin una mancha, sin una hoja doblada, y el día en que te lo prometa.

Lucio merece ser tu amigo. Cuanto más lo conozcas, más lo querrás por su noble corazón y sus muchas excelentes cualidades.

16

“Un Amigo deseable”, A Carlos. La imagen, dos niños sentados alrededor de una mesa, uno de ellos lee un libro de tapa roja que tiene entre

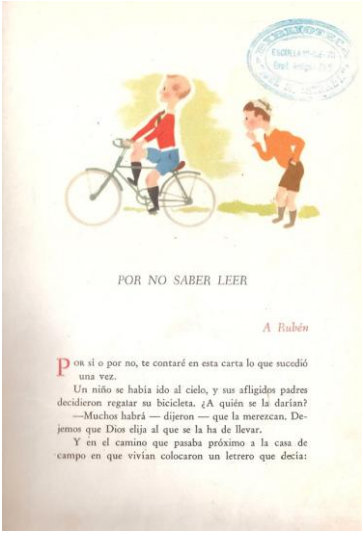
sus manos y el otro escucha muy atentamente. Al finalizar la lectura se encuentra un libro abierto con pequeñas imágenes y parte de texto.

La carta: “el niño que te entregará esta carta se llama Lucio y te pedirá prestado un libro. Naturalmente, como no lo conoces, y cuidas muchos tus libros, vacilarás en hacerle tal favor. Por eso te pido que repares en la corrección con que te saludará y te hablará...”

A partir de aquí le indica qué cosas debe observar del niño para poder confiar y prestarle el libro: la franqueza con que mira, la cortesía, la tolerancia, la gratitud, la bondad, la nobleza de corazón. Además agrega: “a un niño así puedes prestarle tu libro con la seguridad que ha de devolvértelo sin una mancha, sin una hoja doblada y el día que te lo prometa.... por todas estas cualidades merece ser tu amigo.”

En esta carta se pueden reconocer las cualidades que se le atribuyen a un niño para ser un buen amigo, pero también qué conductas o actitudes observar para reconocer en el otro estas actitudes. Y por otro lado, la importancia del cuidado material del libro en sus aspectos más externos, tal como la higiene, el doblez, y nuevamente el cumplimiento de la devolución en el tiempo establecido.

“Por no saber leer”, a Rubén.



POR NO SABER LEER

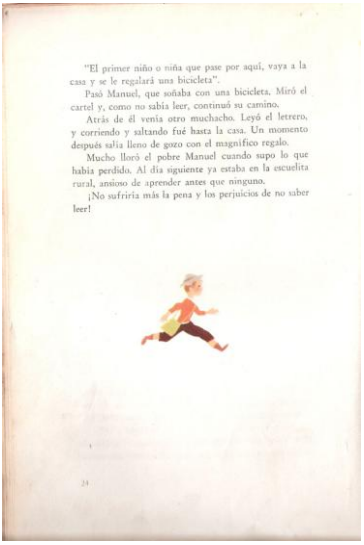
A Rubén

Por si o por no, te contaré en esta carta lo que sucedió una vez.

Un niño se había ido al cielo, y sus afligidos padres decidieron regalar su bicicleta. ¿A quién se la darían?

—Muchos habrá — dijeron — que la merezcan. Dejemos que Dios elija al que se la ha de llevar.

Y en el camino que pasaba próximo a la casa de campo en que vivían colocaron un letrero que decía:



"El primer niño o niña que pase por aquí, vaya a la casa y se le regalará una bicicleta".

Pasó Manuel, que soñaba con una bicicleta. Miró el cartel y, como no sabía leer, continuó su camino.

Atrás de él venía otro muchacho. Leyó el letrero, y corriendo y saltando fué hasta la casa. Un momento después salía lleno de gozo con el magnífico regalo.

Mucho lloró el pobre Manuel cuando supo lo que había perdido. Al día siguiente ya estaba en la escuelita rural, ansioso de aprender antes que ninguno.

¡No sufriría más la pena y los perjuicios de no saber leer!

La imagen muestra a un niño que anda en bicicleta, en forma erguida, mirando hacia delante y otro que lo observa detenidamente y con rasgos de asombro.

De la imagen no se registra ningún signo que permita vincular de modo alguno con una típica escena de lectura. Sólo parecen dos niños que se encuentran entretenidos compartiendo tal vez una bicicleta, pero el contenido de la lectura resulta muy significativo: por no saber leer el protagonista se privó de la posibilidad de tener un magnífico y deseado regalo.

Esta carta describe el valor otorgado a la lectura para desempeñarse en la vida cotidiana. El autor lo muestra a través de la exclusión que significa el no saber leer. Quien no maneja este saber queda aislado y privado de acceder a mayores y mejores bienes.

Lo interesante es que aquí se muestra en forma de castigo, de privación. Con esto adquiere un sentido ejemplificador y rectificador. En este caso el niño “al día siguiente ya estaba en la escuelita rural, ansioso de aprender antes que ninguno. No sufriría más la pena y los perjuicios de no saber leer”. Se destaca así por un lado la desventaja que representa no saber leer, y por otro el beneficio al poder hacerlo. Aparece aquí también la recompensa, el premio, el ser “merecedor”, el gozo y la alegría en asociación a la posibilidad de leer. Mientras el no leer se asocia a lo perjudicial, la pérdida, el llanto, la pobreza y la tristeza, el castigo, el sufrimiento, el no ser merecedor. Todo este acto está iluminado por la presencia de Dios, asociando de esta manera un hecho circunstancial o fortuito a un carácter religioso/ virtuoso.

Por último este texto ubica a la escuela como la única institución que puede abrir las puertas de acceso a la lectura.

EL MEJOR REGALO

A Hugo

Deseo felicitarte por las elogiosas frases que ha escrito la maestra en tu cuaderno de deberes.

Y para que veas cuánto valen y cuánto significan, te referiré lo que hizo otro escolar, merecedor de distinción tan grande.

Este niño, de nombre Alfredo, estaba preocupado porque faltaban pocos días para el cumpleaños de su

31

padre, y quería hacerle un precioso regalo; pero todos los que elegía costaban mucho dinero, y no lo tenía.

El elegiría un reloj de oro con su fina cadena, un automóvil de verdad, una colección de hermosos libros...

Sucedió que la víspera del cumpleaños la directora de la escuela escribió en su cuaderno de deberes las siguientes palabras:

"Alfredo es un niño muy bueno, empeñoso en el estudio, de irreprochable conducta y bondadoso compañero. Me complazco en consignarlo en su cuaderno de trabajo".

Alfredo mostró la anotación a su mamá, y ella le dijo:

—Ya tienes el regalo que anhelabas.

Cuando el padre de Alfredo se despertó al día siguiente, halló sobre la mesa de luz el cuaderno abierto.

Leyó aquellas palabras y su alegría fué inmensa.

¡Ningún regalo del hijo podía ser de más valor ni causarle tanto gozo!

32

La carta va destinada a Hugo. Imagen: Un niño que camina por la calle de manera pensativa o con gestos de preocupación. Al finalizar, un niño caminando con guardapolvo y cartera con una mano en alto de manera alegre. Quien escribe esta carta felicita a Hugo por las elogiosas frases que le escribió la maestra en el cuaderno de deberes. El contenido se propone demostrar a Hugo el inmenso valor de esta felicitación. El recurso consiste en contar una anécdota ejemplificadora.

Se reconoce en este texto la importancia atribuida a la escritura como constancia o certificación de la buena conducta del hijo, que en este caso actúa como regalo u ofrenda al padre. La felicitación escrita por la autoridad superior -la directora- refuerza el poder o el valor simbólico de sus palabras. Este registro escrito representa una ofrenda de mayor valor que un bien material.

Las cualidades ponderadas son el empeño, el estudio, la bondad, el compañerismo, la alegría. Nuevamente aquí aparece una relación directa, unilineal entre la casa y la escuela.

LA SORDERA DE EUSTAQUIO

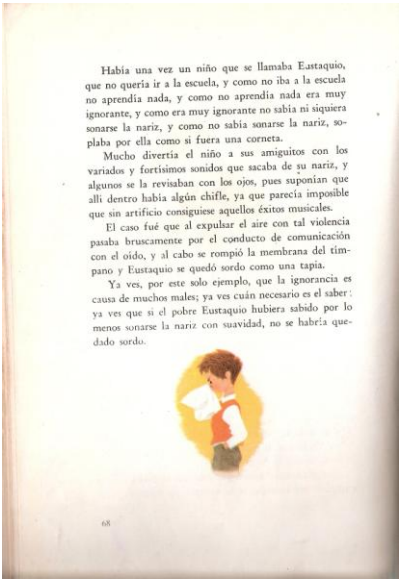
A Fulano

Me contó un pajarito que no te gusta ir a la escuela. Yo le dije al pajarito:

—Cuéntale lo de Eustaquio.

Como no estoy bien seguro de que el pajarito haya cumplido mi encargo, te lo contaré yo mismo:

67



Había una vez un niño que se llamaba Eustaquio, que no quería ir a la escuela, y como no iba a la escuela no aprendía nada, y como no aprendía nada era muy ignorante, y como era muy ignorante no sabía ni siquiera sonarse la nariz, y como no sabía sonarse la nariz, soplaba por ella como si fuera una corneta.

Mucho divertía el niño a sus amiguitos con los variados y fortísimos sonidos que sacaba de su nariz, y algunos se la revisaban con los ojos, pues suponían que allí dentro había algún chifle, ya que parecía imposible que sin artificio consiguiese aquellos éxitos musicales.

El caso fué que al expulsar el aire con tal violencia pasaba bruscamente por el conducto de comunicación con el oído, y al cabo se rompió la membrana del tímpano y Eustaquio se quedó sordo como una tapia.

Ya ves, por este solo ejemplo, que la ignorancia es causa de muchos males; ya ves cuán necesario es el saber: ya ves que si el pobre Eustaquio hubiera sabido por lo menos sonarse la nariz con suavidad, no se habría quedado sordo.

68

Carta a Fulano. A diferencia del resto de los textos que venimos analizando, éste es impersonal, puede estar dirigido a cualquiera. La imagen muestra a un niño al aire libre, distraído, mientras sus libros y cuadernos reposan abandonados en el suelo.

Este texto muestra más explícitamente que otros la cadena de asociaciones que se propone: “(Eustaquio) no quería ir a la escuela, y como no iba a la escuela no aprendía nada, y como no aprendía nada era muy ignorante, y como era muy ignorante no sabía ni siguiera sonarse la nariz, y como no sabía sonarse la nariz, soplaba por ella como si fuera una corneta”. La conclusión es que sus malos hábitos le producen una irreparable sordera.

Nuevamente la ignorancia es reprendida con el castigo, en este caso físico. La escuela es la institución redentora: “si el pobre Eustaquio hubiera sabido por lo menos sonarse la nariz con suavidad, no se habría quedado sordo”.

A modo de cierre

Del análisis de los distintos textos que hemos enumerado se desprende con claridad la finalidad moralizante que el autor atribuye a la lectura.

Puede sostenerse que este carácter general de la enseñanza, y de la transmisión escrita en particular, tiene su origen con el propio surgimiento del cristianismo. Los sistemas educativos del siglo XIX no hicieron más que apropiarse de este rasgo, aplicándolo a un fin civilizatorio liberal imbuido de una moral laica.

En los libros de Constancio C. Vigil la moral es nuevamente y necesariamente la moral cristiana. El estilo elegido para algunas de sus obras refuerzan su contenido: plegarias, moralejas, cartas.

El recurso utilizado en la obra que analizamos para este artículo es similar al de los libros de lectura de los sistemas educativos liberales. Consiste en poner a los niños tanto como destinatarios de la lectura como en el lugar de protagonistas. Se habla de niños o de situaciones con niños para dirigirse a niños.

Estos aparecen como modelos tanto del camino del bien (que los lectores deberán imitar) como del camino del mal (que necesariamente es castigado con penas terribles). El carácter ejemplificador es enfatizado a través de la interpelación directa que encabeza cada texto: a Héctor, a Rubén, a Roberto, a Aníbal, a Susana, a Miguel, a los que hablan demasiado, etc. Dejaremos sólo esbozada la sospecha de una alusión indirecta en nombres como Sara o Raquel, habitualmente asociados a la tradición judía.

En los textos analizados las buenas conductas reciben gratificación. Marcan el camino del bien hacia Dios, la buena senda. Seguirla tiene recompensas. La lectura es el medio que permite conocer el camino. Por el contrario, la ignorancia conduce a la desgracia y la inmoralidad.

No es casual entonces que las imágenes muestren a niños angelicales, con las manos en posición de rezo o con la mirada dirigida hacia el cielo.

Un párrafo aparte merece la relación entre lectura y escuela. La familia prepara y la escuela refuerza las buenas conductas. Quien es buen hijo será

buen alumno. En este libro, la escuela es la institución que saca de la ignorancia y abre el camino hacia el bien, silenciando una asociación de cincuenta años entre laicismo y educación escolar.

Bibliografía citada:

BRAFMAN, Clara (1992), "Billiken. Poder y consenso en la educación argentina (1919-1930) , en revista *Todo es Historia* Nº 298, abril de 1992.

CUCUZZA, Héctor Rubén (2008) *Retórica de las escenas de lectura en las carátulas del libro escolar,* biblioteca virtual del Proyecto RELEE , Redes de Estudios en Lectura y Escritura, Ministerio de Educación, Argentina. http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm

CHARTIER, Roger (1995) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación***,** Barcelona, Gedisa.

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/articulo5/index.aspx?culture=es&navid=201

VITAL, Susana-SPREGELBURD, Roberta Paula (2007**),** "Yo aprendí a leer con el libro ´Upa!´**",** presentado en el panel *La alfabetización de un siglo a otro*, VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 30 de octubre al 2 de noviembre de 2007.

DEMERGASSO, Luciano y FIRPO, Iliana (2008) *Imágenes del Fondo Bibliográfico Maestro Luis Iglesias*, proyecto de extensión del Programa Histelea, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján http://www.histelea.unlu.edu.ar/

"El adulto analfabeto, entre la niñez y la barbarie"

Roberto Bottarini
Universidad Nacional de Luján (UNLu)
Programa HISTELEA

Entre los años veinte y treinta del siglo XX se consolidó el campo discursivo sobre educación de adultos, que adquirió mayor especificidad en su formulación, e incluso, organización. Algunas de las características que adoptó perduraron en el tiempo, hasta los años sesenta.[61]

En esos años ´30 existió una importante preocupación estatal por esta problemática, que llevó a un contemporáneo a evaluar las prioridades educativas del siguiente modo: "Si bien entre nosotros, hablando en general, la enseñanza primaria ha sido objeto de especial y constante preocupación, no ha ocurrido lo mismo con la instrucción del ciudadano analfabeto. No olvidemos que el niño analfabeto es un peligro futuro, que el adulto analfabeto es un peligro presente, y entre un mal que nos amenaza sobrevenir y otro que ya tenemos encima, la lógica aconseja atacar preferentemente al segundo."[62]

Esta preocupación derivó en la realización de un Congreso Nacional en 1934, que produjo importantes discusiones e iniciativas, aunque no alcanzó a modificar las mencionadas prioridades del sistema educativo, porque continuó confiando prioritariamente en la incorporación de los niños a la escuela y el paso del tiempo para eliminar el analfabetismo adulto. Entre otras medidas, se propuso la extensión de la obligatoriedad de la educación de los adultos hasta los 30 años, iniciativa que recibió el apoyo de la Asociación de Maestros, "… por cuanto auspicia la sanción de una

[61] RODRÍGUEZ, 1992 Para los cambios en los sesenta, véase RODRÍGUEZ Lidia, 1997; BOTTARINI, 2006.
[62] KRAISELBURD, 1935:44; en PINEAU, Pablo (2002:287)

ley previsora, puesto que al alfabetizar al proletariado sustraerá fáciles presas a los agitadores de oficio".[63]

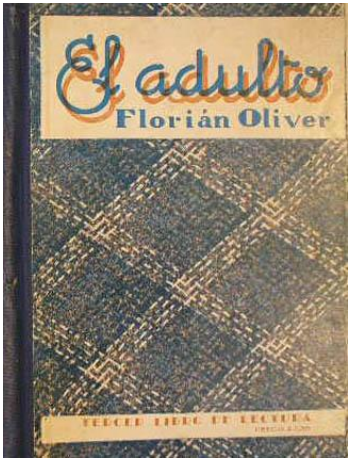
La afirmación de la corporación docente nos permite completar el cuadro de la preocupación estatal y dirigencial que desemboca en el mencionado Congreso. La masa de analfabetos, peligro presente, se conformaba con obreros e inmigrantes, considerados como un peligro social por la acción de los agitadores.

El porcentaje de población adulta analfabeta era muy alto al inicio de los años ´30. Según el Padrón Nacional de Enrolados, en 1932 alcanzaba el 32, 6%. Cárcano estimaba en 800.000 el número de analfabetos y semianalfabetos, cifra considerada exagerada por otros autores.[64]

"El Adulto"

Sin embargo, a pesar de toda esta preocupación, la propuesta editorial casi no presenta producciones dirigidas a este público específico. En general, se utilizaban los libros destinados a alfabetizar a los niños.

Uno de los pocos textos que se plantea orientar sus páginas a un sujeto diferente del niño, habitual receptor de las iniciativas alfabetizadoras, es el que analizamos en estas páginas.[65]



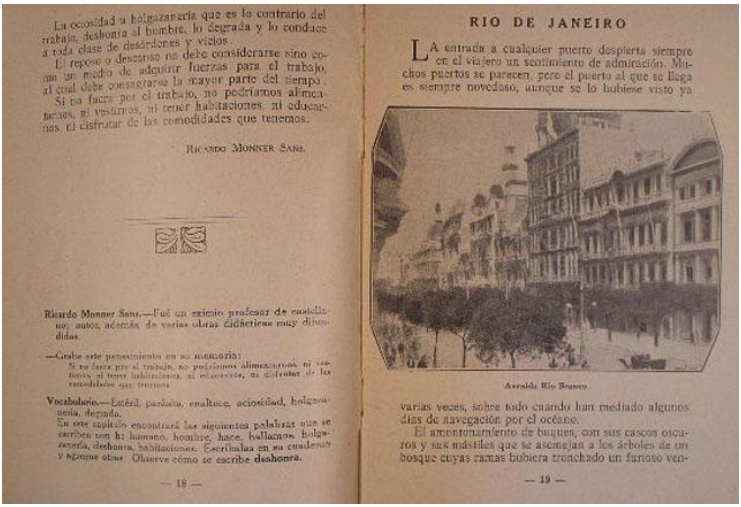
En 1938 Florián Oliver publica "El Adulto", libro de lectura orientado a los alumnos de las escuelas de adultos y militares. Ambos tipos de escuelas, surgidas de la ley de educación común de la República, la 1420 dictada en el año de 1884.

Más abajo analizamos el contenido de este libro. Aquí, describimos la organización

[63] KRAISELBURD, David, op. cit., p. 183, citado por Rodríguez Lidia (1992), 292.
[64] Tomado de CÀRCANO Ramón (1933): *800.000 analfabetos*, Aldeas Escolares, Buenos Aires, Roldán editor, citado por PINEAU P., op. cit., p. 282.
[65] Ver LINARES, María Cristina, 2002

de muchas de sus lecturas que tienen, al pie de la misma, una estructura que ofrece elementos que permiten trabajar al lector. Si el texto tiene firma, una breve semblanza biográfica e intelectual la acompaña, de modo que se adviertan los valores intelectuales y morales del autor, los que justifican su inclusión. Un listado de palabras que se desea destacar por alguna razón, como su posible novedad en el vocabulario utilizado, por la dificultad que presenta o por alguna característica (por ejemplo, todas las comenzadas con “h”), se adiciona al final del texto.

Además de esta actividad para enriquecer el vocabulario, se propone al alumno –aunque no en todos los casos- que realice alguna acción, reflexión mental o escrita sobre el tema principal del contenido. En estas actividades, el autor intenta orientar la construcción de sentido por el lector. Por ejemplo, en la lectura “El trabajo humano” [66] dice: “Grabe este pensamiento en su memoria: Si no fuera por el trabajo, no podríamos alimentarnos, ni vestirnos, ni tener habitaciones, ni educarnos, ni disfrutar de las comodidades que tenemos” (p. 18).



La ociosidad u holgazanería que es lo contrario del trabajo, deshonra al hombre, lo degrada y lo conduce a toda clase de desórdenes y vicios.

El reposo o descanso no debe considerarse sino como un medio de adquirir fuerzas para el trabajo, al cual debe consagrarse la mayor parte del tiempo.

Si no fuera por el trabajo, no podríamos alimentarnos, ni vestirnos, ni tener habitaciones, ni educarnos, ni disfrutar de las comodidades que tenemos.

RICARDO MONNER SANS.

Ricardo Monner Sans.—Fué un eximio profesor de castellano; autor, además, de varias obras didácticas muy difundidas.

—Grabe este pensamiento en su memoria:

Si no fuera por el trabajo, no podríamos alimentarnos, ni vestirnos, ni tener habitaciones, ni educarnos, ni disfrutar de las comodidades que tenemos.

Vocabulario.—Estéril, parásito, enaltece, ociosidad, holgazanería, degrada.

En este capítulo encontrará las siguientes palabras que se escriben con h: humano, hombre, hace, hallamos, holgazanería, deshonra, habitaciones. Escríbalas en su cuaderno y agregue otras. Observe cómo se escribe **deshonra**.

— 18 —

RIO DE JANEIRO

LA entrada a cualquier puerto despierta siempre en el viajero un sentimiento de admiración. Muchos puertos se parecen, pero el puerto al que se llega es siempre novedoso, aunque se lo hubiese visto ya

Avenida Río Branco

varias veces, sobre todo cuando han mediado algunos días de navegación por el océano.

El amontonamiento de buques, con sus cascos oscuros y sus mástiles que se asemejan a los árboles de un bosque cuyas ramas hubiera tronchado un furioso ven-

— 19 —

[66] Todas las imágenes son extraídas de DEMERGASSO, Luciano y FIRPO, Iliana (2008) **Imágenes del Fondo Bibliográfico Maestro Luis Iglesias**, proyecto de extensión del Programa Histelea, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján http://www.histelea.unlu.edu.ar/

En el final de la obra, un vocabulario recoge las palabras seleccionadas tras cada lectura, brindando su significado. Evidentemente, este apéndice hace las veces de diccionario, tal vez para ofrecer comodidad al lector que encuentra muy a mano el significado de las palabras elegidas o, tal vez, porque se supone que carece de diccionario o de circunstancias apropiadas para la consulta fuera del aula. De cualquier forma, no se hace mención a la conveniencia de utilizar un diccionario. ¿No existen otras palabras ignoradas por el lector? ¿No es conveniente fomentar hábitos autónomos en el ejercicio de la lectura?

Para la época, existe una ampliación de la oferta lectora que genera prácticas de lectura y transmisión de saberes no controladas desde la institución escolar y a las cuales se observa con desconfianza o, directamente, como "peligrosas". Editoriales como Tor, Leoplan, Claridad o El Pequeño Libro Socialista, ofrecen libros por fuera de los circuitos estatales, a los que se suman diarios como El Mundo y Crítica y revistas como Radiolandia, El Tony, Tit-Bits, Ciencia Popular, Radio Cultura , El Gráfico y otras.[67]

Estas consideraciones nos llevan a pensar que el libro de lectura no debe dar lugar a prácticas lectoras no controladas desde la escuela, al menos hasta tanto ésta haya logrado su cometido.

Contenidos

El examen del libro nos muestra una variedad de temas enfocados hacia un contenido que podemos caracterizar de moral y cívico. La mayor parte de las lecturas se orientan a presentar modelos de conducta considerados deseables, apelando a la exaltación de sentimientos patrióticos, buscando la adhesión a los personajes históricos integrantes del llamado "panteón nacional", inculcando el respeto por el orden social, instando a ocupar un determinado lugar en la sociedad al obrero que se alfabetiza.

[67] PINEAU Pablo, op. cit., p. 278 y 279.

No hay lectura o ilustración que haga alusión a la importancia de leer más allá de las actividades propiamente escolares, tanto para afianzar los saberes adquiridos ("El Adulto" es el tercer libro de una serie especialmente dedicada a este público lector) como para arraigar las conductas morales y cívicas que son claramente objeto de inculcación. Esta ausencia nos llama la atención por ser tan habitual este tipo de lectura e ilustración en los libros para niños, de cuyo contenido –por otra parte- no se aparta tanto este texto, a pesar de dirigirse a otro público lector, los adultos analfabetos.[68]

La ausencia de "escenas de lectura"[69] o de textos que tengan por tema o incluyan en su contenido la temática de la lectura, pareciera dar por supuesto que la condición de los adultos, a partir de las prácticas lectoras generadas en el proceso de alfabetización, o no permite, o no considera deseable, la creación de hábitos que aseguren en el tiempo la continuidad y profundización tanto de las capacidades lectoras adquiridas como de los valores y actitudes impartidas en el contenido. O, tal vez, sólo es deseable la lectura por estos lectores bajo la supervisión del maestro.

La variedad de contenidos tratados en las diferentes lecturas obliga a elaborar unos criterios que nos permitan abordarlos de un modo más fructífero, reconociendo las limitaciones que conlleva esta metodología de análisis pero considerándola necesaria para una posterior síntesis.[70]

Contenidos de corte patriótico: en este criterio podemos incluir las lecturas que hacen a la inculcación de principios de identificación nacional, a partir de textos sobre los símbolos patrios y la exaltación militarista y los principales miembros del "panteón nacional"[71] propios de la conocida como "línea Mayo-Caseros", complementadas con otras provenientes de la pluma de estos próceres, críticos de sus enemigos políticos de entonces

[68] Para constatar lo dicho, véanse los trabajos que se incluyen en esta publicación.
[69] CUCUZZA, 2008
[70] El espacio disponible limita la posibilidad de analizar todas las lecturas y los temas que incluyen. Por lo que limitaremos a los que nos parecen más representativos de la caracterización general que hacemos del libro.
[71] Para una interpretación de la construcción del "panteón de nacional" en los libros escolares, véase CUCUZZA (2007)

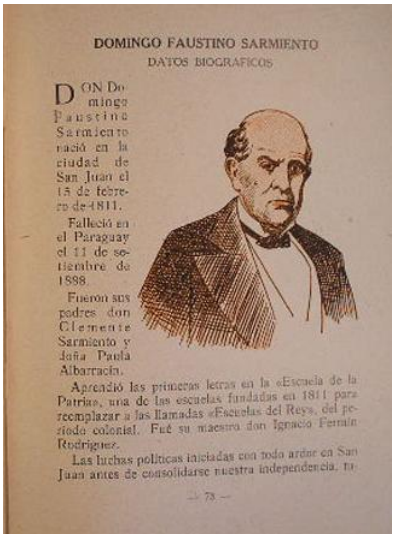
MARIANO MORENO

Su vida fué tan corta como activa. Doctor en leyes de la célebre universidad de Chuquisaca, ejerció su profesión en Buenos Aires, acreditándose con brillo en la escena pública en 1809, como apoderado de los hacendados y labradores, que clamaban por la libertad del comercio.

Fué entonces cuando Moreno escribió la *Representación*, monumento imperecedero del genio de su autor. La valentía del lenguaje, la justicia de la solicitud sostenida con calor y elocuencia consiguieron mover el ánimo del virrey, y concedió esa franquicia que importaba un progreso para el país y una victoria de los que venían combatiendo el monopolio.

Cuando se estableció la Primera Junta, Moreno fué su secretario, redactando en tal carácter el decreto que anunciaba a todas las autoridades y habitantes del virreinato la instalación del nuevo gobierno.

— 49 —



DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO

DATOS BIOGRAFICOS

Don Domingo Faustino Sarmiento nació en la ciudad de San Juan el 15 de febrero de 1811.

Falleció en el Paraguay el 11 de setiembre de 1888.

Fueron sus padres don Clemente Sarmiento y doña Paula Albarracín.

Aprendió las primeras letras en la «Escuela de la Patria», una de las escuelas fundadas en 1811 para reemplazar a las llamadas «Escuelas del Rey», del período colonial. Fué su maestro don Ignacio Ferrán Rodríguez.

Las luchas políticas iniciadas con todo ardor en San Juan antes de consolidarse nuestra independencia, tu-

— 73 —

Estas lecturas muestran no sólo la intención de construir sentimientos de pertenencia e identificación con la Patria a través del proceso de la revolución de independencia, sino también con una de las facciones enfrentada en las diferentes contiendas políticas que se vivió en el siglo XIX.

REGISTRO DEL ESTADO CIVIL

En todo pueblo importante hay oficinas del Registro Civil.

Estas oficinas están a cargo de un *Jefe o Encargado*.

Se dividen en tres secciones, a saber:

1º De *nacimientos*;
2º De *matrimonios*;
3º De *defunciones*.

En cada sección se llevan libros distintos y por duplicado.

En los *libros de nacimientos* se anotan todos los que se producen en la población correspondiente a la oficina.

Cuando nace un niño, su padre u otra persona en su nombre, se presenta ante el *Encargado* del *Registro* y denuncia el nacimiento. Este comprueba si efectivamente es cierto tal hecho, y luego levanta un acta

— 29 —

Contenidos de corte cívico y moralizante: aquí podemos incluir lecturas disímiles pero que aportan a la creación de una moral de obediencia a las órdenes y reglamentos como en “La fuerza de la consigna” que relata la anécdota sobre San Martín y el polvorín mendocino; de sacrificio de su vida por dos obreros para salvar a su comunidad como en “Ejemplo de Abnegación”; de inculcación de hábitos de austeridad y ahorro, como en “La Cooperación” y “La economía doméstica”; de legitimación de

las instituciones estatales como en “El Registro del Estado civil”, entre muchas otras.

El respeto por el orden, el ejemplo de los más humildes que se sacrifican por la comunidad, la austeridad de los que menos tienen, el valor y las funciones de las instituciones estatales como el Registro Civil que materializan cierto control sobre las personas, están puestas al servicio de la creación de hábitos mentales y conductas que respeten las normas y el lugar que cada uno ocupa en el todo, la sociedad.

EJEMPLO DE ABNEGACION

ENTRE los dolorosos acontecimientos de que acaba de ser teatro la provincia de Mendoza, se destacan algunos episodios singularmente conmovedores, por las circunstancias en que se han producido o por el carácter y la conducta de sus protagonistas. Tal es el caso de los dos obreros de la Usina de Cacheuta, Juan Teleffi y Ciriaco Ortiz, que se encontraban consagrados a sus tareas en la sala de turbinas cuando fueron sorprendidos por el aluvión que invadía ya la zona del edificio. En vez de procurar huir del peligro, cuya gravedad e inminencia eran aterradoras, los valerosos trabajadores quisieron cumplir hasta el último momento con su deber, y se preocuparon de dar aviso telefónico a la usina central de Mendoza, con lo cual evitaron que la ciudad quedara a obscuras, mientras ellos perecían ahogados por el espantoso turbión.

Este caso de humilde heroísmo ha ocasionado, al ser conocido, un movimiento general de consternación al mismo tiempo que de profunda simpatía admirativa hacia los dos obreros, cuyo sacrificio revela una extraordinaria entereza moral y constituye, por cierto, un ejemplo de disciplina social y de fidelidad al deber.

Junto al sentimiento profundamente penoso que suscita la suerte de las víctimas de este suceso, se siente también cierta satisfacción de orden superior ante una conducta que habla elocuentemente en favor de la dignidad humana y muestra cómo el sentido de la responsabilidad se sobrepone, en las almas bien templadas, al instinto de la propia conservación.

Vocabulario.—Abnegación, episodios, protagonistas, aluvión, inminencia, turbión, consternación.

— 24 —

Es lo que nos dice una fuente -privilegiada para nosotros por su contemporaneidad y transparencia-:

> “…todo analfabeto desconfía por sistema, presume por consecuencia, vive asediado por su propia ignorancia y torturado por la penumbra que embota el proceso de sus ideas incapaz de temperancia, de discreción ante lo que no entiende, respecto a las

instituciones básicas, de veneración por los principios éticos, vive conspirando contra la sociedad, a la que culpa de todas sus desventuras, sin percatarse de la parte personal que le incumbe realizar para vencer los obstáculos."[72]

El muchacho corre a toparlos, y ellos, adrede, tretan calle arriba. Un auto los ataja en una bocacalle. El muchacho se les planta por delante: silba, grita, les pega puñetazos, y la recua vuelve frente a la vecina que espera la leña.

Mientras el muchacho desata la leña, los borricos merodean.

Uno, se cuela por un zaguán, raspando al pasar, los revoques con los torcedores. En el patio, una sirvienta lo baraja a escobazos. El burro ceja, y al salir, muy despacio tumba una maceta.

Alguno se acuesta a descansar en media calle, lanzando resoplidos de desaliento, al pensar que a él no le toca el turno todavía.

Hurga otro, con su belfo suave y azulado, el cordón de la vereda, donde una cáscara de banana se adhirió a la piedra. Después se come una cáscara de naranja, mientras un camarada, más feliz en hallazgos, se empeña en tragar un diario abandonado, envoltorio de cocinera, saturada de oliente y sabrosa grasa.

— 32 —

Contenidos históricos formativos de la mentalidad nacional: las lecturas sobre el período virreinal con el que comienza el libro; las dedicadas a los principales integrantes de la "línea Mayo-Caseros", ya señaladas; los escritos de estos próceres sobre sus enemigos contemporáneos.

Estos contenidos son concordantes con los dos anteriores, pero queremos señalar el lugar destacado que ocupan las instituciones militares por sí mismas o a través de los próceres, a los que debemos sumar lecturas de corte "americanista", que no podemos tratar por cuestiones de espacio. Es llamativo que en este panteón militarista se incluyan lecturas que aluden a las guerras de independencia o civiles, pero no a los conflictos militares con los Estados vecinos.

Contenidos sobre el mundo del trabajo: En pocas lecturas las actividades laborales propias de los sectores populares aparecen como objeto de la misma.

Una de ellas, es la titulada "El trabajo humano". Allí se ofrecen argumentos para sostener la necesidad y obligatoriedad del trabajo, como fuente de dignidad, de recursos y de solidaridad. El trabajo es analizado como un deber de los individuos y la imagen que ilustra la lectura muestra a un obrero con el torso desnudo blandiendo un martillo para forjar sobre el yunque un objeto metálico. La lectura finaliza con una frase que luego es

[72] KRAISELBURD, David, op. cit., p. 183, en RODRÍGUEZ L., op. cit., p. 293.

retomada en las actividades, pidiendo al lector que la recuerde, con lo cual refuerza el carácter moralizador del texto.

EL TRABAJO HUMANO

El trabajo humano consiste en la aplicación que el hombre hace de las fuerzas de su cuerpo y de su alma para producir alguna cosa útil.

Trabajar es la condición de nuestra vida y de nuestro bienestar, pues sólo mediante el trabajo podemos satisfacer nuestras necesidades y ayudar a que los demás puedan satisfacerlas.

El hombre que no cumple con el deber de trabajar, es como el árbol que no da frutos, como una planta estéril y parásita, ni vive como debe vivir ni sirve para nada a sus semejantes.

El trabajo es como la virtud, que enaltece a quien lo practica.

Las recompensas naturales del trabajo las hallamos en la satisfacción de nuestras necesidades y nuestros buenos deseos, así como en nuestro bienestar y en el contento de nosotros mismos.

— 17 —

En otros, en los cuáles aparecen ocupaciones propias de los sectores populares, no son tratadas con centralidad y los sujetos son asociados a situaciones poco dignas. Por ejemplo, en la lectura "Los burritos leñateros" en la que el muchacho vendedor de leña se caracteriza por castigar al burro.

Al adulto lector se lo supone ubicado fuera de un contexto social y laboral, ya que no hay lecturas que recojan las situaciones y problemas que puede vivenciar, en una época ya fuertemente atravesada por la conflictividad de la crisis de 1930 y sus efectos de desocupación y miseria social en Argentina, con la aparición de las "villas miseria", el incremento de las migraciones internas y la industrialización por sustitución de importaciones.

CONSEJOS DE BENJAMIN FRANKLIN

I. — HABITOS DE ECONOMIA

La necesario y la comodidad estarían al alcance de la mayor parte de las gentes, si tomaran las medidas adecuadas para asegurárselos y disfrutarlos. Los hombres a quienes se pagan buenos sueldos también podrían llegar a ser capitalistas, y tomar parte en el mejoramiento y en el bienestar de la sociedad. Pero únicamente con la práctica de la laboriosidad, la energía, la honradez y el ahorro, podrán adelantar su propia posición o la de su clase.

La sociedad padece actualmente muchísimo más de despilfarro que de falta de dinero. Es más fácil hacer dinero que saber en qué gastarlo. Lo que un hombre adquiere no es lo que constituye sus riquezas, sino la manera de ganar y de economizar, y cuando consigue,

— 138 —

Al contrario, se lo incita al ahorro con los "Consejos de Benjamín Franklin" que en el contexto de la crisis señala "No hay razón alguna para que el operario bien pagado de nuestros días no pueda ahorrar una cantidad de capital" (p. 139). Es obvio que el texto de Franklin no fue escrito para la realidad argentina de los ´30
y que su utilización es tributaria de una determinada representación social acerca de los sujetos obreros y adultos analfabetos, derrochones incorregibles, incapaces de advertir lo que les conviene, necesitados de guía, casi niños.

No existe una interpelación realizada desde su realidad como sujetos sociales, interpelación que permita el reconocimiento en la situación planteada y la construcción de un saber significativo para el sujeto lector. Al contrario, cuando un adulto aparece como sujeto lo hace en una situación de carencia e inferioridad moral y social, tal el caso de la lectura

EL CONSCRIPTO GOMEZ

(ADAPTADO)

SERAPIO Gómez era una pobre criatura, huérfano de madre y a quien su padre había abandonado desde que él era muy niño, dejándolo como prenda perdida en una de las estancias de mi tío don Juan Deniz, en San José de Feliciano.

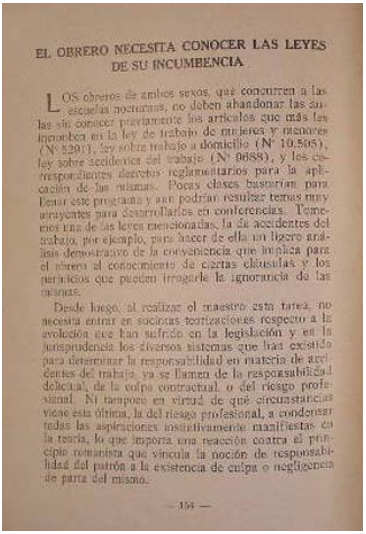
Serapio era correntino, nacido en Curuzú-Cuatiá, y es muy sabido que los entrerrianos no sienten ninguna simpatía por sus vecinos, a quienes no les perdonan las soberbias de Cas-guazú y Naembé.

El medio en que se criaba no le era, pues, del todo agradable, lo que sumado a su natural desgano para todo género de trabajo, hacían del pobre muchacho, un estorbo a quien sólo se podía tolerar por sentimientos humanitarios.

Su protector, una vez que llegó el período escolar, lo envió a una escuela rural para aprender lo más elemental: leer, escribir y sacar cuentas.

— 77 —

"El conscripto Gómez", en la que se describe a un peón de campo, Serapio Gómez, correntino, huérfano de madre y abandonado por su padre, recogido por el dueño de una estancia. Individuo holgazán, indolente, incompetente para realizar cualquier labor, fracasado escolar, sucio y desprolijo (Serapiojoso, lo llaman jocosamente sus pares, entrerrianos rencorosos por cuestiones de la historia), incapaz socialmente. Claro que su paso por el servicio militar obligatorio en la marina, a lo largo de dos años, despierta en él un sentimiento patriótico que lo transforma.



EL OBRERO NECESITA CONOCER LAS LEYES DE SU INCUMBENCIA

LOS obreros de ambos sexos, que concurren a las escuelas nocturnas, no deben abandonar las aulas sin conocer previamente los artículos que más les interesan en la ley de trabajo de mujeres y menores (Nº 5291), ley sobre trabajo a domicilio (Nº 10.505), ley sobre accidentes del trabajo (Nº 9688), y los correspondientes decretos reglamentarios para la aplicación de las mismas. Pocas clases bastarían para llenar este programa y aun podrían resultar temas muy atrayentes para desarrollarlos en conferencias. Tomemos una de las leyes mencionadas, la de accidentes del trabajo, por ejemplo, para hacer de ella un ligero análisis demostrativo de la conveniencia que implica para el obrero el conocimiento de ciertas cláusulas y los perjuicios que pueden irrogarle la ignorancia de las mismas.

Desde luego, al realizar el maestro esta tarea, no necesita entrar en sucintas teorizaciones respecto a la evolución que han sufrido en la legislación y en la jurisprudencia los diversos sistemas que han existido para determinar la responsabilidad en materia de accidentes del trabajo, ya se llamen de la responsabilidad delictual, de la culpa contractual, o del riesgo profesional. Ni tampoco en virtud de qué circunstancias viene esta última, la del riesgo profesional, a condensar todas las aspiraciones instintivamente manifiestas en la teoría, lo que importa una reacción contra el principio romanista que vincula la noción de responsabilidad del patrón a la existencia de culpa o negligencia de parte del mismo.

— 154 —

"Yo fui hombre desde el momento que me sentí argentino", dice Serapio Gómez en el final de la lectura, desahuciado social felizmente recuperado por la capacidad de irradiación moral de la enseña nacional, por el servicio de las armas que lo transforma en héroe por su conducta arrojada. La plena condición personal, la dignidad y el orgullo aparecen aquí asociados al patriotismo y a la

institución que lo genera, la Armada.

El libro presenta en su última lectura un tema que permite matizar la señalada carencia de referencia contextual, al incluir una destinada a informar a los trabajadores sobre la existencia de leyes que protegen sus intereses: “El obrero necesita conocer las leyes de su incumbencia”. El texto, es un capítulo extraído de “Cuestiones de Pedagogía y Sociología” de Saturnino Costas, y oscila entre el reconocimiento de derechos sociales y “la conmiseración hacia los miserables” que sufren las consecuencias del abuso de un patrón inescrupuloso; señala a las leyes que regulan el trabajo de mujeres y menores, el trabajo a domicilio y la ley sobre accidentes de trabajo; aporta, en forma sintética, la jurisprudencia internacional que contribuye al respeto de los derechos de los trabajadores.

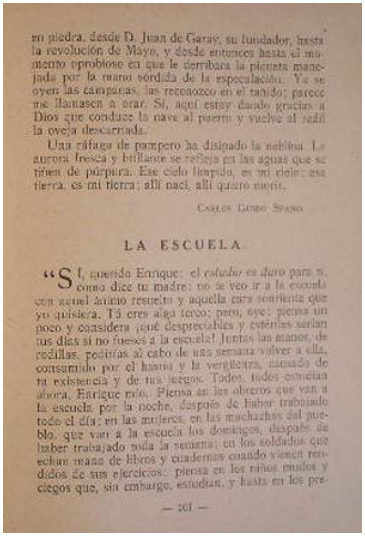
Su estilo resulta diverso de todo lo anterior, porque el autor se dirige al maestro, al darle directivas sobre cómo presentar una materia tan compleja. Este cambio de enfoque en cuanto al interlocutor de las lecturas, rompe con el estilo entre adoctrinador y suficiente que campea en el resto del libro, dirigido a un sujeto –el alumno- considerado en inferioridad que debe recibir la información y los valores considerados adecuados a su condición y posición. En cambio, Costas -el autor- adopta otro, dirigido a un par -el maestro- al que se instruye sobre la mejor manera de presentar una materia compleja -el derecho laboral- a la que se considera importante para el desempeño laboral y social de hombres y mujeres. Y aquí, señalamos la única oportunidad en la que la presencia femenina es reconocida expresamente en este universo adulto analfabeto.

El sujeto

¿Cuál es el adulto interpelado por estas lecturas?

Es un adulto que no vota ni participa en la vida política, ya que no se incluye ninguna lectura sobre el ejercicio de los derechos políticos, no se informa sobre las instituciones de gobierno ni los mecanismos democráticos de participación, tampoco se apela a la historia para

reconocer en el sufragio la instancia legítima de la soberanía popular. Lo más aproximado a una formación política explícita en derechos y obligaciones ciudadanas se limita a la inclusión del Preámbulo de la Constitución Nacional, en una lectura sin actividades. ¿No hay palabras en el Preámbulo que justifiquen su inclusión en el vocabulario? ¿No hay en el Preámbulo ninguna frase que merezca ser meditada, memorizada por los adultos? Tal vez el fraude electoral constantemente practicado en la época por la elite en el poder hacía inconveniente incluir lecturas que reivindicaran derechos políticos ciudadanos o aleccionaran sobre el carácter ético de las instituciones republicanas.


en piedra, desde D. Juan de Garay, su fundador, hasta la revolución de Mayo, y desde entonces hasta el momento oprobioso en que le derribara la pigmea manejada por la mano sórdida de la especulación. Ya se oyen las campanas, las reconozco en el tañido; parece me llamasen a orar. Sí, aquí estoy dando gracias a Dios que conduce la nave al puerto y vuelve al redil la oveja descarriada.

Una ráfaga de pampero ha disipado la neblina. La aurora fresca y brillante se refleja en las aguas que se tiñen de púrpura. Ese cielo limpido, es mi cielo; esa tierra, es mi tierra; allí nací, allí quiero morir.

CARLOS GUIDO SPANO

LA ESCUELA

"SÍ, querido Enrique: el *estudio es duro* para ti, como dice tu madre; no te veo ir a la escuela con aquel ánimo resuelto y aquella cara sonriente que yo quisiera. Tú eres algo terco; pero, oye: piensa un poco y considera ¡qué despreciables y estériles serían tus días si no fuesses a la escuela! Juntas las manos, de rodillas, pedirías al cabo de una semana volver a ella, consumido por el hastío y la vergüenza, cansado de tu existencia y de tus juegos. Todos, todos estudian ahora, Enrique mío. Piensa en los obreros que van a la escuela por la noche, después de haber trabajado todo el día; en las mujeres, en las muchachas del pueblo, que van a la escuela los domingos, después de haber trabajado toda la semana; en los soldados que echan mano de libros y cuadernos cuando vienen reclamados de sus ejercicios: piensa en los niños mudos y ciegos que, sin embargo, estudian, y hasta en los pre-

— 101 —

Este sujeto es un adulto casi niño porque se lo interpela con fábulas de Esopo y lecturas sobre animales con personalidad moral para pretender inculcar valores o generar reflexiones morales sobre las conductas humanas, al igual que en los libros dirigidos a los niños. Incluso, se le proponen lecturas que van dirigidas a éstos, cuyo personaje es un niño. Es el caso de "La Escuela", en que un adulto – presuntamente, el padre del niño Enrique- pregona las bondades de la asistencia a la escuela.

El texto es de Edmundo De Amicis, autor de "Corazón", en cuyo prólogo se dice: "El presente libro está particularmente dedicado a los niños de 9 a 13 años de las escuelas elementales…"[73]. La lectura se refiere a los países europeos, aunque en "Corazón" la referencia central sea Italia.[74]

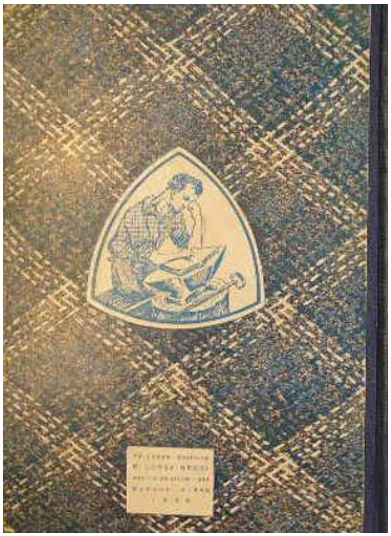
[73] Citado por SPREGELBURD, 2002:233

[74] Lecturas sueltas de Corazón aparecen en libros de lecturas para niños, tal vez por las analogías que es posible hacer entre Italia y Argentina respecto a la búsqueda de la homogeneidad ligüística, la unidad nacional y el proyecto civilizador encarnado en la escuela, en SPREGELBURD P.2002, op.cit.

Una escena de lectura

La única ilustración que presenta una escena de lectura es doblemente muy particular, tanto por su ubicación como por su composición.

Se encuentra ubicada en la contratapa del libro, en el centro, en un triángulo de lados curvos en el que se recorta un adulto sentado frente a sus herramientas de trabajo, un yunque y un martillo, en actitud de haber suspendido sus labores porque tiene un libro abierto colocado sobre el yunque, libro que lee apoyando uno de sus codos sobre el mismo y el puño en su cabeza, en actitud de esfuerzo y concentración, el otro brazo apoyado sobre el libro y el torso volcado hacia adelante. La postura del cuerpo nos muestra deseo e interés por la actividad, a la vez que nos sugiere que es una lectura realizada en “tiempos muertos” o robados al control y la vigilancia patronal.



La escena representa una clara asociación entre lectura y trabajo, entre un sujeto obrero y una lectura realizada en el taller o la fábrica, fuera de la escuela. Es una lectura fuertemente contextualizada, que sugiere la imposibilidad de su realización en otros espacios, institucionales o no. Incluso, “fuera” del propio libro. No se realiza en “el templo del saber”, en el aislamiento que presupone el claustro sino en el ambiente propio de la vida laboral, de la exigencia y del conflicto social. Pero es, también, una lectura individual. Pareciera sugerir que así como se forjan los metales, a golpe de martillo sobre el yunque, de igual modo se forjan las ideas.

Esta escena de lectura representada en la contratapa, fuera del espacio destinado a los textos y casi fuera del libro, en un lugar en el que probablemente muchos lectores no lo advirtieran o lo hicieran tardíamente, expresa una clara negación del contenido del libro. Contextualiza sin palabras, asocia con total claridad y eficacia al fenómeno del analfabetismo a un grupo social, postula el hambre de instrucción, de educación que tienen los grupos sociales subalternos, y nos propone interrogantes imposibles de eludir y resolver: ¿Qué es lo que lee, ávido y concentrado, este obrero? ¿Por qué esta escena de lectura en la contratapa?

Conclusiones

Frente a la eclosión de la sociedad de masas, con la incorporación de los trabajadores y otros sectores sociales subalternos a la vida política a través de la reforma Sáenz Peña y su capacidad de incidir en la conducción del Estado durante el yrigoyenismo, y con el progresivo consumo de bienes culturales novedosos -ejemplificados con los medios gráficos y radiales que emergen como nuevas fuentes de transmisión y legitimación de conocimientos, en muchos casos alejados de la capacidad de control estatal-, surge también para los grupos dirigentes la necesidad de ampliar las políticas estatales, de modo de incluir a estos grupos, caracterizados como “peligrosos” social y políticamente, de un modo controlado y disciplinado.

Las obsesiones del grupo dirigente frente a la masa de analfabetos y la necesidad de establecer mecanismos de incorporación controlada y disciplinada, lo enfrentan a la realidad de aquellos sujetos sociales a los cuales el sistema escolar o no llegó o expulsó.

El temor del estamento dirigente “… dio lugar a una nueva forma de articulación entre lectura y cultura política, según la cual la escuela debía tener como fines no ya la conformación de una masa de ciudadanos alfabetizados autónomos, sino la conformación de una sociedad en la que sus miembros compartieran excluyentemente un conjunto de valores

planteados por los grupos dirigentes y dogmáticamente aceptados".[75] Si bien esta afirmación se aplica por igual a toda la población escolar, es particularmente aplicable a los analfabetos adultos sobre los cuales, por otro lado, la sospecha de su peligrosidad social se extiende a tal punto que se llega a proponer su exclusión del padrón electoral.[76]

La educación de adultos emergió como un campo específico de la educación, que buscó diferenciarse del campo de la niñez. Sin embargo, los adultos analfabetos seguirán considerados como incompletos, como niños, carentes de valores, en situación de minoridad, a los que se debe inculcar la moral adecuada que genere el necesario consenso social y político, sin tomar en cuenta sus experiencias laborales y de vida previa. Es que estos adultos, continuaron inscriptos en la "barbarie" sarmientina desde la mirada de los grupos hegemónicos.

Como libro de lectura, "El Adulto" materializó estas intenciones y reflejó las inconsistencias derivadas de construir un sujeto adulto al que no se le reconoció voz ni personalidad moral y política propia.

Bibliografía citada

BOTTARINI, Roberto (2006) "Política y educación: el caso de la primer campaña nacional de alfabetización de adultos durante el gobierno Illia" *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación,* SAHE, UNLP,

CUCUZZA Héctor Rubén (2007): *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

CUCUZZA, Héctor Rubén (2008) *Retórica de las escenas de lectura en las carátulas del libro escolar*, biblioteca virtual del Proyecto RELEE, Redes de

[75] PINEAU, Pablo, op. cit. p. 290.

[76] Aunque algunas voces proponen la exclusión de los analfabetos del padrón electoral por considerarlos inhábiles o inaptos para votar, otros se niegan a ello aduciendo "… Y eso es falso; no hay que confundir analfabeto con ignorante, hay personas analfabetas con una preparación muy superior a la de los letrados", KRAISELBURD, David, op. cit., p. 36, en RODRÍGUEZ Lidia, op. cit., p. 294.

Estudios en Lectura y Escritura, Ministerio de Educación, Argentina. http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm

KRAISELBURD, David (1935): *Educación de adultos en la República Argentina*, La Plata, Talleres Gráficos “La Popular”,

LINARES, María Cristina (2002): “Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: ‘El Nene’ (1895-1956)”, en CUCUZZA H. R. y PINEAU P., *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*, Bs. As., Miño y Dávila.

PINEAU, Pablo (2002): “¿Para qué enseñar a leer? Cultura política y prácticas escolares de lectura en el período de entreguerras”, en CUCUZZA Héctor Rubén y PINEAU Pablo, op. cit.

RODRÍGUEZ, Lidia (1992): “La educación de adultos y la construcción de su especificidad”, en PUIGGRÓS, Adriana, *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Editorial Galerna.

RODRÍGUEZ Lidia (1997): “Pedagogía de la liberación y educación de adultos”, en PUIGGRÓS, Adriana: *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983*), Bs. As., Galerna

SPREGELBURD, Paula (2002): “De los Apeninos a los Andes: las lecturas de Corazón en la escuela Argentina”, p. 233, en CUCUZZA H. R. y PINEAU P. op.cit.

Constitución del espacio literario en la escuela de la Argentina moderna: El caso de la revista Figuritas

Mónica Demarco
Maestranda de la Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

"Interrogarse sobre las condiciones de posibilidad de la lectura es interrogarse sobre las condiciones sociales de posibilidad de situaciones en las cuales se lee y también sobre las condiciones sociales de producción de lectores"
(Cosas Dichas, Pierre Bourdieu)

Introducción

En el Plata, el recién llegado siglo XX presentaba un escenario promisorio acerca del público lector. Merbilhaà (2006) subraya que a principios de siglo el mercado editorial, respecto de los libros, no tenía grandes diferencias con el último tercio de siglo XIX , pero sí en relación a las publicaciones periódicas.

Las campañas de alfabetización, no completamente exitosas, y el aumento de la población en las ciudades a causa de la inmigración, irían expandiendo poco a poco el lectorado y transformarían el ámbito restringido de "pocos lectores pero cultos" (minorías letradas) hasta alcanzar un público heterogéneo, "ampliado", posibilidad dada también por la innovación tecnológica en la industria de los impresos.

Respecto de la ficción ya existía la tradición en la prensa europea y luego en las publicaciones periódicas argentinas de incorporar cuadernillos y folletines literarios en los diarios. La alianza entre lectores de ficción y prensa se consolidaría y daría origen a colecciones pioneras en el país[77]. El lectorado infantil ya había generado publicaciones propias como La Ilustración Infantil (1886-1887) que "no pretendía convertirse en alternativa de las lecturas escolares" (Szir, 2007) o El Diario de los Niños (1898) del mismo editor y, más adelante, Pulgarcito (1904) fundada por C. C. Vigil. [78]

El público infantil, en el caso de los periódicos ilustrados, que accedió a estas publicaciones no eran los niños y niñas de clases populares ya que su distribución era por suscripción y costosa en relación a las revistas populares que se adquiría en las librerías o eran vendidas por los canillitas.

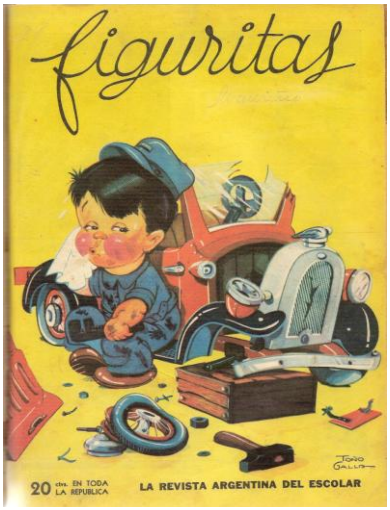
Propongo en principio relevar las "marcas" que la publicación ha dejado en torno a la producción, distribución, circulación y acceso del público destinatario, observar el espacio publicitario en tanto objeto de análisis dado que se constituye en mediador entre el productor y los crecientes consumidores y establecer las relaciones entre la política educativa oficial y la propuesta editorial en torno a la cercanía o no al currículum prescripto y, por último centrar el análisis en el espacio, temas, autores y características de edición que ocupa la literatura infantil en esta revista y su carácter en torno a la construcción de un nacionalismo estatista.

[77] Op cit. "La prensa de la época registra en sus propias páginas este fenómeno expansivo, y puede verse en en los propios artículos de La Nación (…) que quienes trabajaban diariamente en èl eran concientes de las transformaciones sucedidas en los medios de comunicación: precio menor, mayores tiradas, perfeccionamiento de la difusión y, finalmente, lectores socialmente heterogéneos… " Pp 31

[78] Las tres publicaciones mencionadas están analizadas por Szir (2007) en Infancia y Cultura Visual. Esta obra fue fuente de consulta para este trabajo ya que aborda el campo de las publicaciones periódicas infantiles en la Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX, estudios prácticamente inexistentes en este campo.

Figuritas, la revista argentina del escolar

Tapa de Figuritas Año III Nº 123



Tapa de Figuritas Año III Nº 127

Algunos antecedentes en relación

La revista Figuritas se denomina a sí misma, tal como se consigna en la tapa, LA REVISTA ARGENTINA DEL ESCOLAR. Esta decisión editorial apela al público lector que circula por las aulas de la escuela primaria.

A diferencia de Billiken que, según expresa Mirta Varela, “en el momento de su lanzamiento, 19 de noviembre de 1919, (…) no es una revista escolar, sino una revista para chicos. Lleva como subtítulo La revista de los niños y no REVISTA EDUCATIVA, DE LA ESCUELA O PARA LA ESCUELA” [79]. Antes de Billiken, C.C Vigil había editado Pulgarcito (1904), un periódico que nace dirigido a los niños y pasa por

[79] VARELA, M. (1994). El resaltado y la topografía es de la autora.

diversas modificaciones[80] hasta 1907. En la dinámica de edición de Pulgarcito se amalgaman tópicos diversos[81] y se acude a la fantasía, la magia y el humor insistentemente a diferencia de las publicaciones periódicas anteriores y la concepción dominante a principios del siglo XX acerca de las lecturas "adecuadas" para los niños y niñas, que retomaremos más adelante en relación con Figuritas.

El lector imaginado por los editores de Figuritas esta bien definido en el número 105 -15 de julio de 1938- en el editorial de la revista: "Esas figuritas que llenan tu cuaderno de recortes, esas figuritas que miras con deleite, esas figuritas que sin saberlo tú, querido niño, van entrando en tu cerebro, por los ventanales de tus ojos…ya que sabiamente elegidas, solamente podrían actuar para hacerte cada vez más bueno, cada vez más sano, cada vez más estudioso" apelando, también, al alumnado que egresa de 6º grado y quisiera ingresar a la escuela secundaria, con una sección a fin de año que contenía los programas oficiales de ingreso y el desarrollo de estos para su preparación.

Figuritas también incorpora en sus páginas avisos publicitarios de diversos tamaños y de bienes de consumo heterogéneos como la crema Ossatan para el público femenino o bicicletas (Broadway, El Palacio del Rodado, entre otras) productos de higiene personal como fijador para el cabello Fixina de Griet y talco Griet. Es evidente que el consumo en las sociedades urbanas se estaba masificando y la publicidad había encontrado en la prensa y los magazines un mediador privilegiado desde finales del siglo XIX. Figuritas construye el otro, consumidor, en este caso el niño- alumno modelo, aseado y prolijo.

Szir (2007:59) señala que tanto en los semanarios europeos como en los argentinos la publicidad estaba dispuesta en las primeras y/o las últimas hojas de cada ejemplar, tal el caso de Pulgarcito. Cara y Caretas, en cambio inaugura una nueva fórmula: "intercala los anuncios con el material editorial, fragmentando la lectura y atrapando así a un lector desprevenido". Figuritas continúa con la tradición publicitaria de colocar los

[80] SZIR, S. (2007)
[81] En la obra de SZIR citada precedentemente podemos hallar una exhaustiva descripción de Pulgarcito

anuncios en la última página pero incorpora pequeños avisos en el interior, acercándose a modalidades más modernas e intercalando avisos de reducido tamaño en blanco y negro con otros a página completa, imágenes a todo color y atractivas. Pero el niño modelo era interpelado también a través de los textos de contenido moralizante y convocado para concursos y certámenes de variada índole. Veamos cómo se construye nuestra "argentinidad" según Figuritas.

Bajo el título "La emoción escolar en el día de la Patria" Figuritas publicita el "Concurso de composiciones sobre el 9 de julio, sugerido para ejercitar las facultades de los niños y encariñarlos en el sentimiento de la argentinidad"[82]. Agregando que el premio a los trabajos seleccionados será la suscripción por un año a la revista.

No es azaroso que Dios y la Patria compartan el mismo párrafo en esta narración ganadora, como una fórmula indivisa ambas palabras se articulan y anudan a una idea, la de argentinidad, junto a los colores de la bandera, French, Berutti y Belgrano. Como expone Cucuzza[83] citando a Montino en relación a las producciones escolares en los cuadernos de clase, "el escolar es autor de historias «ajenas», y su escritura no revela el yo, resultando totalmente extraña al niño, salvo las estrechas rendijas por donde podrían filtrarse algunos elementos de la íntima subjetividad del escribiente".

El correo de Figuritas era el espacio en el que la revista contestaba las cartas y solicitudes de los lectores de todo el país y de países limítrofes. Esta estrategia de comunicación con los destinatarios fue implementada mucho antes por Pulgarcito entre otras publicaciones[84].

Pero no sólo el "Correo…" era espacio destinado a la comunicación entre editores y lectores sino que una sección privilegiada "La página del profesor Plin" invita a fervorosas lecturas, a adhesiones igualmente vehementes en campañas que apelan al patriotismo, la moral y la

---

[82] Figuritas (1938) Año II Nº 104

[83] Montino,D (2006) «Obedeceré siempre a mis queridos padres…». Escritos y lecturas de una niña el la Italia liberal en "Cultura Escrita & Sociedad", Número 3, Gijón, 2006, pp. 234-235 citado por Cucuzza, R. (2007) "La doctrina, la liturgia y los ejercicios espirituales. Los cuadernos escolares en la religiosidad patriótica laica."

[84] Szir, S Ibidem

religiosidad, promoviendo un espacio para la comunicación y difusión de poesías y narraciones realizadas por los y las escolares, maestras, maestros y directivos de escuelas.

Como anunciamos al comienzo de este apartado el niño era interpelado por narraciones de contenido moralizante. En el ejemplar Nº 116[85] podemos leer bajo el título "El señor del aire" el siguiente final para la narración de Cavilla Sinclair: "Uniendo deseos y voluntades, pueden también los débiles terminar con los tiranos". "Justicia"[86], relato protagonizado también por animales concluye: "La justicia debe aplicarse con ecuanimidad y no según la conveniencia de cada uno" y así gran cantidad de relatos que se suceden en la mayoría de los números editados en este año.

Szir (2007) señala acerca de Pulgarcito: "Los textos de ficción del semanario no evitan los rasgos instructivos ni morales, aunque conciernen más a una moral trabajadora e industriosa que subraya los valores de honestidad y ahorro, diferente a la cristiana y mas centrada en valores familiares y caritativos como en las publicaciones precedentes" haciendo alusión a La Ilustración Infantil o El diario de los niños. Como vemos, Figuritas es más cercana a estos últimos que a Pulgarcito.

Pulgarcito, igual que Billiken y Figuritas se comercializa a 20 ctvos, como los magazines populares de la época. El primero ya introduce el formato mas reducido (20 x 30) que los tabloides comunes, mientras que Figuritas es ligeramente más chico (19 x 27).

Es innegable ante la observación y comparación que las impresiones realizadas por Kraft a partir del número 107 son de una calidad mayor que los números anteriores en lo concerniente a gráfica: colores vivos, láminas centrales en papel acerado, grabados nítidos y fotografías con mayor definición. El papel de impresión de Figuritas es rústico, opaco y se intercalan, en el mismo papel, desarrollos temáticos a color (Los Vestidos, El cuerpo Humano, El gobierno de nuestro país, El jardín zoológico, entre otros).

[85] Figuritas. Año III Nº 116 Pp. 4
[86] Figuritas. Año III Nº118 Pp 4 y 58

El panteón de los ilustres: la Biografía en Billiken y Figuritas

Mirta Varela[87] realiza un análisis pormenorizado acerca de las biografías en el exitoso magazine Billiken, ahondando en las raíces y conexiones del género con la prensa de finales del XIX y principios del XX en Estados Unidos . En el devenir de las vidas ilustres que elige Billiken (o que hábilmente construye) las anécdotas y la ficción se entrelazan en pos de un objetivo mayor: se han inscripto en la memoria por sus aportes a la humanidad. Si suena a cliché es justamente el cometido sino como se explica, nos recuerda Varela "el Santo de la Espada", "el inventor del pararrayos", como tantos otros.

Figuritas no escapa a la tendencia del periodismo de la época. Sus biografías aparecen en diversos formatos: Fichas coleccionables en la sección "Antologías" conformada por aquellos hombres y mujeres, estas últimas en menor medida, que han brillado con su pluma; biografías ilustradas al estilo historietas en cuadros a color, con texto en el recuadro inferior, sección dedicada a hombres de significativa actuación política y militar[88]. También aparecen en varios números bajo el nombre de "La clase alusiva de esta semana" biografías de personalidades como Carlos Guido y Spano, Florentino Ameghino, San Martín, Estrada. En la discontinua sección "Biografía de grandes figuras de nuestra historia" [89] se reproduce el formato por cuadros pero sólo en dos colores, mientras que en otros ejemplares[90] reproduce el formato a tres columnas como el resto del magazine.

[87] Varela. Op. cit
[88] Algunas biografías en este formato son: Fray Cayetano Rodríguez y Tomàs Godoy Cruz , ambos en el mismo ejemplar (Año II Nº 104), San Martín (Año III Nº 105) para segundo grado,
[89] Figuritas. Año III Nº 110. Biografía de Bernardino Rivadavia, a doble página para Tercer grado.
[90] Figuritas. Año III Nº 111. Biografía de Sarmiento y Mitre para Tercer grado.

Las historietas y las historias ilustradas

Conviven en Figuritas las historietas realizadas bajo la modalidad francesa en las que los textos se ubicaban debajo de los cuadros ilustrados y las historietas de estilo norteamericano, más nuevas, que incluyen los parlamentos en los llamados "globos"[91]. Algunos ejemplos son: "El Marqués de Puerto Nuevo" y "Trompita", historietas mudas, "Lechuga", iconográficamente más moderna, incluye en las viñetas onomatopeyas y los globos, y las historias como "El Imperio Submarino" , con el texto debajo de los cuadros[92]. Números más adelante[93], se suman a las ya mencionadas "Freddie Gray, el pequeño héroe de las nubes", "Al Carter, el Dios blanco de Africa", "El Misterio de la Estrella Polar", "Pluma Cucharita", "El Tesoro del Muerto", "Pawnee Bill" y "Chiquitita", "Cachilo aviador " algunos números antes.

En la década infame…

En el contexto general podemos señalar que la revista surge durante el régimen político denominado "conservador". Nostálgicos grupos tradicionalistas no titubearían en acudir al fraude electoral para el acceso al gobierno tras catorce años de gobierno radical. El país debía ser sujetado en la trama de los intereses de los sectores ganaderos "desalojados" por Irigoyen.

"La década del 30 marca el comienzo de avance de la Iglesia sobre la tradición laica. En ese momento se concreta el triunfo del espiritualismo sobre el positivismo pedagógico que había guiado la organización del sistema a nivel nacional. La reforma constitucional de 1934 agrega un inciso dentro del Capítulo Educación Común "…Tendrá entre sus fines

[91] En el periodismo nacional El Mosquito y Caras y Caretas intercalaban en sus páginas, como innovación periodística, la historieta. Si bien las caricaturas de estas publicaciones integran ilustración y humor, la historieta secuencial, con personajes fijos aparece en 1912 en Caras y Caretas: "Viruta y Chicharrón". En la década del 30, Lino Palacios crea para La opinión la célebre "Ramona". En Estados Unidos, en 1934, como "comic book" aparece, entre otros "Flash Gordon" y en Bélgica, Hergè creaba en 1929 a Tintin y su perro Milu. www.todohistorietas.com.ar

[92] Figuritas. Año III Nº 114. Ejemplar editado el 16 de Septiembre de 1938

[93] Figuritas. Año III Nº 123. Ejemplar editado el 18 de Noviembre de 1938

principales formar el carácter de los niños en el culto de las instituciones patrias y en los principios de la moral cristiana respetando la libertad de conciencia." (art. 190, inc. 2). Más tarde, por Resolución del Consejo de Educación del 6 de octubre de 1936 se establece la obligatoriedad de la religión católica en las escuelas comunes dentro del horario escolar" [94].

Manuel Fresco (1936) promovió una reforma educativa que se basó en los principios sostenidos por esa política. Veamos qué dicen en el Capítulo I, titulado "Espíritu de la Reforma" [95]:

> "... acendrará el cultivo de los sentimientos patrios, morales, religiosos y estéticos en armonía con el desarrollo físico y psíquico del niño porque buscará reducir el intelectualismo enciclopedista que actualmente caracteriza a nuestra escuela(...) porque considerará al trabajo como un bien para el progreso y beneficio moral del hombre(...) contribuirá a combatir con ello el verbalismo hueco y abstracto que no sólo ha hecho árida y desalentadora la enseñanza, sino que, cuando no ha contribuido a que el alumno deserte de la escuela, ha conducido unilateralmente a numerosas generaciones de educandos hacia el camino del profesionalismo liberal, cuyo exceso ya va plantando arduos problemas para la subsistencia de esa masa de proletarios intelectuales..."

Es interesante destacar en el último párrafo de la anterior cita la alusión al "inconveniente" que causa la formación intelectual en el proletariado, la formación para el pueblo es sin lugar a dudas, para el trabajo.

Puiggrós (1992) señala que en la concepción nacionalista católica, los ejes organizadores del discurso fueron Nación, Patria, Dios y Familia. Estatismo, catolicismo y nacionalismo se articulaban en un solo bloque para defender a la patria de los peligros que acechaban: comunismo, liberalismo, antinacionalismo.

---

[94] Misuraca y Vázquez: El Estado y la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires en Vior 1999
[95] Reforma Educacional de Buenos Aires . La Plata 1937

Es evidente que era necesario para “combatir” el verbalismo de la escuela argentina una reforma curricular que se orientara al nuevo “orden social”.

Dolores Bejar (1992) en un análisis de los alcances y fundamentos de la Reforma Fresco describe el plan de estudios propuesto “para la conformación de una sociedad más compacta y homogénea” [96]

a) de instrucción (idioma, matemáticas, dibujo y trabajo manual),

b) de desenvolvimiento (educación patriótica, moral y religiosa, educación estética educación física y educación intelectual) y

c) de preaprendizaje general para los alumnos y alumnas de 5º y 6º grado (educación para el hogar, industrias o taller, comercio, de orientación para las actividades rurales) separado por sexos en clara consonancia con los valores tradicionales conservadores en el que el lugar de la mujer es, sin duda, en el hogar.

Cucuzza (2007) estudiando las lecturas escolares en el soporte del libro escolar menciona tres interrogantes que han guiado su indagación. Estos interrogantes, sin intentar forzarlos a la tarea que nos ocupa, resultan valiosos a la hora de conjeturar acerca de las ideas y “adhesiones” de la revista. La primera pregunta a la que hacemos referencia nos remite a las funciones de la revista como artefacto socio cultural en la transmisión de las concepciones hegemónicas y la segunda, a su grado de efectividad en la formación de determinados hábitos, actitudes y valores.

En la sección ASUNTOS para 5º grado en el ejemplar Nº 121 pp 54 aparecen dentro del tema “Presidentes Constitucionales” José F. Uriburu y Agustín P. Justo y en el relato debajo de los cuadros se puede leer en relación a Justo “cuya obra tuvo por objeto pacificar los ánimos un tanto acalorados…” Esta versión de las presidencias argentinas nada tiene de inocua ya que se presenta con el atributo “constitucional”, concepto bastante exclusor en la serie de presidentes argentinos en nuestro país.

[96] En el citado texto Bejar analiza en forma exhaustiva las reglamentaciones, disposiciones y normativas que coadyuvaron a esta particular concepción de lo social, la centralidad estatal y la preeminencia de los valores cristianos durante el gobierno de Fresco.

En varios ejemplares, Figuritas, se hace eco de la normativa emanada por la Nación y/o la Provincia de Buenos Aires, exaltando las decisiones gubernamentales[97].

Retomo aquí el análisis realizado por Bejar en el que subraya la valorización que en este periodo adquiere la Educación Física "como expresión de la vitalidad de una sociedad y de una raza", en contraposición a la educación intelectual que descuidaba la atención del cuerpo, fundamental para la formación de la personalidad masculina.

Pero las disposiciones oficiales se materializan en obras… "Inauguración de la COPA DE LECHE" [98] y en el mismo ejemplar dos páginas centrales a la creación de un comedor escolar, relatado por el ilustre Profesor Plin.

Sigamos circulando lectores, viajeros "sobre las tierras del otro, nómades que cazan furtivamente a través de los campos que no escribieron" [99] hoja tras hoja…

Figuritas no se contenta con reproducir el discurso oficial, ella misma genera "nacionalidad". Instituye, en relación a la exaltación de los valores de la argentinidad y consolida a los héroes del panteón nacional: propone adoptar "Recuerdos de Provincia" de D. F. Sarmiento como libro de texto escolar. Veamos: bajo el título "Viejas devociones en el día de Sarmiento" [100], un colaborador honorario, historiador y autor de varias obras literarias, V. P. Cacuri, como lo presentan los editores de Figuritas, recuerda su iniciativa de instaurar "Recuerdos de Provincia" como texto escolar, campaña iniciada 22 años antes!!!! Cartas, narraciones, poesías y breves notas de lectores adultos y niños, se hacen eco de las propuestas "patrióticas" de la revista. Si volvemos a la pregunta acerca del grado de efectividad en la formación de hábitos, valores y actitudes podríamos pensar ante las respuestas a las propuestas que expusimos como

---

[97] En el número 103 (año II. 1° de julio de 1938) en el editorial de la revista se hace mención al decreto emanado por el Poder Ejecutivo de la Nación para la creación de la Dirección de Educación Física "con el fin de que los beneficios de la educación física y de los deportes lleguen a todos los edificios educacionales dependientes de ese Ministerio.

[98] Figuritas. Año III Nº 121 pp. 43.

[99] Certeau, M. La cita completa es "Los lectores son viajeros, circulan sobre las tierras de otra gente, nómadas que cazan furtivamente en los campos que no han escrito".

[100] Figuritas. Año III Nº 113.pp 40-41.

ejemplos, que Figuritas fue una pequeña usina de sentimientos nacionalistas, apelando en muchas ocasiones a un patrioterismo artificioso.

Algunas hipótesis

La revista Figuritas responde a los lineamientos de la política educativa conservadora ya que los principios Patria, Religión y Trabajo se manifiestan en la mayoría de los ejemplares pero encuentra algunos intersticios en los que puede incorporar elementos de la cultura universal y su dispositivo es la literatura.

Descripción general del corpus

El corpus seleccionado para esta indagación consta de un tomo, encuadernado en tela, cosido y pegado, en regular estado de conservación, parte de una colección mayor. Este tomo está integrado por los números del 103 al 129, último ejemplar del año 1938.

El primer número de esta publicación de alcance nacional salió en el año 1936 y era de distribución semanal. En general, la publicación fue editada con 60 páginas excepto los llamados “números especiales” dedicados enteramente a las fiestas patrias, que contaba con varias páginas más.

El corpus es patrimonio de la EPB Nº 28 “María Esther Mauriño” de la localidad de Luján.

El espacio literario: entre Varios y Generalidades. Una construcción difícil

En el sumario de la revista, el que daremos en llamar el espacio literario está dentro del rubro “Generalidades” y comparte el espacio con Aviación y aeromodelismo o la sección Presidentes Argentinos entre otras.

En otros números no aparece bajo ningún rubro, dos secciones particularmente significativas para el análisis propuesto ya que se prolongaron en la mayoría de los ejemplares editados en 1938: “Antologías” y “Teatrito para mi escuela”. “Antologías” se ubica en las últimas páginas de la revista y esta diagramada en forma de fichas en hoja apaisada, coleccionables.

“Teatrito para mi escuela” son breves obras realizadas con fines de enseñanza de contenido moralizante. Algunas de ellas son: El Ahorro (Asunto: Economía), Voces del campo (Asunto: Alimentos, trabajo, Producción agrícola y ganadera), Respuesta (Asunto: la tiranía).

“Varios” es otro espacio que integra relatos de Narciso Mallea, Hugo Wast, Martiniano Leguizamón y el criollista Benito Lynch, fábulas de Samaniego y leyendas variopintas. Cervantes, Isaacs y Jules Renard como representantes de la literatura extranjera. El cuento tradicional sólo está representado por Cenicienta, que aparece en el número 125 a doble página central e ilustrado a color.

En cambio los relatos de Horacio Quiroga, a partir del número 114 – septiembre de 1938- están ubicados en el rubro “Distracciones”, compartiendo este espacio con Leopoldo Lugones y Homero en números subsiguientes. Otro lugar destacado ya que aparece en prácticamente todos los números del año 1938, es el que Figuritas otorga a los relatos de Arsenio Cavilla Sinclair de raíz telúrica. Otra sección interesante por el espacio que ocupa en la revista es “Libros leídos en el año”, con títulos como “El último mohicano”, “Robín Hood” en Asuntos para 3° grado, bajo la forma de cuento ilustrado a color, doble página. La “Iniciación literaria” se desarrolla en “Asuntos” para 6° grado.

La poesía no ocupa un lugar preponderante en la revista y se destaca en compilaciones realizadas para las efemérides. Existe una columna, aunque no en todos los números, de “colaboraciones” en las que escriben niños y adultos de diversos puntos del país.

Propongo ahora un análisis más detallado de algunas de las secciones señaladas:

"Antologías": Los integrantes de esta basta selección, al estilo de la época, son presentados desde sus datos biográficos completando la ficha con breves fragmentos de su obra. Algunos nombres que aparecen en "Antologías" son: Ricardo Gutiérrez, Bartolomé Mitre, Ricardo Palma, Rubén Darío, Gabriela Mistral, Mark Twain, Samaniego, Iriarte, Tolstoi, Anatole France, entre otros.

La incorporación en las Antologías de Ricardo Palma, el "tradicionalista" peruano, vuelve a poner en tensión nuestras ideas ya que su supuesto tradicionalismo fue una crítica mordaz a la época.

"Iniciación Literaria" para 6° grado: Bajo este título aparecen en escasos ejemplares una sección dedicada al conocimiento literario para los alumnos y alumnas de sexto grado. Iniciación Literaria[101] presenta a "Escritores Americanos" haciendo una breve introducción acerca de la lengua castellana, la portuguesa y la inglesa. Con esta segmentación introduce los escritores dignos de mención en breve referencia a su obra. Pero advierte que, en el apartado Lengua Castellana se omiten los escritores argentinos por "no ser tema de estudios". Luego de esta abrumadora enumeración continúa las "Nociones de Literatura Preceptiva" en la que detallan, con apoyatura de ejemplos, las formas en las que se presenta la Literatura (verso, prosa o mixto) y paradójicamente en los ejemplos encontramos a Hernández, Obligado y Ángel Estrada (hijo). Integran este apartado normas de elocución e incluye un pequeño recuadro de Actividades para la profundización del tema: breve comentario de la vida de los escritores, lectura de obras y análisis de la misma, de sus ideas y pensamiento, colección de fotos de escritores.

En una nueva entrega[102] de Iniciación Literaria presenta, más abrumadoramente, escritores españoles comenzando por "El origen de la lengua castellana". También integra el recuadro de Actividades en entre las que sugieren un conocimiento más profundo de la vida de Cervantes y de Don Quijote, análisis de fragmentos de la obra y recitado. Pasando por la literatura griega, romana, en la edad Media, Renacimiento, Moderna y

[101] Figuritas. Año III Nº 109. Pp 53-54.
[102] Figuritas. Año III Nº 116. Pp 46- 52-53-54.

en el siglo XIX[103] y vinculando la evolución de las letras con la evolución de las civilizaciones sigue el mismo esquema de los números anteriores.

Bombini[104] marca como los inicios de la constitución de la Literatura como disciplina escolar en la escuela secundaria la llamada reforma Wilde (1884) de la mano de Calixto Oyuela y Ernesto Quesada. La Literatura Preceptiva es presentada por Oyuela como la base necesaria para el alumnado. A pesar de "prevenir" que el nuevo programa no integrará la vastedad de de términos técnicos que abruma al estudiantado, Bombini advierte que en la lectura de extenso programa Oyuela se contradice con sus pretensiones iniciales. La incorporación de la historia de la literatura inaugura "la progresiva tendencia hacia la nacionalización del currículo, que encuentra en la literatura un material ideológico maleable, útil para la inculcación." [105]

Como vemos en "Iniciación Literaria" de Figuritas, a pesar de las numerosas reformas y acalorados debates acerca de los planes de estudios y programas oficiales, la tradición de Oyuela sigue presente. Figuritas retoma la tradición literaria de las escuelas secundarias paralelamente a la publicación de los requisitos y programas de ingreso a dichas escuelas.

Pero es evidente que más allá de la Literatura Preceptiva, los editores, maestros como ellos gustaron en llamarse, se habían propuesto acercar a los niños y niñas narraciones y relatos en una mixtura de autores y temas difíciles de clasificar, en los que se daban cita la aventura, el misterio, la epopeya y la moralina, tan difícil de clasificar que pasaban de sección a sección, pero nunca a la Literaria. Será quizás que aquellos predilectos o consagrados por los niños estaban reservados para las "lecturas libres", solución encontrada por los franceses para su escuela[106].

---

[103] Figuritas. Año III Nº 121. Pp 42-52-53.
[104] Gustavo Bombini realiza un detallado relato acerca de los ejes de discusión de la época y analiza los inicios y desarrollo de las polémicas académicas pedagògicas y políticas en torno a la constitución de la disciplina.
[105] Op.cit Pp 43
[106] CHARTIER, A. M. (2004)

"Le tour de la France par deux enfants" o "Guillermito y Raquelita"

"Guillermito y Raquelita", al igual que en Francia Julien y Andrè en "Le tour de la France par deux enfants"[107], son los niños argentinos que, con sus aventuras, dan a conocer el mundo a los y las lectoras de Figuritas.

Conclusiones

El trabajo presentado, consciente de ello, no está concluido. Figuritas como artefacto cultural y educativo de una época puede ser objeto de mayores análisis. En acuerdo a las palabras de Mantovani "Todo colegio deberá ser una cátedra viviente de moral" [108] y en mandato oficial de "argentinizar" [109] Figuritas encarna decididamente la "cruzada". Pero no por ello y en contradicción con algunos de sus postulados abre un prolífico camino en la publicación de obras literarias diversas y, con obstinación, recomienda a las escuelas que formen sus bibliotecas escolares. Los "elegidos" de Figuritas oscilan entre aquellas lecturas "aceptadas" por la tradición literaria, la moralina y la más popular narrativa de aventura y fantasía.

"La revista del escolar" a través de la gráfica, las "figuritas" y la apelación constante a la argentinidad y la espiritualidad crearon un dispositivo atrayente para los adultos que compraban la revista para los niños y niñas.

El corpus seleccionado perteneció a una maestra de Luján y al ver las anotaciones y hojas recortadas podemos intuir que era material para el aula. ¿No fue esta la intención de los editores de Figuritas?

---

[107] CHARTIER, A. M. (2004) analiza cómo se instalan estas lecturas o lecciones divididas en breves episodios para enseñar la historia y la geografía, mucho más populares que aceptadas por los maestros.
[108] Citado por Bombini. Op.cit
[109] Escudé, C. citado por Bombini . Op cit

Bibliografía citada

BEJAR, M.(1992) "Altares y banderas en una educación popular: la propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la Provincia de BsAs (1936-1940)" en *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo popular.* Estudios/Investigaciones No12. Universidad Nacional de La Plata.

BOMBINI, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires, Miño y Dávila

BOURDIEU, P. (2004). *Cosas dichas*. México, Gedisa.

CUCUZZA, R. (2007) *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873- 1930)*. Bs As. Miño y Dávila.

CHARTIER, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.

DE DIEGO, J. L. et al. (2006). *Editoriales y políticas editoriales en Argentina. 1880-2000*. Buenos Aires, Fondo de la Cultura Económica

MERBILHAÀ, M. (2006) “1900- 1919. La época de la organización del espacio editorial”, en DE DIEGO, op. Cit.

PINKASZ, D.; PITELLI, C. (1997): Las reformas Educativas en la provincia de Bs. As. (1934-72). ¿Cambiar o conservar?. En *Historia de la educación argentina*. Tomo VII. Dirección Adriana Puiggrós. Editorial Galerna. 1.997

PUIGGROS, A. (1992). La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la

discusión. En *Historia de la educación argentina*. Tomo III. Dirección Adriana Puiggrós. Editorial Galerna.

ROMERO, J. L. (2002). *Breve Historia de la Argentina* (7° ed.). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

SZIR, S. (2007). *Infancia y Cultura Visual*. Madrid, Miño y Davila

VARELA, M. (1994). *Los hombres ilustres del Billiken*. Buenos Aires: Colihue

VIOR, S. (1999). *Estado y Educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila

Documentos consultados

Reforma Educacional de Buenos Aires . La Plata 1937

Contratiempo www.revistacontratiempo.com.ar/revistasargentinas.htm,

Asociación Argentina de Editores de Revistas
www.learevistas.com/historiadelasrevistas

Escenas de lectura en los textos "peronistas". 1946-1955

Teresa Laura Artieda
Hugo Cañete
Universidad Nacional del Nordeste

Introducción

Este trabajo se propone aportar al conocimiento de la escena de lectura escolar durante los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1955) y presenta aproximaciones iniciales al análisis del soporte de dicha escena, el libro de lectura. Toma en consideración los libros que se editaron entre 1952 y 1955 siguiendo las orientaciones de los nuevos programas de estudio dictados por el Ministerio de Educación de la Nación.[110] Se ocupa entonces de los libros que la historiografía educativa de Argentina denomina "textos peronistas" por haber sido "muchos de ellos expresamente elaborados con el propósito de servir de instrumento para la difusión del ideario peronista." [111]

El trabajo se inscribe en la historia social de la lectura y se apoya en producciones del Proyecto Historia Social de la Lectura y la Escritura dirigido por Rubén Cucuzza, con sede en la Universidad Nacional de Luján.[112] Considera como concepto central la *"escena de lectura"* entendida "como el lugar donde se realiza/materializa lo escrito como práctica social de comunicación"[113]. Y la escena de lectura escolar como "la resultante de procesos de larga duración en la que se sintetizaron y subordinaron otras diversas y variadas escenas de lecturas registradas en la historia cultural de la humanidad." [114]

[110] CUCUZZA, Rubén H. y SOMOZA RODRÍGUEZ, M., 2001:209-244.
[111] Ibid., pp. 214.
[112] Entre otros que se citan posteriormente, CUCUZZA, Rubén H. (dir) y PINEAU, P. (codir) (2002).
[113] CUCUZZA, Rubén H. (2008).
[114] Ibid.

Se focaliza en las representaciones icónicas de las escenas de lectura que se encuentran en los libros de lectura mencionados, además de tomar en consideración los textos que las acompañan, y propone respuestas iniciales a interrogantes de un protocolo de análisis de autoría del citado Cucuzza, quien considera un conjunto de variables consistentes en finalidades, actores, espacios, tiempos, modos de lectura, soportes materiales y objeto portador.

Para esta entrega se trabaja con las siguientes variables e interrogantes:

Los actores

¿Quién o quiénes intervienen en la escena? Individual/colectiva, masculino/femenino, niño/adulto, joven/anciano.

Las finalidades

¿Para qué fines se lee? Explícitos/simbólicos, formación cultural/placer, crecimiento personal/goce estético, otros.

Los espacios

¿Cuál es el marco espacial del lugar en que se lee? Interior/exterior, trabajo/ocio, escolar/otros, público/privado, oculto clandestino/abierto manifiesto, abierto/cerrado, individual/colectivo, particular/institucional.

Los tiempos

¿Puede determinarse el momento de la lectura? regular periódico/ ocasional casual, día/noche, planificado/espontáneo.

Modos de lectura

¿La escena supone una lectura silenciosa o en alta voz?

Los soportes materiales o la tecnología de la palabra

¿Cuál es el objeto portador? Cuadernos, libros, diarios, revistas, pizarras, paredes, cartas, carteles, monumentos, letreros, panfletos, etc.

¿Cuál es el lugar del objeto en el espacio representado? Centralidad/marginalidad." [115]

[115] Ibid. Se transcribe parcialmente el protocolo según la selección utilizada para este trabajo.

Los textos peronistas

Son numerosos los estudios que en la última década dan cuenta de los rasgos típicos de los textos escolares del segundo gobierno peronista, y del uso de los mismos como estrategia en la lucha por una nueva hegemonía.[116] Las imágenes relevadas son coherentes con los rasgos típicos de dichos textos. Colocan al obrero en el centro de la escena; vinculan las escenas de lectura con los derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y la cultura, sancionados en el artículo 37 de la Constitución Nacional de 1949; resaltan las obras de gobierno; colaboran en proponer una clasificación de lo "real" significativamente diferente a la de los textos escolares de las décadas anteriores signados por la visión de mundo de las clases dirigentes, ofrecida bajo la apariencia de neutralidad. Son parte del propósito de "subversión cognitiva" de esa visión del mundo social, al mismo tiempo que participan de la intención de reeducar en un nuevo imaginario.[117] Contienen también tensiones como las que el discurso peronista encierra sobre los roles tradicionales y disruptivos de las mujeres, y expresan una estética más propia de la burguesía urbana que de la cultura popular de la época.

La infancia de los sectores populares

Los huérfanos leen, los hijos de los obreros leen, o escuchan a los adultos que les leen.

No son "desertores, huérfanos, vagabundos, abandonados".[118] Los niños pobres no están en la calle con "malas compañías"; no son víctimas, culpables ni futuros delincuentes, figuras típicas de los libros de lectura

---

[116] Además de los mencionados CUCUZZA, Rubén H. y SOMOZA RODRÍGUEZ, M.; COLOTTA, P., CUCUZZA, Rubén H. y SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2002) ; SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2006); PLOTKIN, M. (1993); CUCUZZA, Héctor R. (1998).

[117] Seguimos a SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (1997). Somoza Rodríguez toma el concepto de subversión cognitiva de Pierre Bourdieu para interpretar lo que considera como el sentido pedagógico de las prácticas políticas de Juan Domingo Perón.

[118] CARLI, Sandra (1998/1999:107.

Grata escena familiar en uno de los hogares de tránsito de la Fundación Eva Perón.
Reproducción de "Argentina en marcha", publicación de la Subsecretaría de Informaciones
de la Presidencia de la Nación.

F1

La vivienda sana es una de las expresiones del derecho al bienestar de los
trabajadores argentinos.
Fotografía.

F2

desde fines de siglo XIX y principios del XX. En la "Nueva Argentina" son lectores; en la escuela, la biblioteca, el jardín y otros espacios abiertos, pero especialmente en la paz del hogar, el hogar propio o el de la Fundación Eva Perón.

Los niños juegan, estudian y leen. Estudiar y leer es el trabajo que los adultos (padres, abuelos, Perón y Evita) les demandan para ser co-partícipes de la construcción de un futuro colectivo. Están incluidos en esa construcción, se los interpela, se los necesita como "vanguardias políticas del futuro" en el discurso de Eva Perón.[119] La lectura es uno de los vehículos privilegiados y condición imprescindible de tal modo de inclusión. Pero **una** lectura, **un** texto, el del relato "peronizado" del pasado, el presente y el futuro nacional.

En la lectura "El plan quinquenal"

> "El papá dice a Julián y a Marta:
> - Chicos, es necesario que en este año, sean más aplicados que nunca.
> - ¿Por qué, papito?
> - … Porque hay que ser cada vez mejor, y porque este año, es preciso que todos los argentinos, grandes y chicos, trabajen con entusiasmo.
> - El general Perón, presidente de los argentinos, necesita que todos lo ayudemos a cumplir el plan quinquenal.
> Y Juliancito, que es el chico mayor y **lee mucho**, explica a sus hermanas:
> - El plan quinquenal es un programa de trabajo y progreso que dura cinco años." [120]

Los textos escolares en análisis se editan en el segundo gobierno, cuando

[119] Ibid., pp. 110.
[120] DOMÍNGUEZ, María A.,1955:97 y 98. En CORBIERE, E. (1999). El destacado es nuestro.

> "…se hizo notoria la presencia de enunciados vinculados con la idea de construcción de una *generación* (…) que indican un desplazamiento de los discursos hacia el problema de la continuidad y futuro del peronismo ante la situación de crisis que amenazaba al gobierno. La niñez devino en sujeto de atención preferencial dentro de un dispositivo que incluyó gran cantidad de elementos político-doctrinarios y que pretendía proyectarse hacia el futuro: la niñez pasó a ser objeto de una transmisión ideológica de un poder que quería perdurar en el tiempo." [121]

Es en este marco político que cobra su sentido la figura de la infancia lectora. Qué lee la infancia y para qué, tienen respuestas subordinadas a este proyecto específico. Más allá de la lectura por placer, por obligación, por formación moral y cultural; de la lectura silenciosa e individual y de la lectura en familia o entre amigos, todas presentes, de lo que se trata es que las diversas finalidades confluyen en una, la lectura para la formación política en la doctrina peronista devenida en doctrina nacional.

Un corpus de análisis privilegiado en relación con la preeminencia de la formación política en la doctrina peronista, que excede los propósitos de este trabajo, es la colección Biblioteca Infantil "General Perón" con títulos como "Aventuras de dos niños peronistas", "Una mujer argentina doña María Eva Duarte de Perón", "Historia de las elecciones argentinas" y "Cuentos del 17 de Octubre".[122] Este último finaliza con una explícita interpelación a la infancia lectora para su constitución como futura generación peronista.

> "¡Ojalá ese memorable día de abnegación, civismo y democracia sea ejemplo y guía para las generaciones que vendrán!" [123]

---

[121] CARLI, Sandra ,1998/1999:107.
[122] La primera edición de los títulos mencionados corresponde a los meses de julio, agosto y setiembre de 1948. DÍEZ GÓMEZ, Adolfo (1948); DÍEZ GÓMEZ, Adolfo (1948); DÍEZ GÓMEZ, Adolfo (1948); DÍEZ GÓMEZ, Adolfo (1948); DÍEZ GÓMEZ, Adolfo (1948).
[123] DÍEZ GÓMEZ, Adolfo (1948).

La escena de lectura en la familia obrera

F3

F4

Las escenas de lectura en familia son frecuentes. La lectura aparece como una actividad naturalmente incorporada a la cotidianeidad de la familia obrera y favorece la comunión del grupo (padres, abuelos, hijos) en los momentos de descanso y de intimidad. Lee el padre a los hijos, a los varones preferentemente, la madre a la niña; lee el abuelo, incorporado en el cuadro familiar, aunque con una lectura silenciosa, individual, y autónoma.

El padre ocupa el lugar central de la escena y le sigue el hijo varón mayor. En general, las mujeres escuchan o acompañan en un segundo plano mientras realizan tareas hogareñas o juegan, según sean la abuela, la madre o la niña. Es clara la relación jerárquica que se privilegia entre géneros y roles, como la tensión entre la figura tradicional de la mujer (madre, esposa, ama de casa) y la figura que incorporó el movimiento, es

decir, la mujer politizada, movilizada a la par del hombre en la calle y en Rama Femenina del partido, y con derecho al voto.

De todos modos, importa matizar esta observación señalando que hay otras escenas que no transcurren dentro del grupo familiar y en las cuales las niñas leen. Lo hacen solas, entre amigas o mientras la madre se ocupa de tareas del hogar.

En la escena familiar se leen libros, periódicos, cartillas. Así como la lectura forma parte de las actividades habituales, el libro integra el conjunto de objetos cotidianos, familiares, a la vez que se distingue, se reitera, se multiplica. Los textos están sobre escritorios y bibliotecas, pero también sobre mesas auxiliares, bancos, alfombras, pisos; cerrados y abiertos; en pequeñas pilas o solos; compartiendo el lugar con juguetes y niños. También la lectura comparte tiempos y espacios con el juego, el bordado, la charla. Se lee al finalizar el día, mientras están todos reunidos, se lee antes de dormir. En la casa del obrero se lee del mismo modo, con la misma naturalidad con la que se lleva a cabo el resto de actividades rutinarias de cualquier familia "tipo" que está terminando el día. En la casa del obrero se tienen libros y se lee, como en cualquier otra casa del país.

Pero además el obrero y su familia están felices y disfrutan de una vivienda confortable. Sillones mullidos para la lectura del padre y del abuelo, o la madre y la niña, alfombras donde se sientan los niños y la madre, cortinados en las ventanas, arañas con caireles, aparadores de estilo, lámparas de pie. Un obrero con mameluco, sentado en el sillón de un hogar burgués. ¿Los "cabecitas negras" mojando sus pies en la fuente de la Plaza de Mayo, invadiendo los espacios que transitaba la oligarquía? ¿Los "descamisados" en su casa propia, iguales en lujos y comodidades que el hogar burgués?

La estética de estas imágenes, contrastante con la cultura popular, es congruente con la que se conoce de la Ciudad Infantil.[124]

[124] "La Ciudad Infantil Amanda Allen … se inauguró en julio de 1949….ubicada en el Barrio de Belgrano (Buenos Aires) … estaba destinada a niños de entre 2 y 6 años…(que) pertenecían a hogares que 'por motivos diversos' no podían atenderlos convenientemente." En CARLI, Sandra,1998/1999: 112 y 113.

> "La importancia adjudicada a la infraestructura y al bienestar material fue un rasgo arquetípico de esta institución, ligado con (un)…sentido de democratización radical de las condiciones de pobreza infantil. Los testimonios destacan que el ambiente era bello y agradable, se contaba con salas enormes, con mucha luz, baños amplios y grandes jardines, y que existía un equipamiento exhaustivo y de alto nivel."[125]

Queda a cuenta de desarrollos futuros, y de estudios que exceden el que nos ocupa, la interpretación acerca de esta iconografía en los libros de lectura. ¿Cuál es el sentido de imágenes que enuncian, por contraste, las diferencias de las condiciones de vida entre las clases sociales de la época? ¿En qué medida están expresando las aspiraciones, los sueños de la vivienda propia y digna de los sectores obreros y trabajadores en general?[126] Sería importante analizar además la fisonomía de los obreros y sus familias, más propias del mencionado origen burgués y de una procedencia 'gringa' que de los "cabecitas negras".

F5

Una "acuarela de Humberto Gómez, artista argentino contemporáneo" que se reproduce en varios libros de lectura de la época, condensa los rasgos de la escena de lectura que describimos en los párrafos anteriores. Al pie de la misma se lee: "Derechos del Niño, de la Ancianidad, del Trabajador, de la Familia y de la Educación y la Cultura". La vivienda propia, el salario justo, la protección de los ancianos y los niños, y el acceso generalizado a la lectura, son derechos sociales de valor equivalente para el conjunto de los trabajadores.

[125] Ibid, pp. 116.
[126] Tomar distancia de la política social conservadora caracterizada por el ascetismo, el ahorro y los grises de la pobreza, habría sido un propósito explícito de la política social peronista. Ver ibid. especialmente pp. 111 a 115.

El trabajador lee

El trabajador lee en la casa, pero también en la fábrica porque:

> "Los derechos del trabajador se respetan puntualmente en la fábrica del papá de Horacio, y sus obreros están muy contentos con él, porque es un patrón comprensivo y bueno, que cumple al pie de la letra las doctrinas justicialistas."[127]

"Biblioteca, duchas calientes, comedor, vacaciones pagas, aguinaldo o un mes de sueldo y asistencia médica",[128] son los principales derechos que el papá de Horacio asegura a los trabajadores.

En la biblioteca de la fábrica, obreros sentados a una larga mesa, rodeados de anaqueles repletos de libros y favorecidos por un espacio amplio y luminoso, realizan una lectura atenta, individual y silenciosa. Ocupan horas que suponemos permitidas dentro del horario de trabajo ¿para capacitarse, para recrearse, para ampliar su universo cultural?

El obrero lee en la universidad y con ello cumple un sueño largamente acariciado, e inalcanzable en el tiempo anterior al gobierno de Perón.

> "Un sueño que se realiza.
> Alfredo pone una pausa en su trabajo. Enjuga el sudor de su frente y piensa. Su mayor ambición es la de estudiar. Se sabe inteligente y capaz. …
> Cursó los estudios primarios; robando horas al sueño, completó los secundarios.
> Ahora quiere ingresar a la Facultad.
> Obligaciones superiores lo atan. Con su trabajo debe sostener a su madre y sus hermanos.

[127] JORDÁN, Sofía, 1954:20 y 21.
[128] Ibid.

El no se debe a sí mismo.
sus sueños son para otros.
……
Alfredo sigue trabajando, pero ya no sueña con una visión inalcanzable.
Sus sueños se realizan.
Al fin las puertas de la Universidad se abren para todos aquellos que posean inteligencia clara y vocación.
La actual reforma cultural ofrece un plano de igualdad para todos los estudiantes. Un nuevo sentido de argentinidad forma el clima de las aulas.
Alfredo es feliz."[129]

Parafraseando a Dussel y Pineau (1995), podemos decir que Alfredo vivió en el tiempo en el que "la clase obrera entró al paraíso", metáfora con la que estos autores aluden al ingreso de dichos sectores a la Universidad Obrera Nacional inaugurada en 1953 durante el segundo gobierno de Juan Domingo Perón, y cerrada con el golpe militar de setiembre de 1955 que lo derrocó.[130]

Finalmente dejamos enunciado que la lectura no es dominio exclusivo de los trabajadores urbanos. También lo hacen los trabajadores rurales y sus hijos, quienes se instruyen acerca de los Derechos del Trabajador, entre otros.[131] Además los trabajadores leen, y escriben, en otros portadores de textos y otras situaciones. Son pancartas con los nombres de Perón y Evita en las movilizaciones. Trabajos que dan cuenta de la figura de sujeto "movilizado, politizado, plebiscitario, organizado" [132] dentro de un contexto de vigilancia y control de la 'ortodoxia', nos alertan respecto de la necesidad de análisis más complejos de 'escenas de lectura' como la que señalamos.

[129] BRUZZONE, Amalia Luisa, 1953:135 a 137.
[130] DUSSEL, I. y PINEAU, P. (1995).
[131] RAGGI, Ángela, 1953:62 y 63.
[132] SOMOZA RODRÍGUEZ, M., 1997:120.

La Razón de Mi Vida

La Razón de Mi Vida, libro autobiográfico de Eva Perón,[133] se adoptó por ley como texto escolar en 1952 para todos los niveles del sistema educativo, previo debate en el Congreso de la Nación. [134]

El contenido de las lecturas que reproducen fragmentos del libro o se refieren al mismo, es congruente con el cierre del discurso del entonces diputado peronista Héctor J. Cámpora durante dicho debate. Decía el diputado Cámpora:

> "Los que quieran ver un símbolo político en este libro están equivocados. El amor no es política y el libro de Eva Perón es un breviario de amor, de lucha y de eterna vigilia para inculcar a su pueblo la verdadera, la única razón de su vida: darse sin sosiego y sin pausa para la redención social de sus descamisados."[135]

Acompasando ese discurso, en la lectura "La Razón de Mi Vida" se lee:

> "Las páginas de este libro son un canto de amor a todos los descamisados de la patria. En todas las lecturas vibra su rebeldía contra la injusticia y su preocupación por el bienestar y felicidad de los trabajadores de la patria. Y en todas sus frases sin excepción, el fervoroso amor a Perón y a su pueblo que fueron 'la razón de su vida'."[136]

En algunas lecturas lo leen las niñas, alentadas por sus madres, quienes les regalaron el libro. Eva Perón, a cierta distancia, presencia la escena. Interesante cadena de transmisión entre mujeres que, cuando menos, supone el intento de contribuir a la "construcción y refuerzo de la

---

[133] Entendemos que la polémica sobre su autoría no es una cuestión relevante para este trabajo. Ver REIN, M. y REIN, R, (1996) en CUCUZZA, Héctor R. (1998)

[134] Un análisis del debate parlamentario y de razones de la introducción del texto en cuestión en la escuela, en COLOTTA, P., CUCUZZA, Rubén H. y SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2002).

[135] Discurso de Héctor J. Cámpora en ocasión de presentar el proyecto de ley para adoptar "La Razón de Mi Vida" como texto escolar, en julio de 1952, citado en COLOTTA, P., CUCUZZA, Rubén H. y SOMOZA RODRÍGUEZ, M., 2002:324.

[136] RAGGI, Ángela, 1953:75

figura de Eva Perón como imagen mítica del panteón simbólico peronista ejecutada durante los momentos inmediatos a su deceso."[137] Las niñas comprenden el libro a pesar de las "palabras difíciles" para la poca edad.

"Un libro.
- ¿Qué lees, Anita?
- Leo "La Razón de mi Vida".
- Pero, eres muy pequeña para comprender ese libro…
- Sin embargo, lo puedo comprender, mamita.

F6

- No sé cómo te las arreglas.
- Es muy fácil, verás: Eva Perón lo escribió poniendo en él toda su alma, y esas cosas las entiende todo el mundo. Ya sé que muchas palabras son difíciles para mí, pero… el sentido es claro, muy claro. Evita quería tanto a los pobres, que todo lo que hacía era por ellos. ¡Y hasta murió trabajando para ellos, mamá!
- Veo que has entendido, hija mía…" [138]

Es una clara respuesta a la disputa por las posibilidades metodológicas del libro, que se sumaba a las disputas ideológicas por su contenido, temas de debate en las citadas sesiones de la Cámara de Diputados.

Preguntas para seguir pensando

En el marco de la lucha ideológica que sostuvo por la apropiación discursiva de determinadas interpretaciones clave, el peronismo resignificó la escena de lectura. En pos del propósito de subversión de la visión del

[137] CUCUZZA, Héctor R., 1998:173.
[138] JORDÁN, Sofía, 1954: 27.

mundo, se apropió del valor pedagógico de la lectura que durante décadas sostuvo la cultura normalista y le imprimió sentidos acordes con su proyecto político. La lectura importaba como medio de alfabetización política en la nueva doctrina; la alfabetización pensada no para un ciudadano sumiso del orden oligárquico conservador, sino para uno que se identificara entre los 'constructores de la Nueva Argentina', alguien que dejara de conformar "una masa (objeto de la historia)", y se convirtiera en "pueblo (sujeto de la historia). … El aumento del nivel cultural general de la población era primordial para la consecución de (los) …objetivos políticos" en el modelo político de Juan Domingo Perón. [139]

La resignificación de la escena de lectura conllevaba la transformación, cuando menos, de las finalidades, los sujetos y los textos. Junto con la lectura para la formación en la doctrina de modo de lograr apóstoles que la predicaran, se ampliaron los lectores (el trabajador, el anciano y la infancia pobre y huérfana) y se reemplazaron los textos que se utilizaron, claramente, "como instrumento de lucha ideológica en momentos de ruptura hegemónica." [140] Los Derechos del Trabajador, la Constitución de 1949, la Razón de Mi Vida, el Segundo Plan Quinquenal… La lectura es condición de inclusión en la Nueva Argentina porque permite informarse y formarse como peronista.

¿Las imágenes de la lectura consideradas como parte de las actividades cotidianas de las familias obreras, se correspondían con lo que ocurría en la realidad de dicha familias? ¿Era el libro uno de los objetos importantes de la casa? ¿Había en ellas tantas bibliotecas como se mostraba en las lecturas? Las imágenes, ¿expresaban la realidad o el deseo? A Perón, ¿se lo escuchaba **y además** se lo leía entre los trabajadores urbanos y rurales? De acuerdo con estudios previos, "La práctica de 'leer' a Perón y el surgimiento de una escolástica interpretativa correspondería a la 'larga' y 'compleja' etapa…del exilio,…",[141] esto es, a una etapa posterior a la vigencia de los libros en análisis.

---

[139] SOMOZA RODRÍGUEZ, M., 1997:124 y 126.
[140] COLOTTA, P., CUCUZZA, Rubén H. y SOMOZA RODRÍGUEZ, M., 2002:326
[141] CUCUZZA, Héctor R., 1998:173.

¿Cuál es el ***texto*** que más se ***leía***? ¿El impreso? ¿El de los símbolos y los actos cotidianos? Finalmente, ¿de qué tratan esos textos que se leen bajo la luz protectora y la "mirada vigilante"[142] de Juan Domingo Perón y de Eva Duarte de Perón?

F7

Bibliografía citada

CARLI, Sandra (1998/1999) "Infancia, política y educación en el peronismo (1946-1955). De los derechos del niño a las vanguardias políticas del futuro". En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* (núm. 2), Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. pp. 103-121.

[142] SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (1997)

CORBIERE, Emilio (1999) *Mamá me mima, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada,* Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

CUCUZZA, Rubén H. (2008) *Retórica de las escenas de lectura en las carátulas del libro escolar*, Biblioteca Virtual del Proyecto RELEE, Redes de Estudios en Lectura y Escritura. Ministerio de Educación, Argentina. http://www.hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm

CUCUZZA, Rubén H. (dir.) PINEAU, P. (codir) (2002) *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.

CUCUZZA, Rubén H. y SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2001) "Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía". En OSSENBACH, G. y SOMOZA RODRÍGUEZ, M. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, Ediciones UNED, pp. 209-244.

DUSSEL, I. y PINEAU, P. (1995) De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En PUIGGROS, A. (dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo*, Buenos Aires, Galerna, pp. 107-173.

SOMOZA, Rodríguez M. (2006) *Educación y política en Argentina. 1946–1945,* Miño y Dávila/UNED, Buenos Aires.

SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (1997) "Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955)". En CUCUZZA, Héctor R. (dir) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1955*, pp. 115-147.

Fuentes consultadas

ALBORNOZ DE VIDELA, Graciela A. (1953) *Justicialismo. Texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Angel Estrada y Cía editores.

ARENA, Luis (1955) *Senda Fragosa. Libro de lectura para sexto grado*, Buenos Aires, Angel Estrada y Cía editores.

ARENA, Luis (1954) *Agua Clara. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Angel Estrada y Cía editores.

BRUZONNE, Amalia Luisa (1953) *Ronda del gran amor. Texto de lectura de tercer grado*, Buenos Aires, Angel Estrada y Cía editores.

COZZANI de GILLONI, G.R. (1953) *Mensaje de Luz. Libro de lectura para tercer grado,* Buenos Aires, Angel Estrada y Cía editores.

DASTUGUE, María (1955) *El tambor de Tacuarí. Libro de lectura para tercer grado,* Buenos Aires, Editorial Luis Lasserre.

H.M.E. (1953) *Auras Argentinas. Libro de Lectura para tercer grado*, quinta edición, Buenos Aires, editorial H.M.E.

JORDÁN, Sofía (1954) *Mi Escuelita Blanca. Libro de Lectura para segundo grado*, 3° edición, Buenos Aires, Editorial Luis Lasserre.

RAGGI, Angela (1953) *Pueblo Feliz. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Editorial Luis Lasserre.

Biblioteca Infantil "General Perón"

DIEZ GÓMEZ, Adolfo (1948) *Aventuras de dos niños peronistas*, Buenos Aires, Peuser.

DIEZ GÓMEZ, Adolfo (1948) *Cuentos de Hadas*, Buenos Aires, Peuser.

DIEZ GÓMEZ, Adolfo (1948) *Cuentos del 17 de Octubre*, Buenos Aires, Peuser.

DIEZ GÓMEZ, Adolfo (1948) *Historia de las Elecciones Argentinas*, Buenos Aires, Peuser.

DIEZ GÓMEZ, Adolfo (1948) *Una Mujer Argentina. Doña Maria Eva Duarte de Perón*, Buenos Aires, Peuser.

.

Referencia de las imágenes

Figura 1: Cozzani de Gilloni, G. R. (1953) *Mensaje de Luz. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Angel Estrada y Cía editores, p. 65.

Figura 2: Bruzzone, Amalia Luisa (1953) *Ronda del gran amor. Texto de lectura para tercer grado,* Buenos Aires, Angel Estrada y Cía editores p. 107

Figura 3: Raggi, Ángela (1953) *Pueblo Feliz. Libro de lectura para segundo grado*, Buenos Aires, Editorial Luis Lasserre, pp. 70.

Figura 4: Dastugue María (1955) *El tambor de Tacuarí. Libro de lectura para tercer grado*, Buenos Aires, Editorial Luis Lasserre, p. 118

Figura 5: Albornoz de Videla, Graciela A. (1953) *Justicialismo. Texto de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Angel Estrada y Cía editores pp. 216

Figura 6: DASTUGUE, María (1955) *El tambor de Tacuarí. Libro de lectura para tercer grado,* Buenos Aires, Editorial Luis Lasserre, pp. 90.

Figura 7: Cozzani de Gilloni, G. R. (1953) *Mensaje de Luz. Libro de Lectura* para tercer grado, Buenos Aires, Angel Estrada y Cía editores. Tapa y contratapa

Escenas de la Infancia en los libros de lectura de los primeros grados durante el desarrollismo (1957-1968)

Noemí Milton
María Inés Piriz
Sara Pallma
RedIPARC – Red de Investigación Participativa aplicada a la Renovación Curricular, ISFD Nº 22 y Asociados – Dirección de Educación Superior – DGCyE de la Provincia de Buenos Aires

El concepto de niñez en el Programa para las escuelas primarias de 1957

Con la caída del peronismo y el acceso al poder de la autodenominada "Revolución Libertadora", en 1955, se inicia un proceso de reorganización profunda de la economía y se desencadena otro de exclusión política popular. Los nuevos rumbos económicos marcan 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). La nueva mirada sobre lo social lleva 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 Nº 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.

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).

En este marco cambia la noción de orden social. En el modelo curricular de principios de siglo el mismo estaba establecido por las normas jurídicas (formación de ciudadanía) y las normas morales y de urbanidad ('buenas costumbres'). 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. En el nuevo diseño la idea de 'norma' es desplazada por la de 'pauta social': "La educación familiar primero y la escolar después tratan de desarrollar en los niños y jóvenes hábitos de conducta que satisfagan [las normas de conducta y convivencia que los adultos adoptan y cuyo respeto consideran convenientes]" (Programa, Adaptación Social, 1957:10). Se entiende por adaptación social "las formas de respuestas elaboradas por el individuo a su medio social y evaluadas en términos de las normas que el grupo cultural al cual pertenece considera aceptables, deseables o conducentes al éxito" (Programa, Adaptación Social, 1957:11).

Coherentemente con una idea funcionalista, en el período analizado encontramos una naturalización de los circuitos de diferenciación /desigualdad. La idea de 'adaptación social' resignifica 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). 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. El proceso de adaptación social del niño se cumple respetando las diferencias individuales y su capacidad para asimilar esas formas de conducta de acuerdo a su nivel de madurez (Programa, Adaptación Social, 1957:10)

Un niño desarrolla una personalidad sana cuando logra satisfacer las necesidades y exhibir -sin entrar en conflicto consigo mismo o con su medio social-: seguridad y confianza en sí mismo, capacidad para la autoexpresión, la amistad, las nuevas y variadas experiencias personales y la satisfacción de diferentes necesidades físicas; eficiencia intelectual, equilibrio y madurez social y afectiva; sentimiento d valor personal; reconocimiento de sus aptitudes, capacidades y sentimientos; autocontrol; independencia y enfrentamiento con la realidad. (Programa, Personalidad Sana, 1957:11).

Un nuevo currículum, nuevos libros de lectura

La instauración de la 'Revolución Libertadora' ha promovido la destrucción de los libros de lectura que contuvieran simbología peronista. Este intento de borrar la memoria tiene como consecuencias la necesidad de reeditar libros escritos en el marco de la reforma de 1942 y editar nuevos textos, acordes con las nuevas maneras de entender lo social.

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 la 'Revolución Argentina' 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.

Marcelino y yo: Libro de lectura para Primer Grado Inferior, de Nélida M. Gómez, aprobado por Ministerio de Educación de la Pcia. de Buenos Aires, Expte N° 2600-37312/57 y Resol 02560, Editorial Luis Lasserre y Cía. SA- Tiene una segunda edición en 1959

Los Teritos. Libro de lectura para Primer Prado Superior de Elma Barbaglia de Bordenabe y Edith A. Barbaglia, Kapelusz, 1957. 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.

Calesita, libro de lectura para Primer Grado Superior, de Elvira de Mársico. Codex, 1957. Tiene una séptima edición en febrero de 1963.

Entre tú y yo, libro de lectura para segundo grado, de Noelia Otero,Codex, 1957. Este libro 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.

Mañana de sol, libro de lectura para Segundo Grado, de Juana Baila de Ronco y Martha Salotti, Kapelusz, 1957. 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. Libro de gran aceptación en las escuelas ya que el 1959 lleva una cuarta edición.

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). Kapelusz, 1° ed. 1957. La tercera edición es de noviembre de 1958 y la sexta tirada de esta edición es de julio de 1963.

Agüita Clara, libro de lectura para Segundo Grado, de Laura M.A.S. de Fernández Godard, Codex, 1957.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.

Agüita fresca: Libro de lectura para Segundo Grado, de María T. López, texto autorizado por el H. Consejo Nacional de Educación por Expte. 19558-P/57, Edit. Librería del Colegio,Bs. As. 1° ed. 1957.

Niño mío: libro de lectura para Tercer Grado, de Edith Alonso de Marini, aprobado por el Consejo Nacional de Educación (Exp. Nº 19558-P-957; Res. 26-6-957) y por el Ministerio de Educación de la Provincia de Bs. As. (Exp. Nº 2600 - 36891/57 y Res. Nº 02779).

La construcción de la infancia en la modernización desarrollista

Seguiremos la construcción de infancia a través de cuatro textos: **Marcelino y yo**, de Nélida M. Gómez, editorial Luis Lasserre; **Acuarelas**, de A. Bavio, Editorial Kapelusz¸ **Rocío**, de Julia Crespo, Editorial Kapelusz; y **Entre Tú y yo**, de Noelia Otero, Editorial Codex.

*La idea de niño en **Marcelino y yo**: Libro de lectura para Primer Grado Inferior*:

El 'yo' de Marcelino y yo es Daniel, un varón de seis años. En otro texto de este período 'yo' es la maestra (**Entre tú y yo**) y el niño es 'tú', a quien se le habla, el objeto de la acción, no el sujeto. En cambio, en este texto, el niño es pensado como un sujeto activo y hay un inicio de pensarlo como sujeto interactivo con el libro, el cual incluye páginas para colorear (1957:37).

En **Marcelino y yo**, el niño se construye más desde el afecto que desde el deber. La relación planteada en el título es con un amigo, Marcelino, el cual no es su compañero de clase. Daniel dice: "yo quiero a mi mamá" (1957:9), "yo quiero a mi papá" (1957:10), "yo quiero a Marcelino" (1957:12), "Marcelino es mi amigo"

(1957:13), “yo quiero a mi gato y a mi perro” (1957:12), “mis juguetes son mis amigos, yo quiero a mis amigos” (1957:14), “yo quiero a mi maestra y a mi escuelita” (1957:21), “yo quiero a mi bandera y a mi escudo” (1957:26). 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 (1957:40). Toda la familia trabaja (1957:42), 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 (1957:5). La mamá, por la mañana limpia la casa, lava los pisos (1957:43), hace los mandados (1957:3). Por la tarde corta telas, cose, teje, plancha o lee, cuida las gallinas, el perro y el canario y riega las plantas (1957:44). También lleva a pasear a Daniel (1957:4). La abuelita vive con ellos y ayuda a la mamá. Teje, cose y cocina ricas tortas (1957:45). El trabajo de Daniel es ayudar en la casa, estudiar, dibujar y escribir (1957:44). El de Graciela, cuidar de la hermanita y ayudar a Daniel con los deberes (1957:47). 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 (1957:92). El orden social está marcado por la distribución de

tareas y el tiempo uniformemente variado, características del modelo de producción fabril.

La diferenciación/desigualdad social está 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 (1957:39). Daniel va al circo y le cuenta a Marcelino lo que vio (1957:49). 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 (1957:63). ¿Ya no juegan juntos?

*La idea de niño en **Acuarelas**: Libro de lectura para Segundo Grado*

El que habla en el libro es Julio, un nene que cursa segundo grado. Su familia está conformada por su padre, su madre, su hermanita María Josefina y Rosa Elena, una beba que nace antes que comience el otoño, blanca, rubia, rosada y chiquitita (1957:11). Además conforman la familia su abuela, su abuelo y su tía Antonia. Los niños y las niñas juegan juntos, varones y mujeres ayudan en la casa y la buena marcha de la casa, que constituye la felicidad de todos, es la única aspiración de la mamá (1957:27)

La historia comienza el primer día de clase, pues la vida del niño está marcada por el hecho de ser alumno. La ‘alumnidad’ define al niño en este período. La autora recupera el ideal de ‘alumno aplicado’ que se ha ido instalando desde los inicios del sistema educativo. Para comenzar las clases tiene lista la cartera con los útiles, el guardapolvo blanquísimo, los zapatos bien lustrados, las medias nuevas (1957:2). Al llegar a la escuela, se encuentra con su compañero, con quien

compartirá la jornada escolar y los juegos en el parque, como remontar barriletes (1957:13). Segundo grado “es más complicado de lo que yo esperaba” señala Julio (1957:4). La maestra les indica sus responsabilidades como alumnos de segundo grado: prohibidos los borrones, los delantales sin manchas (todavía se escribe con tinta y pluma, aunque ya han aparecido las lapiceras fuente), la lectura bien sabida, los cálculos sin error, no llegar tarde, jugar con corrección en los recreos, cuidar la escuela, mantener limpios los bancos. “Los alumnos de segundo grado deben ser modelos de “buena conducta” y “aplicación”. (1957:5)

Julio es un niño de ciudad. Vive en La Plata (1957:15), aunque nació en Bahía Blanca (1957:112). Su tío Gerardo vive en una granja, la más completa y cuidada de la zona. Un plantel de vacas holandesas produce excelente leche para la producción de manteca, quesos y dulce de leche. También cría aves (gallinas, patos, pavos y gansos) y tiene colmenas, productos que comercializa en los comercios de la ciudad. El que informa sobre esta producción es el niño. La idea del productor agropecuario es la del granjero (1957:15) y la del chacarero, como el abuelo de María Marta, otra compañera de Julio (1957:99). En tercera persona se relata un día en una estancia, en un diálogo entre el puestero y el arriero. Están esperando a los alambradores (1957:54). El trabajo en la estancia es tradicional, acompañado de mate y asado. Los trabajadores visten bombachas, alpargatas, faja, chambergo, pañuelo al cuello y facón al cinto. Desde el caballo otea la llanura, “la tierra que sigue y sigue, aparentemente mansa y quieta” (1957:51). En el campo todo es armonía y esperanza (1957:54). La yerra y la doma son las fiestas del campo, “fiesta de la tierra, del trabajo y de la tradición argentina” (1957:57), “la tierra…siempre la buena tierra, con su eterna entrega” (1957:63). En

—¡Se la devorarán en pocos minutos!
Don Domingo y su nieta se dirigen luego a la pocilga, que tiene la alegría de sus lechoncitos gordos y simpáticos. La marrana amamanta a sus hijos y don Cerdo vigila, mientras entre gruñido y gruñido come lo que encuentra. ¡Esta familia hace honor a la chacra!...
Y todo en primavera renace.
El campo se cubre de una alfombra verde que, en poco tiempo, será el oro de sol de la cosecha.
Es la alegría de la vida que vuelve a los animales y a las plantas.
¡Es el milagro de la primavera que tanto espera el agricultor!...

cambio, en la granja, el tío Gerardo está modernizando la producción. Esta mirada romántica sobre el campo profundiza la dicotomía sociedad tradicional / sociedad moderna que será planteada por Gino Germani desde la teoría del cambio social, quien en 1955 ha publicado en Editorial Raigal un texto clásico de consulta en la Reforma Educativa de 1968: Estructura social de la Argentina, y en 1962 publicará **Política y sociedad en una época de transición**.

En este mundo el mandato para todos es trabajar (1957:6). “Trabaja y canta, trabaja y ríe, trabaja y goza’, es el mandato de la sirena de la fábrica, del arado que corta la tierra, de la campana de la escuela: “Los pueblos que trabajan son grandes, sanos y felices”. El trabajo es un mandato de la estructura social (la fábrica, la escuela, la producción agraria) y no un derecho de las personas, como lo marcaban las lecturas de los libros de la década del treinta. Siguiendo a Sorokin, las categorías elegidas para el análisis social están construidas sobre la discriminación de ocupaciones (AGULLA, 1997).

El niño se prepara estudiando para vivir en este mundo en progreso. Mundo de un cielo surcado por pájaros de metal que tienen un delicado corazón: el motor (1957:22). Mundo donde el colectivo, con su suave marcha, los serenos trolebuses y los veloces subterráneos ha reemplazado al ruidoso tranvía. Para los viajes de mediana distancia, los trenes eléctricos unen la Capital Federal con San Fernando Tigre o Moreno. Julio discute con su abuelo Juan sobre las ventajas de cada uno (1957:90). El abuelo sigue prefiriendo el tranvía. La ancianidad y el campo representan la tradición, el atraso. La ciudad y la juventud, el progreso, la mecanización, la vida rápida, la modernización.

qué tanto alboroto? . . . ¿por qué tanto enojo? . . .
He aquí la causa. En una de las aceras han aparecido desparramados, desperdicios malolientes y peligrosos.
Sin perder tiempo en averiguaciones, los buenos vecinos aparecieron en un instante con escobas, cepillos, desinfectante y una buena manguera. En poco rato la acera quedó limpia y brillante.
Nuevamente los niños corren felices y juegan contentos a la sombra de los árboles.
Todos están tranquilos. Saben que la higiene de las calles y casas, ganará cualquier batalla que presenten las enfermedades.

La modernización implica la

posibilidad de construirse una vivienda nueva (una casa estilo chalet, con garage y un pequeño jardín al frente). No explican de dónde proviene el dinero para esta casita nueva, de ladrillos y pisos pulidos (1957:28). Los buenos vecinos cuidan la limpieza de sus aceras y calzadas, donde los niños corren felices. Todos están tranquilos porque la higiene de las calles y casas "ganará cualquier batalla que presenten las enfermedades". En todo el libro no se hace ninguna alusión a conflictos ni peleas. La gente vive en relaciones armónicas en un mundo donde no existe el robo, el daño, la muerte, el desempleo. Solamente a través de una recreación del cuento de Arlequín aparece una alusión a la pobreza, que se soluciona con el aporte de todos.

Junto con el trabajo, el otro mandato social es el ahorro (1957:9).

PROGRESO.

Mamá está contentísima. Con sus ahorros ha podido comprar una máquina de lavar, que le facilitará mucho la limpieza de la ropa de todos.

—Tú me ayudarás, María Marta. Primero lavaremos las sábanas y toallas; después la ropa más pequeña.

—Aquí tienes jabón en polvo, mamita.

—Muy bien. Pondré en marcha la máquina y verás en qué momento lava un montón de ropa.

26

La madre, privándose de ir al cine o de comprarse algún vestido nuevo, con sus ahorros ha podido comprarse una máquina de lavar (1957:26). Ahorro para el consumo hogareño: en los hogares aparecen el lavarropas, las cocinas a querosén (más tarde a gas), las heladeras eléctricas, la enceradora. La idea de ahorro que instala el libro es el guardar moneditas en la alcancía (rosa para la niña y azul para el varón, marcando desde los colores la diferencia de sexo, aunque ese ahorro tiene un destino común: comprar regalos de navidad para los padres). El libro de lectura no lo menciona, pero en la época era práctica instalada en las escuelas la compra de estampillas fiscales para atesorar en la libreta de ahorro. Este dinero no podía ser retirado de la caja ni por los padres, hasta que el niño no cumpliera la mayoría de edad. Con el correr del tiempo, este dinero se devaluó y los ahorros se licuaron.

El libro comienza con el Himno Nacional y termina con un mapa de la República Argentina acostado con Julio caminando sobre él y un epígrafe que aclara “se utilizará como guía en la realización de un viaje imaginario” (1957:115). El niño vive en nuestra Patria y cordobeses, mendocinos, santafesinos, porteños y habitantes de la Provincia de Buenos Aires, todos somos argentinos (1957:111).

*La idea de niño en **Rocío**: Libro de lectura para Segundo Grado*

Aprobado por el Consejo Nacional de Educación (Exp. Nº 6126-57) y por el Ministerio de Educación de la Provincia de Bs. As. (Res. Nº 2658/57). 1º ed. 1957 Kapelusz. 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: sugestiones 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 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

COMO EL ARMIÑO.

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 por evitarlas.

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). 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

LOS TECHOS Y LOS PISOS

Hoy, Horacio exclamó: -¡Ya están techando!

Efectivamente, después de terminar las paredes, colocaron las vigas. Luego, clavaron maderas y sobre ellas dispusieron las tejas.

Horacio observó cómo colocaban los pisos, los marcos de las puertas y los de las ventanas. Entre tanto, el yesero terminaba su trabajo.

En lo más alto de la obra, hay una rama que indica que ya han techado.

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).

La idea de Patria viene asociada a la idea de ‘preparación para’. Los hombres que necesita la patria deben preparase 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). La madre no acota nada. La atención a la infancia desvalida no es un problema social ni un problema de responsabilidad personal, tal como lo planteaba uno de los textos del cuarenta, en donde la mamá envía a su hijo a buscar un abrigo para proteger al niño pobre.

*La idea de niño en **Entre tú y yo**: Libro de lectura para Segundo Grado*

De Editorial Codex, cuya autora es Noelia Otero, es aprobado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires por Resolución Nº 2744/57 y por el Consejo Nacional de Educación por Expte. Nº 20250/65. Con una primera edición en 1957, el libro 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). Al igual que **Acuarelas** el libro inicia con el primer día de clases. También relata el niño (varón) en primera persona. No sabemos su nombre ni el de su hermana.

Viven en una casa que “es como un nido”. El papá trabaja para hacerla más linda y la mamá para hacerla más buena (1962:7). A lo largo de las lecturas va apareciendo su familia: el padre, la madre, los dos niños y los abuelos. Los abuelos son los responsables de transmitir la historia familiar a través del álbum de fotografías (1962:8).

MI CASA ES UN NIDO

Sí, mi casita es como un nido.
Porque es calentita.
Papá trabaja para hacerla más linda.
Y mamá para hacerla más buena.
Nosotros, los hijos, somos los pichoncitos.
Como ellos cantamos alegres.
Y como ellos somos pequeñitos.
Cuando pasen los días, los pichoncitos habrán aprendido a volar.
Cuando pasen los años, nosotros habremos aprendido a ser hombres.

Desde nuestra casita.
Y cuidados por papá y mamá.

7

La vida transcurre feliz en un barrio hermoso, en el cual está la casa, la escuela, los amigos y los negocios. Pero cuyas calles están todavía transitadas por el carro del lechero y las voces del verdulero (1962:15). Mundo construido gracias a la canción del trabajo. En estas lecturas nos parece entrever que en realidad el libro es más antiguo al año de edición. El trabajo descrito en las páginas 32 y 33 es el trabajo del leñador, del herrero, del agente de policía, de la abuelita que cose, del sembrador, del albañil, del maquinista, del bombero, del doctor, de la maestra. El ilustrador ha separado dos imágenes: en una página la costurera, el policía, el herrero, el albañil. En la otra, la rueda que es el símbolo de la industria, el obrero con overol maza en mano, los verdes campos sembrados y el científico estudiando una muestra en el microscopio. El ilustrador es E. Vieytes, que trabajara muchos años para Editorial Codex y de quien se hiciera una muestra retrospectiva en 2005 en el Museo Metropolitano.

LA CANCIÓN DEL TRABAJO

32

33

En la primera lectura, la maestra le presenta al niño el libro de lecturas, su 'cajita de música' que cantará "la canción de los días que pasan, de los cuentos que quieres oir, de la historia que quieres saber", a la cual el niño dará cuerdas con su 'precioso corazón de niño' (1962:2). Ya en la segunda lectura, la voz pasa de la maestra al niño, quien se ve a sí mismo camino a la escuela como 'una paloma rumbo a su palomar' (1962:3). El niño, con zapatos marrones, medias tres cuarto azul, guardapolvo blanco y portafolios de cuero, nos dice: "Me gusta mi escuela; mientras me acerco a ella, me vigila con muchos ojos, que son sus ventanas" (1962:3). La función de vigilancia aparece claramente explicitada, sobre un ser en formación que la acepta con una sonrisa, pues su sonrisa es una estrella en el corazón de la maestra (1962:5). Los niños, hijos y alumnos, son 'pequeñitos' como 'pichoncitos' y viven en su 'casita' cuidados por papá y mamá (1962:7). Cuando pasen los años, habrán 'aprendido a ser hombres' (1962:7). El uso excesivo de diminutivos para marcar la condición de infancia viene asociado a este modelo de currículum de preparación que va reemplazando al modelo de desarrollo vigente, y que culminará en los diseños curriculares de 1974 instalando tres etapas en el primer ciclo, siendo la primera de ellas de 'aprestamiento'.

Algunas conclusiones

En este escueto recorrido, centrado en el análisis de cuatro textos, hemos podido relevar diversas concepciones de NIÑEZ instaladas en los dispositivos didácticos en uso en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, las cuales perviven yuxtapuestas en las prácticas escolares actuales. Intentamos este relevamiento como herramienta para la reconstrucción de las actuales escenas de enseñanza de las Ciencias Sociales en Primer Ciclo de EPB, el análisis de los modos de dar clase de los docentes y el establecimiento de las continuidades y quiebres en los discursos pedagógicos y en las prácticas de enseñanza (PIRIZ Y MILTON, 2004).

Parafraseando a Carli (2005), sostenemos que la pregunta por la niñez en el Primer Ciclo de la Educación Primaria permite analizar: a) la relación entre adultos y niños, maestros y alumnos, b) las formas de institución de la niñez/infancia como categoría social en contextos cambiantes y complejos en la sociedad argentina, c) las formas de reproducción/transformación social instaladas en la escuela a partir de estas configuraciones de niñez y de educación de la niñez.

En este sentido observamos cómo en el período se va construyendo una imagen de sociedad donde los cambios son promovidos desde las estructuras sociales como macro estructuras que se imponen a sujetos que deben adaptarse a los cambios y transformaciones. Y se adaptarán mejor quienes estén más preparados. Una sociedad que mira las marcas del progreso, destacando el desarrollo tecnológico y que invisibiliza la cuestión social. El cambio social se da en una sociedad armónica y el niño feliz vive en el seno de la familia, en un mundo de infancia no tocado por los problemas sociales, económicos o políticos, preparándose para esta nueva vida de adelantos técnicos.

Bibliografía citada

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.

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.

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 Nº 15, marzo 2005, Victoria, Pcia de 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.

ROMERO, L. A. (1995) *Sectores populares. Cultura y política*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires,

O’DONNELL, 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 y MILTON, Noemí (2004): “Reconstruyendo la memoria socio-histórica 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.

PIRIZ, María y MILTON, Noemí (2004) “El museo escolar y la reconstrucción socio-histórica del concepto de memoria pedagógica”. Ponencia. Terceras Jornadas de Investigación en Antropología Social, SEANSO, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, agosto de 2004.

PIRIZ, MILTON y PALLMA (2007), “Libros de lectura y construcción social de la infancia en las escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires entre 1957 y 1970”. Ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana “Contactos, cruces y luchas en la historia de la ecuación latinoamericana”, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires, 30 y 31 de Octubre – 1 y 2 de Noviembre de 2007

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 Nº 7. Victoria (Pcia. de Buenos Aires), 2003. ISBN 987-98824-0-7

Impreso en los Talleres Gráficos del
Departamento de Publicaciones e Imprenta
dependiente de la Dirección de Extensión y Transferencia
Secretaría de Extensión
Universidad Nacional de Luján

-Setiembre 2009-