

**UN SIGLO EN LOS LIBROS DE LECTURA
EN LA ESCUELA PRIMARIA**

Dra. Catalina WAINERMAN

Dra. en Sociología por la Universidad de Cornell (EEUU).
Investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas
(CONICET) con sede en el Centro de Estudios de Población (CENEP).

Profesora de la Maestría y del Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés.

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 7

SERIE "DOCUMENTOS DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

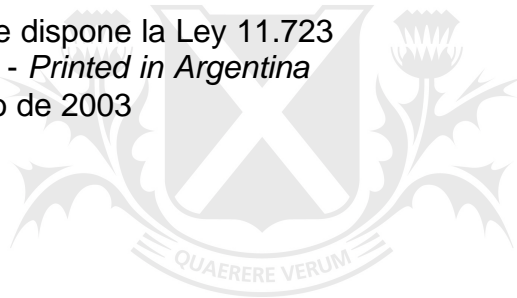
Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsables de edición: Prof. Carina Ortíz
Lic. Julia Coria

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. de Buenos Aires

ISBN 987-98824-0-7

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*
Primera edición: Junio de 2003



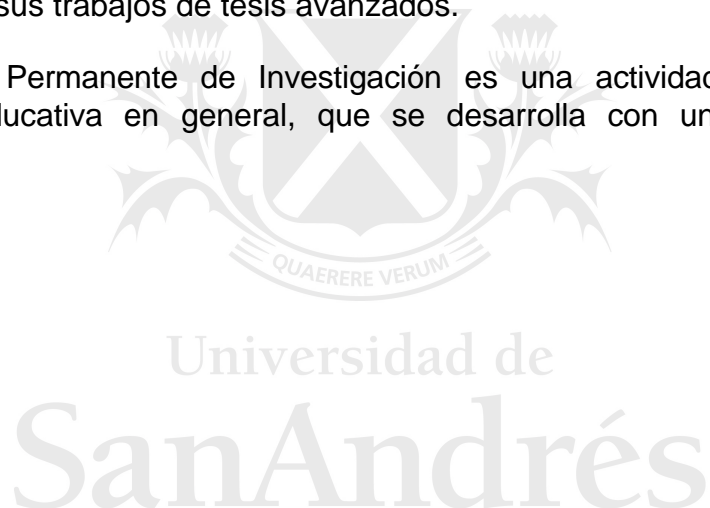
Universidad de
San Andrés

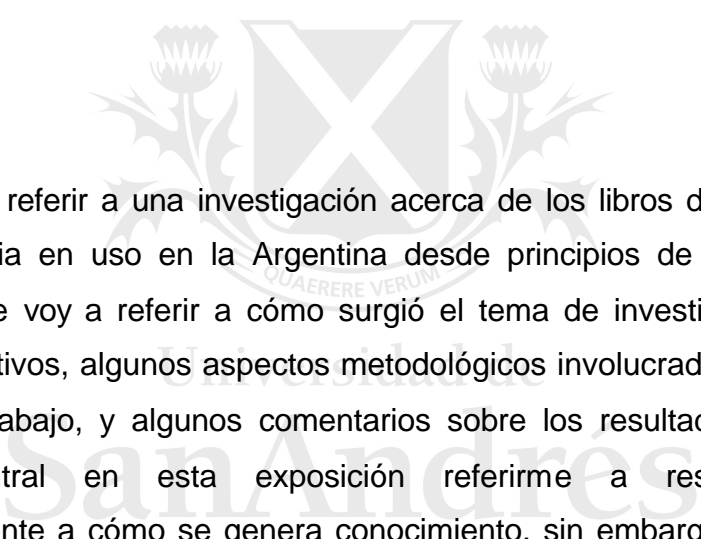
SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La serie de Documentos de Trabajo refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación. También difunden exposiciones de invitados especiales.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, estudiantes de posgrado con sus trabajos de tesis avanzados.

El Seminario Permanente de Investigación es una actividad abierta a la comunidad educativa en general, que se desarrolla con una periodicidad mensual.





Hoy me voy a referir a una investigación acerca de los libros de lectura de la escuela primaria en uso en la Argentina desde principios de siglo hasta la actualidad.¹ Me voy a referir a cómo surgió el tema de investigación, cuáles fueron los objetivos, algunos aspectos metodológicos involucrados en cómo se desarrolló el trabajo, y algunos comentarios sobre los resultados. No es mi propósito central en esta exposición referirme a resultados, sino fundamentalmente a cómo se genera conocimiento, sin embargo es ineludible hablar algo de los resultados. Para los estudiantes de la Maestría y el Doctorado, y en especial para quienes están haciendo el taller de tesis, voy a poner énfasis en cómo surgieron las preguntas de investigación, porque ustedes están en este momento justamente afrontando una cuestión, muy ardua, que es la selección del tema y de los objetivos de investigación.

¹ La investigación está publicada en Wainerman, Catalina y Mariana Heredia, *¿Mamá amasa la masa?*, Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1999.

Acerca del origen del objetivo de investigación

¿Cómo surgió esta investigación?. Yo provengo del campo de la Sociología, no de la Educación, así que no era mi preocupación original la investigación de los libros de lectura en tanto “dispositivos pedagógicos”. Los libros de lectura fueron para mí fuente de datos, de información. En aquel momento estaba desarrollando un proyecto de investigación muy enorme, que llevó varios años, y que tenía un ámbito de preguntas muy amplio que se proponía conocer cuál era el mundo de las ideas respecto de la participación de las mujeres en el mercado de trabajo vigente desde principios del siglo XX hasta los 70. Buscaba rastrear el mundo de las *ideas*, era una temática que me interesaba porque quería ponerla en relación con la historia de un *comportamiento* particular, el de la participación económica de las mujeres. Por entonces disponíamos de los resultados de una cuidadosa investigación acerca de los cambios en la conducta económica de las mujeres en la Argentina.² La pregunta que me interesaba abordar era en qué medida los cambios que habíamos observado a lo largo de los primeros 70 años del siglo XX en el comportamiento laboral de las mujeres obedecían o estaban relacionados con cambios en el mundo de los valores, en el mundo de las ideas. Para lograrlo decidí rastrear el mundo ideacional vía la reconstrucción de las ideas acerca de las mujeres y su participación en el mercado de trabajo promovidas y difundidas por cinco instituciones sociales. Se trataba del derecho (laboral y de familia), la Iglesia Católica, la escuela primaria, los medios de comunicación (en especial las revistas femeninas) y la ciencia. La intención era tratar de elucidar en qué medida el mundo de las ideas y sus transformaciones habían incidido sobre los cambios que observábamos históricamente en el comportamiento de las mujeres en el mercado de trabajo. Una de las instituciones sociales productoras y difusoras, usina de ideología y

² La investigación sobre los primeros años del siglo XX fue realizada por Ernesto Kritz; la correspondiente a las décadas del 50 al 70, por Zulma Recchini de Lattes, ambas en el Centro de Estudios de Población (CENEP). Están publicadas en Kritz, Ernesto, *La formación de la fuerza de trabajo en la Argentina: 1869-1914*, Buenos Aires: CENEP, Cuadernos del CENEP No. 30, 1985 y en Recchini de

de valores, es la escuela primaria argentina. Y así fue como mis ojos cayeron sobre los libros de lectura como fuente de información para el estudio de la historia de las ideas transmitidas por el sector del aparato del Estado que se ocupa de la educación en la Argentina.

Para el estudio de las ideas en el ámbito del derecho laboral y de familia utilicé leyes, proyectos de ley, proyectos de elevación de motivos, etc; es decir documentos, material escrito. Para el estudio de las ideas en el mundo de la Iglesia, que es una institución de nivel universal, regional y local (por lo que hay que trabajar con información de esos tres ámbitos), investigué encíclicas, documentos, conferencias, pastorales. Para indagar el mundo de la ciencia, trabajé sobre algunas revistas científicas. Para los medios de comunicación de masas analicé dos revistas femeninas: *El Hogar* y *Para Ti*. Para el caso de la escuela primaria argentina utilicé como fuentes los libros de lectura de la escuela primaria en uso desde principios del siglo XX hasta los 70. Los resultados fueron publicados en Wainerman y Barck de Rajjman (1984 y 1987).³ Quince años después, hice una revisita a ese trabajo,⁴ y extendí la mirada hasta los 90 (Wainerman y Heredia, 1999).

Acerca de los libros de lectura como fuente de datos

¿Por qué utilicé como fuente de datos material documental escrito? Porque cuando se quiere hacer trabajo histórico de largo plazo, como era mi caso, no se puede consultar a seres humanos para que respondan sobre sus experiencias del pasado. Pero el problema del material escrito es que nos muestra un aspecto de la realidad, en principio el aspecto más formal de la realidad. Por ejemplo, una cosa es lo que dicen las pastorales y otra cosa es lo que dice el sacerdote en misa y, además, una cosa es lo que dice el sacerdote en misa en la parroquia de Mataderos y otra su colega en la de San Isidro.

Lattes, Zulma, *La participación femenina en la Argentina desde la segunda postguerra*, Buenos Aires: CENEP, Cuadernos del CENEP N°. 11, 1980.

⁴ Wainerman, Catalina y Rebeca Barck de Rajjman, *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular*, Buenos Aires: Cuadernos del CENEP N° 32; Wainerman, Catalina y Rebeca Barck de Rajjman, *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires: Ediciones del IDES, 1987.

Pero en el caso de las encíclicas y las pastorales, se las toma como si representaran el discurso de la Iglesia Católica. Lo mismo ocurre con los libros de lectura, lo que dicen los libros de lectura no coincide puntualmente con lo que las maestras transmiten a sus alumnos en el aula. Los contenidos y las ideas de los libros de lectura son transformados por quienes los están transmitiendo. También es claro que a las niñas y a los niños les llegan mensajes que traducen diversos contenidos según sea su historia personal, las características de su familia, los diversos tipos de estimulación que reciben en el hogar, etc. Nadie debería pensar que los contenidos ideacionales que se encuentran en los libros de lectura de la escuela primaria, o en algún otro documento escrito, van a llegar tal como están escritos, y de manera homogénea, a los consumidores que son los alumnos de la escuela primaria. Sería ingenuo pensarlo así. Cada estudiante tiene su historia particular, y el texto interactúa con sus circunstancias particulares, además de que cada maestro y cada maestra hacen de mediadores y de reinterpretores de los contenidos de los libros de lectura. Pero estas disposiciones aluden a cómo llegan los mensajes. Otra cosa es cuáles son esos mensajes. Si se toma en cuenta que los libros de lectura hasta 1973, y después hasta 1983, debían pasar por un proceso de selección que llevaba a cabo una comisión evaluadora de textos que era representante de la institución escolar, si uno toma en cuenta que los contenidos ideacionales, además de los contenidos fácticos, debían responder a criterios del sector del Estado que maneja la educación, entonces uno puede mirar a los contenidos de los libros de lectura como surgidos del mundo ideacional de ese sector del aparato del Estado a cargo de la educación de los futuros ciudadanos, que es lo que nos interesaba.

Voy a dar más precisiones. A mediados del siglo XIX, la mayor parte de los libros de lectura que circulaban en la escuela primaria argentina eran de origen extranjero. Con la sanción de la ley 1420 se pone énfasis en el uso de la producción doméstica, entonces se hace un concurso y ganan -no sé si por su mejor calidad o por una cuestión político-ideológica- libros de lectura de origen nacional. En ese entonces la escuela primaria argentina cumplía un rol fundamental en la homogeneización de la ciudadanía y en su integración en la nación. Una de las vías para lograrlo eran los libros de lectura. Aquí se hace

clarísima la intención de moldear valores, transmitir valores, socializar a los futuros ciudadanos de la patria.

Por ese entonces existía una comisión evaluadora de textos encargada de dejar pasar o no los libros que se le sometían. El uso de estos libros en general era de alcance nacional. Esta comisión evaluadora de textos funcionó hasta aproximadamente los 70 en el Consejo Nacional de Educación. Su existencia es testimonio de la intención de monitorear las ideas. Tras su desaparición durante unos años, la comisión vuelve y unos años después, en 1983, con el advenimiento de la democracia, cesó nuevamente en sus funciones porque se consideró que estaba censurando la libertad de enseñanza. En adelante es el mercado editorial el que se hace cargo de tomar decisiones sobre el contenido de los libros de texto. Hay, sin embargo, en los 90, una nueva vuelta del Estado con la intención de monitorear los contenidos escolares vía la Ley Federal de Educación y la elaboración de los “contenidos básicos”, momento en que vuelve a aparecer por parte del Estado un intento por retomar el rol de monitorear los contenidos que se transmite en la escuela.

Las referencias anteriores valen como evidencia de la pertinencia de utilizar a los libros de lectura como informantes de los valores promovidos por el Estado. A continuación voy a referirme a los libros que efectivamente seleccioné para el análisis.

El total de los libros que analizamos (en ambos momentos en que llevamos a cabo la investigación) fueron alrededor de 140 para un período de tiempo que va desde principio del siglo hasta los 90. Para hacerlo hubo que establecer una periodización. Elegí cuatro fechas que se destacan en términos de cambios significativos en las temáticas que hacen a lo femenino y a lo masculino, a la inserción de los varones y las mujeres en el mercado de trabajo, a los cambios en la familia y a la regulación legal del trabajo y la familia. Estos cambios se miden en base a variables demográficas, económicas, sociológicas, políticas. Por ejemplo, en 1950, en la mitad del primer peronismo, se producen transformaciones en los derechos políticos, hay una transformación económica fundamental, hay una transformación de la imagen de la ciudadanía. En los 70 y 80 encontramos cambios fundamentales en los derechos civiles.

Para seleccionar los cuatro momentos a los que finalmente arribé –hacia 1905/10, 1950, 1970 y 1990 utilicé una enorme cantidad de indicadores. Luego me propuse escoger un conjunto de libros para cada momento. Acá apareció otra cuestión: cuáles seleccionar?

Según se elija uno u otro libro de lectura, se puede estar sesgando la respuesta a la pregunta acerca de cuáles son las ideas que transmite el aparato del Estado a cargo de la educación. Otro problema a enfrentar es que, en países como el nuestro, en los que no se da mayor importancia a examinar la historia de las instituciones, es muy difícil encontrar material, hay que hacer una búsqueda denodada en los ministerios o secretarías de educación en busca de los listados de libros que fueron aceptados para uso escolar, es decir, que pasaron la selección, en cada momento de la historia. Sólo para algún momento pude encontrar el listado de los libros aprobados por el Consejo Nacional de Educación, por el Ministerio de Educación o por algún otro organismo equivalente. Hubo que ir reconstruyendo el pasado a pedacitos, parte con material que está en el Ministerio de Educación, parte en los depósitos de la Biblioteca del Maestro, parte en las bibliotecas de viejos maestros o de amorosos padres que guardan recuerdos de la infancia de sus hijos. De esa manera llegué a construir los universos de los libros de lectura de cada momento histórico de los cuales seleccioné una muestra, muestra no representativa en términos probabilísticos, ya que es lo que pude encontrar. Por ejemplo, como ustedes probablemente sepan, el primer peronismo fue negado y eliminado de las bibliotecas tras la Revolución Libertadora.

En este rastreo encontré un hecho muy interesante. Con el primer peronismo (del 45 al 55) se produce un fenómeno muy interesante. En el 52, año de la muerte de Eva Perón, aparecen nuevos libros de texto. Son libros que yo denominé *peronistas*. Estos libros perduran hasta el 55, fecha del advenimiento de la Revolución Libertadora. En los tres años que se extienden de 1952 a 1955, estos libros coexisten con los que denominé *pre-peronistas*, muchos de los cuales estaban en uso desde principios de siglo y que llegan hasta principios de los 70. Con la Revolución Libertadora, estos libros *peronistas* desaparecen del mercado y sigue la misma letanía que venía de antes. Hay alguna diferencia entre los libros *pre-peronistas* y los *peronistas*. Los *peronistas* tienen, además de una gráfica mucho más fea, personajes más

frecuentemente de clase obrera y no de clase media como aparecían en los libros habituales, estos personajes están más cerca de la realidad. Por ejemplo hay un papá que va con su hijo a la Plaza de Mayo el 1º de Mayo. Se habla en la casa de la compra de una heladera, se habla de cuestiones de la vida real. Pero en lo que hace a los temas particulares que a mí me interesaban, en relación a lo femenino y a lo masculino, no hay cambios, ni en los textos de Eva Perón que, como *La razón de mi vida*, son transcritos en los libros de lectura, donde se ve el mismo imaginario.

En este tipo de investigaciones, la identificación y recolección de las fuentes de datos lleva a veces tanto tiempo como el análisis mismo. Es necesario tenerlo en cuenta para decidir si uno está dispuesto a lanzarse a una investigación así o no. Pero esto alude a la factibilidad de la investigación.

Acerca de los objetivos y de la metodología empleada

Voy ahora a comentar cómo llevé a cabo el trabajo. En primer lugar, yo miré al extremo emisor de la comunicación, no planteé cuestiones acerca del extremo receptor, es decir, acerca del efecto de esos mensajes sobre los consumidores de los libros de lectura, los niños y niñas que transitan por las aulas de la escuela. ahora no ha podido resolverse. Es un tema de una complejidad teórica enorme y de una complejidad metodológica que lo hace muy difícil de abordar, cuya indagación opone una dificultad extrema que hasta ahora no ha podido resolverse.

En segundo lugar, el tema central a estudiar era originalmente, las imágenes acerca de la participación de las mujeres en el ámbito de trabajo. Pero incluí a los varones porque cuando se estudia un sector de la población, como por ejemplo el de las mujeres, conviene estudiar al otro sector de la población porque de la comparación surge información adicional fundamental como, por ejemplo, la igualdad o diferencia de oportunidades laborales entre mujeres y varones, cosa que uno pierde si se estudia a un solo sector.

En tercer lugar, estudiar las ideas acerca de la participación de las mujeres y de los varones en el mercado de trabajo, suponía indagar qué es lo que se consideraba positivo o negativo, sancionable o no, cuáles eran los tipos

de actividades y ocupaciones consideradas viables o no viables para las mujeres y para los varones, en qué circunstancias, etc. Además me vi obligada a incluir el estudio de las imágenes acerca de la familia, de los roles en la familia de las mujeres y de los varones porque, en el caso de las mujeres, mirar a su actividad laboral, supone o requiere, mirar a su actividad familiar. La razón es que, en nuestra sociedad (y no es la única) se atribuía el rol productivo en el mundo del trabajo a los varones con exclusividad y el rol reproductivo a las mujeres, en la familia, también con casi exclusividad. Por lo tanto las mujeres que, además del rol reproductivo (en la familia) asumen el rol productivo (en la economía), tienen que hacer algún tipo de articulación más o menos costosa entre su actividad laboral y su actividad familiar dado que la participación de las mujeres en el campo del trabajo supone una reducción de su participación en el campo familiar. En suma, examiné las concepciones acerca de lo femenino y lo masculino, de la familia y del trabajo como temas centrales.

¿Cómo miramos entonces a los libros de lectura? Les recuerdo que mi intención era mirarlos como fuente de datos, no como un tipo particular de dispositivo pedagógico. Los datos eran las ideas transmitidas, aceptadas por el Ministerio de Educación, el Consejo de Educación o el organismo correspondiente según el momento de la historia. Miramos tanto al texto escrito como a la gráfica a lo largo de una serie de líneas de análisis. Nos preguntamos por la concepción de la mujer y del varón (implícitas en las cualidades físicas, psicológicas, espirituales que se atribuyen a los personajes femeninos y masculinos, sean adultos o niños, y por los roles asignados a ellas y a ellos en la sociedad (sobre la base de las actividades en que aparecen ocupados. En la familia, por otra parte, miramos a la estructura, a cómo está compuesta, de cuántos miembros, qué roles se les adjudica, cómo se distribuyen las tareas domésticas, quiénes desempeñan qué roles dentro, y cuáles fuera de la familia. En el caso del trabajo, miramos sistemáticamente a quiénes aparecen desempeñando qué ocupaciones, qué actividades laborales se asignan a mujeres y varones, cuál es la gama de actividades de ellas y de ellos y que consecuencias se le asigna al trabajo para unas y para otros.

Hicimos el análisis sobre todas las lecturas, sus textos e ilustraciones, y sobre todos los personajes principales y secundarios, corrientes y extraordinarios.

La serie de preguntas con que nos acercamos a “leer” los mensajes son líneas de análisis y éstas no “salen de la galera” sino de conceptualizaciones, de marcos teóricos. En nuestro estudio las tomamos desde la perspectiva teórica de género. En suma, las líneas de análisis con las que leímos los libros de texto para desentrañar las preguntas que queríamos responder respecto de la familia, de la división de roles domésticos, de la división de roles laborales, provienen de aparatos conceptuales.

Breve mirada a los resultados

Ya les dije cuál fue mi objetivo original pero, al comenzar a trabajar, me encontré con algo que no había anticipado. Es que uno tiene una propuesta de investigación, con ciertos objetivos, pero si cuando se empieza a trabajar se encuentran en el camino con otras cuestiones de interés, hay que escucharlas y no cerrarse a ellas. El objetivo original hay que cumplirlo porque la propuesta de investigación es un contrato por el cual uno se obliga a hacer determinadas cosas y esas hay que cumplirlas. Pero si uno encuentra en el desarrollo del estudio nuevas preguntas que son de interés, uno no puede cerrarse y ser ciego, sordo y mudo a esas preguntas sino que, dentro de ciertos límites, hay que incorporarlas. Si la pregunta se transforma en muy importante como para adquirir el status de un objetivo de investigación en sí mismo, debe quedar para otra investigación, pero si son preguntas de menor nivel o de un nivel equivalente al del objetivo central, es posible incorporarlas. En mi investigación empezó a aparecer algo que como usuaria de libros de lectura nunca antes me había percatado, y es lo que di en llamar la “inmutabilidad secular”. Los libros de lecturas reiteraban *ad nauseam* los mismísimos contenidos desde principios de siglo hasta aproximadamente fines de los 70. Voy a darles algunas evidencias. *El sembrador*, libro de la Editorial Estrada escrito por Héctor Pedro Blomberg, originalmente se publicó en 1925 y continuó sin cambios de contenido hasta 1955. El caso de *Girasol*, texto para cuarto grado de la misma casa editorial, apareció por primera vez en 1940 y siguió vigente hasta comienzos de los 80 casi idéntico a sí mismo. En efecto, aparte de los cambios

que se introdujeron en los aspectos gráficos –entre otros la impresión en color-, el 80 por ciento de las 96 lecturas de la edición más reciente coinciden puntualmente, palabra por palabra, con las de la edición más antigua. El 20 por ciento restante, por otra parte, no es totalmente novedosa ya que una parte guarda relación con el material anterior. Sin embargo, en el “Prólogo a los maestros” de la edición de 1967, que supuestamente actualizaba la edición de 1940, se puede leer: “Presentamos una nueva edición de *Girasoles*, libro de lectura para cuarto grado. En esta ocasión ofrecemos *Girasoles* actualizado en los temas y personajes de sus lecturas, ajustado en su vocabulario descriptivo, ilustrado con atractivos dibujos y fotografías”.

Es verdaderamente sorprendente que ni las autoras, ni la editorial, ni las comisiones de texto, que consideraron su aprobación a lo largo de los 40 años de existencia del libro hayan creído necesario introducir modificaciones en no más del 20 por ciento de las lecturas para adecuarlos a los nuevos tiempos. No habría de qué sorprenderse si los libros de lectura y éste en particular, tuvieran material referido a cuestiones universales inmutables, independientes del espacio histórico, social, cultural, como la ley de la gravedad, por ejemplo. Pero no es así; estos libros incluyen cuentos, fábulas, descripciones de la ciudad, del campo y paisajes de la Argentina, acontecimientos de su historia, etc. Esto induce a pensar en una dimensión que congela el tiempo de la sociedad al paso que muestra el manifiesto arcaísmo, el distanciamiento de la realidad de muchos de estos libros de lectura. Esto que apareció en mi lectura de los libros como fuente de datos para otro objetivo fue un segundo tema inesperado, pero de tal fuerza e importancia que lo asumí y lo incluí dentro de la propia investigación, es el tema de la inmutabilidad de los libros de lectura. Mientras, en la sociedad se iban produciendo cambios económicos, políticos, sociales, los libros de lectura mostraban una imagen congelada, inmóvil, en la que los trabajadores eran: el sembrador, el cuidador de plaza, el policía y los servidores de la Patria, todos con una cara de enorme felicidad mientras construían la Patria. Estos mismos trabajadores, estas mismas ocupaciones siguen desde principios de siglo hasta los 70. Entonces uno se pregunta por la capacidad esquizofrenizante de estos libros en su rol de agente de socialización de los futuros ciudadanos. Así, sin salirme de las preguntas iniciales, incluí otra pregunta en la investigación. Se trata de: ¿por qué los libros

de lectura en la escuela primaria argentina, desde principios de siglo hasta los 70 han mostrado una realidad inmutable? Enfrentada con esta pregunta me puse a revisar antecedentes bibliográficos y así encontré que el caso de la Argentina no era único. Umberto Eco, en el prólogo al libro *Las verdades que mienten* de Bonazzi, socióloga italiana que analizó los libros de lectura en uso en Italia en los 70, concluye que la lucha contra los libros de lectura se plantea aún más acá de toda elección ideológica que tenga un sentido en el mundo en que vivimos, puede ser sostenida por un liberal o por un demócrata cristiano, por un comunista o un social demócrata, por un creyente o un agnóstico, porque la realidad educacional que los libros de texto proponen se ubica antes de la revolución industrial, antes de la revolución inglesa, antes del descubrimiento de América, en una palabra, antes del nacimiento del mundo moderno.⁵

Los libros de lectura en uso en la Argentina hasta los años 70 muestran a las niñas como suavecitas, delicadas, aplicadas, tímidas, cariñosas y, cuando llegan a adultas, además apoyadoras, alentadoras, ayudadoras, identificadas con la maternidad. En cambio, a los varones, cuando niños, los muestran activos, inteligentes, creativos e intrépidos y, cuando adultos, identificados con el trabajo. Mientras entre ellos había desde sembrador y barrendero hasta prócer y héroe, las mujeres estaban concentradas en unas pocas ocupaciones que, en el caso del mercado formal, eran la de maestra, eventualmente enfermera, y alguna que otra ocupación, pero que siempre giraba en torno a cuestiones básicas como la salud y la educación. En el sector informal, las mujeres trabajaban con la aguja y el hilo, eran las tejedoras que tenían que trabajar para sostener a los hijos porque su marido había muerto o era minusválido. En suma, mujeres y varones aparecían como seres cuyas esencias son radicalmente distintas en obediencia a un orden natural inmodificable

Estos mismos libros muestran familias de clase media formadas por mamá, papá, un niño y una niña, tanto en el texto escrito como en las imágenes de la gráfica. La distribución de los roles es clarísima e inmutable: el papá está sentado en el sillón leyendo el diario, la mamá está sentada al lado o

⁵ Bonazzi, Marisa y Umberto Eco, *Las verdades que mienten. Un análisis de la ideología represiva de los textos para niños*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1975.

cerca suyo, bordando, y los hijos están siempre en la misma posición, la nena “jugando a la mamá”, acunando a la muñeca o jugando con la “escobita” y el nene, en cambio, con los autitos y los trenes o construyendo torres de cubos.

A fines de los 70, principios de los 80, aparece una nueva editorial, *Aique*, que introduce la posibilidad de que los chicos duden, pregunten, piensen. La lectura deja de ser fundamentalmente normativa, como hasta entonces. Se trata de un cambio sideral que se consolida diez años más tarde, en los 90. Por ejemplo, en un libro de primer grado titulado *Páginas para mí*, hay una página doble en la que de un lado se ve a “mamá en el trabajo”, y del otro, a “papá en el hogar”. Hay, además, un niño que se interroga (es el primer libro que encontré en el que a un niño que se interroga y que además, piensa). Este niño se pregunta si una mamá puede o no puede participar en el mercado de trabajo, y si un papá puede o no puede participar de las actividades del hogar, es decir de la paternidad y de la domesticidad.

Llegados a los 90 se produce entonces un cambio rotundo. En los libros de lectura el mundo ha cambiado. Ahora se encuentran familias formadas por un padre y una madre con hijos de otro matrimonio, aparecen madres que trabajan como en la vida real, padres que empiezan a entrar en el ejercicio de la paternidad, aparecen ciertas reflexiones sobre las características de género, físicas o psicológicas. Hay un conjunto de libros de texto que buscan que los niños reflexionen acerca de la distribución de roles en la familia. También muestran a las mamás, igual que a los papás, en el mercado de trabajo. Aparece una médica, una cantante, una arquitecta, una escritora entre las madres y, entre los padres, un maestro, un comerciante, un abogado. Acá hay muchas otras cosas para mirar: la aparición de otras ocupaciones que no son la del sembrador ni del cuidador de plaza, pero también que la frecuencia de personajes masculinos y femeninos que trabajan es casi idéntica y estamos hablando del mundo del trabajo. Y además tenemos que mirar en las ocupaciones los cambios de límites de género, fíjense que el magisterio siempre apareció representado por una mujer y acá aparece un maestro, y el médico se hubiera representado por un varón y acá aparece una médica. O sea hay muchísimas cosas para ver en la gráfica, esto es una fuente de información estupenda y que hay que tener en cuenta. Muestro este último porque es interesante ver cómo en algunos libros aparece el hombre, el padre

en el ejercicio de la paternidad y de la domesticidad, esto es una absoluta novedad.

Es decir, en los 90 se produce un cambio radical en muchos de los libros de lectura, uno que los acerca a la realidad. Esto se produce en un mundo posmoderno que ha producido un cambio de valores, se pasó de la ética del deber y la obligación a la ética del placer y del ocio. Mientras en el pasado estos libros abundaban en el texto escrito, los actuales están dominados por los códigos visuales, por las ilustraciones de tipo videoclip o historieta. Parecen inducir el *zapping*, estimulando el paso de una nota periodística a una carta a un anuncio a una foto. Además, desaparecen los modelos de identificación; no se menciona el trabajo; los héroes ceden el espacio central. San Martín, Sarmiento, aparecen arrinconados, ya no insertos en medio de la obra, como aparecían en los libros de antes. No hay valoraciones críticas, son libros en los que los valores no aparecen marcados, lo que hay es una serie de personajes bastante parecidos a los de la televisión y las historietas. Ahora no hay valores explícitos salvo los que pueden entreverse vía las imágenes visuales.

Para terminar, quiero comentar que el análisis contenido en el libro *¿Mamá, amasa la masa?* está estructurado en forma de diálogo entre las circunstancias económicas, políticas, sociales y demográficas de cada momento y lo que los libros de lectura mostraban en ese momento. Cada capítulo empieza con: "En la Argentina, en ese momento estaba pasando ... lo que estaba pasando, apoyado en una serie de datos acerca de la situación estructural del país en el momento. Luego se pasa a los contenidos de los libros de lectura, mirando en qué medida estos libros eran esquizofrenizantes o servían como una introducción de los futuros ciudadanos a la función que habrían de tener al llegar a adultos

Finalmente, quiero compartir con ustedes una lectura sobre la familia que creo paradigmática de los libros de los 90, una que muestra la inclusión de la cuestión del género y la reflexión acerca de las capacidades de varones y mujeres. Es sólo un fragmento pequeño, no el todo. La lectura se llama *Uxen, la jirafita rebelde*. Nótese el nombre, *Uxen*, de origen escandinavo, que creo es indicador del cambio de origen del capital de las editoriales ocurrido hacia los 80/90, y la globalización de los contenidos. Pero vamos a la lectura que dice así.

“En una época muy lejana, las jirafas no tenían manchas como ahora, no señor, eran amarillas, sedosas y lisas. Los que sí tenían manchas eran los jirafos, ellos eran tal cual como los vemos ahora. En realidad todos nacían lisos por igual, los machos y las hembras pero las mamás jirafas no estaban nunca al sol, ni dejaban pasear a sus hijas fuera de los lugares sombreados. En cambio los varones podían andar por donde quisieran, claro que su piel se iba cubriendo de manchas marrones. Un día nació Uxen, una jirafita muy hermosa. ... Cuando llegó el invierno, los jirafitos comenzaron a pasar el día entero al sol, acompañados de sus papás, en cambio las jirafas y las jirafitas tiritaban en la sombra húmeda, Uxen temblaba y daba saltitos para entrar en calor, hasta que una tarde en que la mamá estaba distraída conversando con unas amigas, la jirafita echó a correr hacia donde estaban sus hermanos... La mamá la alcanzó en el medio del campito, allí donde el sol hacía brillar las plantas y el aire era deliciosamente tibio... Quería retar a su hija y ninguna palabra salía de su boca. Se sentía tan a gusto que lo único que podía hacer era sonreír. Su marido se acercó y les dijo que se apuraran a regresar a la sombra, se lo dijo en un tono fuerte, con la voz bastante enojada. La mamá de Uxen, bajó la vista con resignación, pero al bajarla se encontró con la mirada implorante de su hija que en silencio le decía: `no importan las manchas, mami, esta es la vida que vale la pena´. Y ninguna de las dos se movió, las demás jirafas fueron acercando poco a poco para ver qué era lo que ocurría y a todas les paso lo mismo, no pudieron regresar”.

El cuento forma parte del libro *Luciana, Juan y Copete* para primer grado publicado por la editorial Santillana en 1989.

PREGUNTAS

PREGUNTA: ¿A qué niveles del sistema escolar correspondían los libros que tomó para la investigación?.

RESPUESTA: Hasta los 70 y principios de los 80 tomamos libros de primero a sexto grado de la escuela primaria, para el período de los 90, sólo tomamos los

tres primeros de E.G.B., porque el papel que cumplen ahora los libros de lectura es bastante diferente al que cumplían en el pasado. Razones pedagógicas y razones económicas han hecho que la frecuencia de uso de los libros de lectura sea menor que en el pasado, y sobre todo para los niveles superiores en los que se usa mucha fotocopia de otros textos de lectura, de cuentos, de literatura que reemplazan a los libros de lectura. Por eso tomamos para los 90 sólo los tres primeros años de E.G.B.

P: ¿Qué importancia se le otorga a los libros de lectura en la actualidad?.

R: El papel que cumple el libro de lectura es muchísimo menor que en el pasado pero sigue siendo útil en los primeros grados. En los 90 más que libros de lectura deberían llamarse libros de estampas porque más que para leer son para mirar.

En el mundo de la Sociología, donde es más frecuente buscar el dato vía entrevistas con seres humanos que hablan, es menos frecuente el uso de archivos, que es tan frecuente en la historia, nosotros llamamos “datos primarios” a los que obtenemos de las entrevistas con seres humanos con los que interactuamos; los generamos ad hoc en respuesta a las preguntas de investigación que tenemos y hablamos de “datos secundarios” respecto de los datos ya recogidos, ejemplo, las estadísticas de población, que han sido producidos con otro objeto que el de nuestra investigación pero a los que reusamos con otra intención, a eso es a lo que llamamos secundarios.

Acá hay una confusión ya que primario y secundario son conceptos muy poco limpios que condensan varias dimensiones, además de tener en cuenta si fueron producidos originalmente para este objetivo o para otro objetivo. Pero además se mezcla con lo cuantitativo y lo cualitativo, con lo que es *letra* y con lo que es *número*. En este caso yo diría que los libros de lectura contienen mensajes que son rastros no intencionales producidos por la sociedad con otro objetivo que ser libro de lectura y que nosotros desde la investigación ubicamos como datos para responder a las preguntas de investigación. Entonces no son personas, son productos culturales.

P: ¿Hicieron entrevistas con las editoriales para conocer su visión respecto de incluir temas como género, origen del hombre?.

R: Sí, en las entrevistas con gente de las editoriales, con Estrada, con Santillana, uno de los temas fue el debate alrededor del concepto de “género”. En la época en que se debatían los contenidos básicos comunes hubo toda una cuestión en relación a ciertos contenidos: género, sexualidad, el origen de las especies.

Como sabemos, la Iglesia Católica es una institución que ha tenido un papel central en el mundo de la educación en la Argentina a lo largo de toda la historia. Cuando los C.B.C. estaban casi elaborados, la Iglesia Católica se expidió acerca de algunas cuestiones como el género, el grupo familiar, el origen del hombre, etc. Entonces se dejaron de lado formalmente, decisiones a las cuales había llegado la comisión de expertos que había trabajado en la elaboración de los contenidos básicos, entre otros, el concepto de género en lugar del de sexo. Una de las cuestiones que pregunté en las casas editoriales fue si iban a publicar nuevos libros de texto donde no se incluyera el concepto de género, sino el de sexo, como ocurría en los libros anteriores. Respondieron que no porque el tema ya está instalado en la sociedad. Las maestras, que son personajes importantes en la selección de textos que se compran en las editoriales, ya lo tienen incorporado y no podrían volver a los libros anteriores. Es decir, en respuesta a la pregunta diría, sí, hicimos entrevistas con las editoriales y en diversos momentos de la ejecución del proyecto para tener otra visión. Por ejemplo, cómo miraban al tema que mencioné, cómo se las arreglaban con las disposiciones oficiales, pero también, cómo funcionaban en relación a la comisión evaluadora de textos. Acá hay muchas anécdotas, en Estrada, la de antes, que era la más tradicional posible, en una ocasión en que hablábamos de estas cosas, cuestionaron a la comisión evaluadora de textos porque en una serie de lecturas incluían una familia de clase media que aparecía en el desayuno comiendo tostadas. Y la comisión evaluadora de textos les dijo que la familia que estuviera desayunando toda junta y comiendo tostadas no reflejaba la realidad actual. Porque el desayuno no se tomaba más todos juntos, ya que cada uno sale corriendo a sus diversas actividades. Le cuestionaban las tostadas que eran muy de clase media. Y la persona con la

que yo hablaba decía: “qué horror, tostadas se comen en todas partes, y además la gente desayuna junta.

En Aique me cuentan otra cosa, otras historias con la Comisión Evaluadora de Textos. En un libro en el que hay un personaje que se llama Mustafá, el gato, en *Páginas para mí*, aparece después en algún lugar una gata y resulta que la comisión evaluadora les dice que el almohadón donde estaba la gata debía ser más grande. Resulta que la gata estaba preñada y entonces al aumentar el tamaño del almohadón disminuía el tamaño de la gata, de esa forma se ocultaba la panza de la gata. Es muy interesante ver cómo las diversas editoriales, con sus diversas ideologías, ven o no como pertinentes lo que plantea la comisión evaluadora.

P: ¿Pudo ver, en la revisión de los libros de lectura, diferentes representaciones de infancia?

R: Yo no me dediqué a eso especialmente aunque sí vi algunas cosas. Es clarísimo que desde principio de siglo hasta los 50 hay una imagen de niño adulto. Después, con el tiempo, los niños adquieren una identidad como sujetos. No son adultos en miniatura sino otra clase de personajes, que piensan, que pueden, que actúan, que son otra categoría, ya no más un adulto en miniatura al que, si se lo riega crece como esas plantas de plástico que se inflan en contacto con el agua. En suma, registré algunas imágenes pero no es un tema que estudié de modo sistemático.

P: ¿Cuál es, en su opinión, el modelo de familia que está vigente hoy?

R: La familia que sigue vigente en los textos es la familia nuclear, formada por mamá, papá, nene, nena. Pero para esta ocasión he destacado el cambio no la permanencia, lo nuevo que aparece en los libros de lectura. Aparece la familia nuclear pero aparecen además otras formas de familia. Por ejemplo, leo un fragmento de *El trébol azul* 3 para tercer grado, de la editorial Aique: “No hay una familia igual a la otra siempre que alguien nos quiera y nos cuide tenemos una familia; hay familias chiquitas y familias grandes, hay familias que viven en distintas casas y familias que viven en un sola, hay familias que comparten la

casa con los abuelos, hay familias con papá y mamá y otras que sólo tienen mamá o sólo papá, hay familias en las que el papá y la mamá no viven juntos, hay familias con hermanos que no viven en la misma casa, hay familias que adoptan niños y los crían como propios”, esto está en un libro de lectura de la escuela primaria. Aparece la diversidad, no hay un único modelo.

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- Nº 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- Nº 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- Nº 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- Nº 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas
- Nº 5 TEDESCO