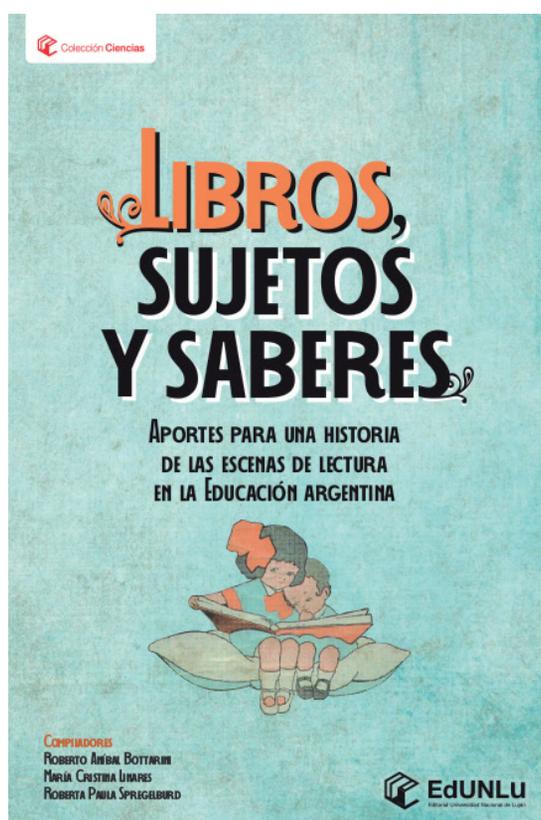


María Cristina Linares

Universidad Nacional de Luján



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

Construir una periodización tan larga nos lleva en algún punto a realizar algunas opciones de simplificación. Hemos elegido tomar en cuenta las características que fueron hegemónicas y dejar de lado aquellos pocos casos que no necesariamente respondieron en todos sus aspectos a estos rasgos. No obstante, pensamos que para el análisis de textos escolares, dicha caracterización es útil para observar que los cambios en los libros no siempre se corresponden con modificaciones del campo político como muchas veces se piensa.

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 constituyentes del propio objeto.

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)

El Nene, Libro Primero. Nonagésima edición (s/f):
Buenos Aires, Ángel Estrada: Fondo Luis Iglesias.



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

a) *Influencia del higienismo*: Esta 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.

b) *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 ser humano 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.

c) *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.

d) *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.

e) *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.

f) *Dirigido hacia un “sujeto lector ampliado”*: a fines del siglo XIX y prácticamente hasta mediados del siglo XX, 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.

g) *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.

h) *Separación por géneros en determinadas temáticas*: la cuestión del 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.

i) *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 aquel momento no le generaba conflicto. La sociedad dividida en clases se veía como “natural” y lógica, en la que hay grupos inferiores y superiores.

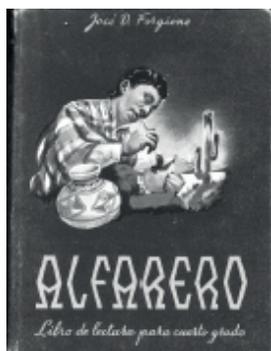
j) *Discurso tendiente hacia la conformación de una “identidad nacional”*: uno de los problemas que surgieron a fines del siglo XIX frente a la presencia de libros de lectura extranjeros fue el de la “construcción de una identidad nacional”. Frente a la presencia de distintos grupos inmigratorios, y 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”¹ 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 tipo de libro que caracterizamos como “moderno” conserva las características de un modelo anterior de raíces eclesióstas 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).

Alfarero, libro de lectura para cuarto grado, José D. Forgione.
Buenos Aires, Kapelusz, 1942: Fondo Luis Iglesias



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.

¹ “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, p. 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.²

3) *Período de transición y decadencia* (desde finales de la década de 1960 hasta finales de la década de 1990)

Mi amigo Gregorio, libro de lectura inicial, Lagomarsino y Ferrari.
Buenos Aires, Ángel Estrada. 1969: Fondo Luis Iglesias



²Para profundizar en los dos primeros períodos ver Linares y Spregelburd, 2017.

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)³. 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"⁴, "El sol albañil"⁵, "Cuaderno de Tupac"⁶, "Cuaderno de Tito"⁷, "Mi amigo Gregorio"⁸, "Dulce de leche"⁹ y "Papel picado"¹⁰. 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 de casa, maestra o costurera: "Aire libre"¹¹ y "Martín y Yo"¹².

Por otro lado comenzaron a ser desplazados los juicios normativos. Tales son los casos de: "El libro volador", "El sol albañil", "Martín y Yo"¹³, "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

³ 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, p.146).

⁴ Veronelli, A. A. (1967) *El libro Volador*. Buenos Aires, Kapelusz.

⁵ Camilli, E. (1986, Copy 1967) *El sol albañil*. Buenos Aires, Ángel estrada y Cía.

⁶ Sarceda M. y Durán, C. (1976) *Cuaderno de Tupac*. Buenos Aires, Ángel estrada y Cía.

⁷ Sarceda M. y Durán, C. (1977) *Cuaderno de Tito*, Buenos Aires, Ángel estrada y Cía.

⁸ Ferrarí A.F. DE y Lagomarsino E. Trogliero De (1968) *Mi amigo Gregorio*. Buenos Aires, Ángel Estrad y Cía.

⁹ Durán, C. y Tornadú B. (1974) *Dulce de Leche*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía.

¹⁰ Solves, H. ((1970) *Papel Picado*, Buenos Aires, Librería Huemul

¹¹ Walsh, M.E. (1967) *Aire libre*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía.

¹² Ferrari, A. de y Lagomarsino E. T. de (1973) *Martín y Yo*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía S.A.

¹³ Ferrari, A. de y Lagomarsino E. T. de (1973) *Martín y Yo*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía S.A.

producidos por esta “(...) 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”¹⁴, “Albricias”¹⁵ y “Canta Boyero”¹⁶ 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.”¹⁷; “ El sacrificio es lo que cuenta a los ojos de Dios”.¹⁸

A finales de la década de 1990 podemos considerar nuevas características que van a definir a los libros actuales. Wainerman y Heredia (1999) señalan las siguientes:

- Predominio de la imagen sobre la palabra.
- Mensajes fragmentados, alternancia entre diversos géneros estilísticos.
- Temáticas relacionadas casi exclusivamente con las experiencias infantiles.
- No incluyen pautas normativas acerca de los roles de género, coexisten modelos tradicionales con nuevos modelos.
- Inclusión de modelos familiares alternativos.
- Liberalización de la prescripción.

A estas características sumamos:

- Eclecticismo didáctico (en los libros de iniciación a la lectura).
- Integración con otras áreas del conocimiento.
- Encuadernación con tapa blanda (modificación de la escena de lectura¹⁹).
- Utilización del voseo.
- Incorporación de otras actividades además de la lectura propiamente dicha.
- Incorporación del conflicto social.

¹⁴ Felce Emma (1969) *Escarapela*, Buenos Aires, Codex

¹⁵ Benavento G.L. (1966) *Albricias*, Buenos Aires, Codex.

¹⁶ Fernández Godard, Laura M.A.S. de (1974) *¡Canta Boyero!*, Buenos Aires, Codex.

¹⁷ Pescetto A. y Riba E. (1974) *Grupo 5*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía.

¹⁸ Fernández Godard, Laura M.A.S. de (1974) *¡Canta Boyero!*, Buenos Aires, Codex.

- 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, p.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 la enseñanza de la lectura desde tres aspectos: lectura mecánica, lectura intelectual y lectura expresiva. Aunque los mismos debían ser apreciados simultáneamente, durante la actividad escolar le fue otorgada preponderancia al último de ellos. Los objetivos perseguidos en la enseñanza y práctica de la lectura resultaron ser tan importantes como los modos de hacerlo: la emoción con un fin estético, el tono de voz, los gestos y los modales del lector. La práctica más habitual de lectura comprendía: lectura modelo por parte del maestro, comentario y análisis de la lectura y lectura individual o coral por parte de los alumnos. Esta práctica fue acompañada por un tipo de libro que la permitiera: el libro de tapas duras, tal cual lo requerían las reglamentaciones hasta 1965.

¹⁹ Cucuzza, 2008.

Con la introducción de las teorías psicolingüísticas y psicogenéticas, el concepto de lectura cambió en su concepción.

Por un lado se tomaron en cuenta las experiencias del niño con lo escrito, ya que se sostiene que el contacto de este 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.

REFERENCIAS

Brafman, Clara (1996). Los libros de lectura franceses en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. 1856-1910 en *Propuesta educativa* (15).

Braslavsky, Cecilia (1992) *Los usos de la historia en la educación argentina*. Buenos Aires: FLACSO.

Cucuzza, Héctor Rubén (2012) "Introducción" en Cucuzza, H.R. - Spregelburd, R. P. (dir.) (2012), *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Linares, María Cristina (2002) "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956)", en Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Linares, M.C. y Spregelburd, P.R. (2017) *El control de la lectura: Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965)*. Luján: Edunlu.

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

Romero, Luis Alberto, (2004) *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.

Ficha bibliográfica

Autores: Bottarini, Roberto Aníbal; Linares, María Cristina; Spregelburd, Roberta Paula

Título: Libros, sujetos y saberes. Aportes para una historia de las escenas de lecturas en la educación argentina

Editorial: EdUNLU -Editorial de la Universidad Nacional de Luján

Año: 2022

ISBN: 978-987-3941-75-7
