

Catalina Wainerman
Mariana Heredia

**¿MAMA AMASA
LA MASA?**

*Cien años de libros de lectura
de la escuela primaria*



Editorial de Belgrano

Indice

Prólogo	7
Agradecimientos	11
Prefacio a la presente edición	13
Prefacio a la primera edición	17
Introducción	21
Capítulo 1	
SOBRE LOS LIBROS DE LECTURA	31
Los libros de lectura de la escuela primaria argentina	31
Los libros de lectura como objetos culturales	40
Los libros de lectura como fuentes de información	46
Capítulo 2	
A COMIENZOS DE SIGLO	53
El contexto	53
Los textos	57
Capítulo 3	
HACIA MEDIADOS DE SIGLO	67
El contexto	67
Los textos	75
Capítulo 4	
LLEGADOS LOS '70	95
El contexto	95
Los textos	103
Un hecho nuevo	117

© 1999 by Fundación Editorial de Belgrano, Avda. Federico Lacroze 1959,
(1426) Buenos Aires, República Argentina, Teléfono: 775-8788.
E-mail: belgrano@ub.edu.ar
Internet: www.latbook.com.editor.belgrano

Printed and made in Argentina. Hecho e impreso en la República Argentina

I.S.B.N.: 950 - 577 - 260 - 2

Todos los derechos de esta edición reservados por la Fundación Editorial de Belgrano,
Buenos Aires, Argentina.

La Fundación Editorial de Belgrano es una entidad que se rige conforme a las disposiciones del decreto ley 19.836/72, que reglamenta la creación y funcionamiento de las Fundaciones, y cuyo artículo 1º dispone lo siguiente: "Las Fundaciones a que se refiere el artículo 33 del Código Civil son personas jurídicas que se constituyen con un objeto de bien común sin propósito de lucro".

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro, o su almacenamiento en un sistema informático, o su transmisión por cualquier forma o medio electrónico, mecánico, fotocopia, registro u otros medios sin el permiso previo por escrito de los titulares del copyright.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.
© 1999 by Fundación Editorial de Belgrano.

Capítulo 5	
LOS TIEMPOS RECIENTES	125
El contexto 39	125
Los textos	137
Capítulo 6	
REFLEXIONES FINALES	159
Anexo 1	
NOTAS METODOLÓGICAS	167
Anexo 2	
LISTADO DE LIBROS DE LECTURA SEGÚN PERÍODO HISTÓRICO	175
A comienzos del siglo	175
Hacia mediados del siglo	177
Libros "preperonistas"	177
Libros "peronistas"	178
Llegados los '70	179
Los tiempos recientes	181
Anexo 3	
PROPUESTA PARA LA ELIMINACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS...	185
Referencias bibliográficas	197
Fuentes de datos	203

Prólogo

¿Mamá amasa la masa? es un libro esperado por quienes deseamos incentivar una mirada crítica sobre la educación. Hace más de 10 años Catalina Wainerman y Rebeca Barck de Rajman publicaron una obra titulada *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*. Hasta ese entonces no existían en la Argentina prácticamente investigaciones que se hubiesen ocupado de analizar el contenido de uno de los dispositivos de construcción simbólica más difundidos. Por otra parte tampoco eran frecuentes las investigaciones acerca de los modos en que la escuela y sus herramientas privilegiadas representaban la participación social de las mujeres y de los hombres, tanto en la familia como en el mundo del trabajo y en otras esferas del quehacer social.

Aquella obra fue pionera en su tipo. Hasta entonces no se habían realizado en la Argentina investigaciones empíricas sobre los libros de lectura. Las investigaciones acerca de lo femenino y de lo masculino y acerca del lugar de las mujeres en el mercado de trabajo y en las familias recién comenzaban a desarrollarse. Por otra parte las investigaciones sobre historia de la educación se referían casi exclusivamente a las ideas pedagógicas, el Estado y sus obras y las grandes instituciones formadoras de elites.

Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria analizó una muestra muy representativa de textos escolares en el contexto sociopolítico, económico y cultural desde comienzos del siglo xx hasta la década de los '70. *¿Mamá amasa la masa?* amplía esa muestra e incluye una serie impor-

tante de libros de texto producidos desde entonces hasta ahora.

Esa ampliación le permite a sus autoras, sociólogas dedicadas a la investigación, fortalecer un primer hallazgo de aquella obra y encontrar otros.

¿*Mamá amasa la masa?* se ocupa de las ideas acerca de lo femenino y de lo masculino y de las representaciones que transmiten acerca de la articulación entre la familia, el trabajo y el género, los libros de lectura desde comienzos del siglo hasta el presente. Procura, además, realizar un permanente contrapunto entre esas ideas y los procesos de inserción de las mujeres y de los varones en diferentes ámbitos sociales, en particular en la familia y en el trabajo.

La obra ofrece innumerables evidencias acerca de la existencia de una "letanía" hegemónica desde las transcripciones de fragmentos de muchos de los más significativos textos para las escuelas argentinas, con los que muchos y muchas argentinos hemos aprendido a leer y a escribir y que han participado en los procesos de construcción de nuestras propias representaciones. A lo largo del texto se podrá reencontrar en distintas épocas a la representación de la mujer encasillada en roles domésticos: madre, o -más adelante en el tiempo- abocada a una profesión significada desde sus similitudes con las expectativas de cuidado, atención y dedicación maternal.

Articuladas con maestría ejemplar, esas transcripciones puestas en contexto les permiten a los lectores y lectoras retrotraerse a sus propios tiempos escolares, refrescar sus emociones y aguzar sus coincidentes o discrepantes interpretaciones.

Pero, al mismo tiempo, ¿*Mamá amasa la masa?* encuentra el punto de cesura en esa letanía. Lo ubican en la década de los '80 cuando algunas editoriales comienzan a producir "textos más realistas en relación con los roles que las mujeres y los varones desempeñan en la actualidad en la familia y el trabajo" (p. 159). Sin embargo, junto a esta buena noticia, Wainerman y Heredia encuentran también una serie de novedades que podrían considerarse como paradójales.

En efecto, de acuerdo con sus hallazgos, los libros de texto

podrían haberse modernizado en algunos aspectos y "desmodernizado", o "postmodernizado", en otros. La actualización de las representaciones respecto de los roles de las mujeres y de los varones correspondió a una decisión de las editoriales y de los autores de asumir y presentar aspectos que hacen a la cara moderna de la Argentina actual. Pero la modernidad es un relato y una práctica que incluye numerosos aspectos que parecen omitidos o desdibujados en los nuevos libros de texto. Más aún, siempre de acuerdo a sus hallazgos, parecería que en los libros analizados predominaría la ausencia de relatos, el predominio de la diversión sobre el trabajo y de la moral del sentimiento por sobre la moral de las obligaciones. A la luz de las evidencias ofrecidas parecería incluso que, más que al reemplazo de un modelo de mujer doméstica y de hombre proveedor por otro modelo de mujeres y hombres solidarios en el cumplimiento de la diversidad de aspectos necesarios para la vida en familia y sociedad, se hubiera procedido al renunciamiento de la posibilidad de ofrecer modelos.

¿*Mamá amasa la masa?* es una obra de interés por sus hallazgos, pero lo es mucho más por su metodología de análisis. Esa metodología tiene puntos de coincidencia y de originalidad respecto de la utilizada en algunas de las obras acerca de la lectura y de los libros de texto más relevantes de los últimos tiempos, producidas tanto en Estados Unidos, como en Francia y en la propia Argentina. Puede ser un poderoso instrumento en manos de maestras, maestros y profesores que deseen asumir actitudes prevenidas. También en manos de madres y padres que busquen intervenir activamente en los procesos de socialización de sus hijos y de sus hijas, dialogando mejor posicionados con las propuestas de los currículos escolares, los libros de texto y los propios maestros y maestras.

No se trata de que los chicos y las chicas lean sólo los textos con los cuales coincidan quienes los recomiendan o sus padres, pero sí de que todos estemos mejor instrumentados para dialogar respecto de nuestras visiones coincidentes o divergentes.

Por último este libro incita a pensar más acerca de la rea-

lidad del "receptor", "procesador" como podríamos denominarlo en la sociedad informática, o sujeto. ¿Cómo decodificaron las maestras y los alumnos y alumnas la letanía sexista con la que convivimos durante largas décadas? ¿Cómo se están confrontando a la diversidad de propuestas que hoy coexisten en las librerías y en las escuelas? ¿Cuáles son los criterios de selección de los libros de texto que utiliza el Estado para las adquisiciones masivas? ¿Utiliza los mismos que las escuelas, las maestras y las familias? Las formulaciones discursivas en torno a los temas de la mujer y el hombre, su lugar en la familia y en el trabajo y las relaciones entre ellos, ¿juegan algún papel entre esos criterios?

Tal como lo plantean Catalina Wainerman y Mariana Heredia éste es un mundo muy poco conocido para la investigación. Sin embargo se sabe que las editoriales realizan algunos estudios de mercado para producir sus libros de texto y también que llevan a cabo actividades de sensibilización y de capacitación. Si esto es así es probable que los mensajes y las características actuales de los libros de texto no sólo tengan que ver con las prescripciones estatales y con las intenciones editoriales, o con las posibilidades autorales, sino también con las demandas institucionales, docentes y familiares. En ese caso estaríamos frente a un amplísimo universo de desafíos de investigación y de acción, que abarca tanto la necesidad de continuar profundizando y ampliando el espectro temático de indagación acerca de los libros de texto a la par que se indagan también más profundamente las pautas de apreciación y de consumo cultural dentro y fuera de las escuelas.

Para concluir quisiéramos decir que *¿Mamá amasa la masa?* es una obra que interesa por lo que demuestra, por lo que puede suscitar como disposición al diálogo, al debate y al intercambio entre historiadores, maestras, pedagogos, familias y funcionarios; y por las inquietudes que despierta dejando muchas puertas entreabiertas para continuar investigando y reflexionando.

Cecilia Braslavsky

Agradecimientos

Queremos expresar aquí nuestro profundo agradecimiento a quienes nos facilitaron el acceso a los libros de lectura que analizamos en esta obra.

En un país en el que las bibliotecas públicas sobreviven en medio de una extrema pobreza de recursos materiales y de infraestructura, en un país en el que son contadas las casas editoras que facilitan el acceso a sus archivos a quienes practicamos la investigación, en un país en el que se oculta o se niega la existencia de los textos escolares producidos durante el primer peronismo (1946-1955), llevar a cabo una investigación sobre libros de lectura se convierte en una tarea en la que la obtención de las fuentes demanda tanta energía como su análisis. Sin la ayuda que nos brindó alguna editorial y el personal de la Biblioteca Nacional y de la Biblioteca del Maestro, siempre dispuestos a hurgar en depósitos oscuros y polvorientos y hasta a facilitarnos textos de su propiedad, esta investigación hubiera sido materialmente imposible.

Es la ocasión de dejar constancia también de nuestro agradecimiento a la Fundación Ford y a la SECYT (Secretaría de Ciencia y Técnica) por el apoyo que brindaron en diversas etapas a la investigación de la cual la presente obra es un resultado parcial. Este agradecimiento se extiende a The Population Council por la beca que le permitió a Catalina Wainerman gozar de la cálida acogida y excelente infraestructura de trabajo del Carolina Population Center.

Numerosas personas ayudaron de diversas maneras y en

distintos momentos al desarrollo de esta obra. Queremos agradecer en particular a Berta Braslavsky, Cecilia Braslavsky, Zulema Cuquier, Silvia Grinberg, Marta Güerzoni, Silvina Gvirtz, Silvia Jáuregui, Herminia Mérega, Mariano Narodowski y Beatriz Santiago.

Nuestro agradecimiento también para el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), editor de la primera versión de esta obra bajo el título de *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*, por el permiso concedido a la presente reedición.

Finalmente, el gozoso reconocimiento a Daniel de Anchorena, editor y amigo, por su capacidad de procesar malentendidos con inagotable humor y comprensión.

Prefacio a la presente edición

Desde la publicación de la primera edición de esta obra, algo más de una década atrás, el sistema de educación argentino ha asistido a cambios notorios. El Congreso Pedagógico Nacional convocado en 1984 por el gobierno radical, a un año del retorno de la democracia, recogió diagnósticos unánimemente negativos sobre el funcionamiento del sistema y perfiló los lineamientos de una futura transformación. Tras arduos debates que agitaron a la comunidad toda, en 1993 se sancionó y promulgó la Ley Federal de Educación, la primera en regular la totalidad del sistema, en todos sus niveles. Además de transformar la estructura del sistema educativo de modo radical, la Ley intentó definir un conjunto de derechos, principios y criterios que rigieran la política educativa. Entre ellos se destacan la libertad de enseñar y aprender, la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y el rechazo a toda forma de discriminación o, más específicamente, "*la superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos*".

La sensibilidad del sistema educativo a los estereotipos de género, uno de los ámbitos inveterados de discriminación, se dio en un clima de ideas que originó el Programa de Promoción de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (PRIOM), un organismo de alcance nacional creado en 1991 en el marco de la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer establecida por las Naciones Unidas y ratificada por nuestro país

en 1985. El Programa se propuso generar una renovación educativa que estimulara el desarrollo de todas las capacidades de las mujeres y, al hacerlo, posibilitara su participación en el mercado laboral y en las instituciones sociales y políticas del país en un pie de igualdad con los varones.

Sin falsas modestias debemos reconocer que la aparición de una versión preliminar de circulación restringida de la presente obra, en 1984, coadyuvó a promover esta sensibilidad a las cuestiones de género en la educación. En el Prefacio a la primera edición de 1987 decíamos que aquella versión preliminar había sacado a la luz por vez primera en la historia los contenidos sexistas del discurso escolar, así como su "inmutabilidad secular". Agregábamos que, al hacerlo, puso en marcha un debate agitado alrededor de un proyecto de ordenanza aprobado por el Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires en favor de la eliminación de los modelos discriminatorios de género y de reflejar la realidad de la sociedad argentina actual.

El debate allí iniciado tuvo un impacto efectivo sobre los libros de lectura. En los comienzos de la década de los '90 se asistió a un cambio copernicano en este sentido. La "inmutabilidad secular", que habíamos descubierto con asombro y preocupación en los textos leídos por las y los escolares durante las primeras siete largas décadas del siglo, se rompió. Ya no más "Mamá amasa la masa" o mamá se queda contenta en casa limpiando, lavando y amasando mientras papá sale a buscar el sustento para la familia. Ahora cuestiones como "sexo" y "familia" fueron puestas en cuestión ante los conceptos de "género" y "grupo familiar". Se desafió a la biología como única fuente de diferenciación entre mujeres y varones sin consideración alguna a las imposiciones de la cultura sobre esta diferenciación (sexo vs. género). También a la "familia nuclear" de dos progenitores y padre único sostén económico de la familia sin hacer lugar a los distintos tipos de familia que, como las monoparentales, las ensambladas y otras producto de separaciones, divorcios y reuniones y re-casamientos, a más de las encabezadas por mujeres a cargo de la jefatura económica del hogar (producto de la crisis económica y de la

desocupación masculina), existen en forma creciente en la sociedad argentina.

Estas cuestiones, debatidas en 1994 en ocasión del diseño de los Contenidos Básicos Comunes, por disposición del Consejo Federal de Cultura y Educación, no tuvieron un trámite fácil. Junto con otras cuestiones como las del origen del hombre y su explicación de origen divino o bien por la teoría de la evolución de Darwin, levantaron una fuerte oposición de sectores de la Iglesia Católica con fuerte predicamento sobre el sector de la educación. Pero la lucha fue inútil. Acompañando y reforzando el cambio que ya se había perfilado desde fines de los '80, los Contenidos Básicos Comunes en vigencia desde 1995 terminaron incluyendo la perspectiva de género, una que asume que las diferencias de capacidades, habilidades y actividades entre varones y mujeres obedecen a la socialización y a la cultura, antes que al orden biológico, natural.

Fue esta ruptura que detectamos ocurrir desde fines de los '80 la que nos movió a continuar nuestra investigación original para abarcar ahora los años recientes preguntándonos qué leen las y los escolares de hoy. La nueva edición que estamos presentando procura hacer público este cambio al que asistimos.

Buenos Aires, diciembre de 1998

Prefacio a la primera edición

La investigación cuyos resultados se presentan en este volumen se inició en 1979 como parte de un proyecto de investigación de corte académico y en el ámbito de un centro privado de investigación: el Centro de Estudios de Población (CENEP). Eran tiempos malos para la investigación social. Quienes nos dedicábamos a ella lo hacíamos siguiendo una urgencia vocacional, sin apoyo estatal, gracias a los subsidios que eventual y dificultosamente obteníamos de una u otra fuente de financiación del exterior y perseguidos por la obsesión de que nuestros hallazgos, que deseábamos permearan a la sociedad, normalmente terminarían en publicaciones que no trascendían las estanterías de contadas bibliotecas especializadas, haciéndonos dudar a menudo del sentido de nuestra labor. Esta investigación, que estaba dirigida a desentrañar la realidad social, se llevaba a cabo a espaldas, y a pesar de, los órganos de planificación y de gobierno que podían utilizarla.

Lo que comenzó en 1979 como parte de una preocupación por conocer las ideas prevaletentes desde principios del siglo en la sociedad argentina acerca de la participación de las mujeres en el mercado de trabajo fue un proyecto de investigación que nos llevó a dirigir la mirada al discurso de la escuela primaria plasmado en los libros de lectura, al discurso del derecho laboral y civil, de la Iglesia Católica y al de los medios de comunicación de masas. Fueron varias las instituciones extranjeras que confiaron en la importancia del pro-

yecto y que financiaron aspectos parciales de su elaboración, y fueron varias las publicaciones que condensaron sus resultados. Una de éstas fue una versión preliminar de este libro, en edición de circulación limitada publicada a comienzos de 1984 dentro de la serie *Cuadernos del CENEP*.

En septiembre de 1986, el concejal justicialista José Manuel Pico, con el asesoramiento de la socióloga Lucrecia Maronese, elevó a la Comisión de Educación del Consejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires un proyecto de ordenanza fundado en la mencionada publicación del CENEP -véase anexo 3-. El proyecto se hizo eco del artículo 10, inciso c, de la Convención "Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer", aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1979 y ratificada por la Argentina en julio de 1985, que dispone "eliminar todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y formas de la enseñanza...". El proyecto en cuestión, dado a conocer en una conferencia de prensa en octubre de 1986, proponía: "... contemplar especialmente la eliminación de los estereotipos y modelos discriminatorios en la representación de lo masculino y lo femenino en los libros de lectura de las escuelas primarias y la necesidad de que los mismos reflejen la realidad actual de la sociedad argentina y especialmente de la Ciudad de Buenos Aires...".

El 23 de octubre de 1986, el Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires dio su aprobación al despacho elaborado por la Comisión de Educación y en esos días la noticia apareció en los principales diarios del país en notas tituladas: "Piden cambios en los textos sobre la mujer" (*Clarín* 24-4-87), "Eliminan mensajes discriminatorios contra la mujer en libros de las escuelas porteñas" (*La Razón*, 6-5-87), "Imagen de la mujer en los textos escolares" (*La Nación* 12-5-87). Hasta una tira cómica, "Prudencio, el reflexivo" (*La Razón* 7-5-87), acusó el impacto de la Resolución y propuso ejemplos del discurso que deberían contener los nuevos textos escolares.



El optimismo no habría de cegarnos, sin embargo. La recomendación habría de lograr sus propósitos, si todos los sectores de la sociedad, por una parte, la incorporaran a su orden normativo, no si la mantuvieran como una ficción y, por otra parte, si la incorporaran con su verdadero significado: dar iguales oportunidades a las mujeres y a los varones de aparecer en carne y hueso, con sus características y comportamientos reales actuales. No habría de lograrlos si se entendiera que "eliminar los estereotipos y modelos discriminatorios en la representación de los roles femeninos y masculinos" significará, o bien eliminar de las funciones de las mujeres las correspondientes a los papeles de madre, esposa, ama de casa (*La Razón*, 6-5-87 págs. 26-27), o bien

intercambiar las funciones de mujeres y varones (*La Nación*, 12-5-87, pág. 6). No habría de lograrlos tampoco mientras existan sectores que juzguen que un texto que dice que las mamás "Leen diarios, revistas y libros. Saben cocinar cosas ricas, saben escuchar cuando uno tiene problemas, a veces cuentan cuentos, las mamás trabajan en cosas difíciles" [subrayado nuestro CHW Y RBR] (*La Razón*, op. cit., pág. 26), contiene "verdades que mienten". Tampoco mientras existan sectores que opinen que "Obviamente, un libro de lectura primaria no puede sino seleccionar ciertas representaciones que acaso pequen de tradicionales, pero nunca de intentos de marginación. Si se obra de otro modo y en los textos escolares esos papeles aparecen siempre y obligatoriamente intercambiados, podría terminar ocurriendo que la madre se representaría (sic) en el espacio extrahogareño siempre 'manejando un auto' mientras, invariablemente, 'papá amasa'" (*La Nación*, op. cit.).

Desde su comienzo entre las paredes de un centro académico hasta su desenlace recogido entre las páginas de los medios periodísticos, el episodio es sorprendente y auspicioso. Un producto del mundo académico es transferido al de la política, al de los órganos de gobierno y convertido en una pieza del orden normativo de la sociedad. Raros son los casos en el país de una transferencia como ésta, una que indica que nuestra sociedad tiene ojos y oídos para la labor de los científicos sociales y que la labor de éstos está llegando hasta sus verdaderos destinatarios.

Buenos Aires, julio de 1987.

Introducción

Las niñas juegan "a la mamá" y los niños "a los oficios", en el picnic ellas preparan una rica ensalada mientras ellos juntan ramitas para hacer fuego, ellas acunan a sus muñecas y ellos fabrican un barrilete y así, jugando, jugando, llegan a grandes. Y cuando se casan, ellas se quedan felices en casa cocinando, lavando, planchando, remendando ropa, esperando el regreso de ellos, que han salido contentos a buscar con su trabajo el sustento para la familia. Las que se quedan en casa tienen suerte, y por suerte son las más. Son pocas las que, además de cuidar de la casa y de los niños, han de salir a trabajar. Son las pobres viudas con hijos pequeños, o las que son el único sostén de unos padres viejos. Ellas no salen contentas; con sus manos amoratadas por el frío lavan y planchan "para afuera" y el alba las encuentra, con los ojos enrojecidos y cansados de coser a la luz mortecina de una vela, inclinadas sobre la costura que han de entregar por la mañana. Estas desdichadas consiguen el pan, sí, pero con enorme sacrificio. El trabajo es para ellas la dolorosa respuesta a la extrema necesidad, para ellos, un derecho y un deber.

Estas son las imágenes que transmitían los libros de lectura de la escuela primaria a los niños que pasaban por las aulas de la escuela argentina en las primeras décadas del siglo. ¿Cuánto cambiaron estas imágenes cuando el país se modernizó, cuando más mujeres alcanzaron niveles más altos de educación, cuando obtuvieron sus derechos políticos, ocuparon bancas en el Parlamento, formaron un partido po-

lítico? ¿Y cuánto más cambiaron después, cuando el mercado laboral recibió a más mujeres y, sobre todo, a más casadas y de edad mediana; cuando el derecho civil otorgó la plena capacidad civil a todas las mujeres mayores de edad, independientemente de su estado civil; cuando no fue ya vergonzoso vivir en unión consensual en lugar de matrimonial, haberse separado o divorciado, o ser hijo/a de padres separados? ¿Cuán distintas son hoy, cuando más mujeres han seguido afluyendo al mercado laboral, cuando son muchas más las separadas y divorciadas, y muchas más las que están a cargo del presupuesto familiar en reemplazo de maridos ausentes o de maridos desocupados arrinconando así a los hogares de varones proveedores económicos y mujeres amas de casa ante los de ambos cónyuges trabajando y aportando a la olla familiar?

Éstas son las preguntas que originaron este trabajo, destinado a descubrir y a describir las orientaciones valorativas que transmitieron y transmiten los libros de lectura utilizados en la escuela primaria argentina desde principios del siglo acerca del papel de las mujeres en relación con los varones en la sociedad, en el mundo del trabajo y en el de la familia¹. Esto implica preguntarse, de modo secundario, en qué medida los libros de lectura acusan los cambios ocurridos en la sociedad y transmiten la realidad tal como es, cambiante, o una realidad (presentada como) inmutable. Por esta razón en toda la obra, período tras período histórico, miramos al contexto y al texto, escrutando en qué medida el uno está presente en el otro.

La presente obra es un resultado parcial de una investigación mayor que abarcó el estudio de las orientaciones valorativas transmitidas por la Iglesia Católica, el derecho y los medios de comunicación de masa. El motivo de la empresa obedeció a un interés más amplio: explorar qué papel, si es que hay alguno, cumplen los contenidos ideacionales de la cultura argentina en el comportamiento que despliegan las mujeres frente al mercado laboral. Los objetivos del proyecto de investigación del que forma parte este estudio y el marco teórico en el que se inscribe están contenidos en Wainerman y Navarro (1979).

¿Por qué los libros de lectura? Porque la escuela primaria —como la Iglesia Católica, el derecho, la ciencia o los medios de comunicación de masas— es un ámbito de producción y transmisión de orientaciones valorativas por excelencia. La escuela primaria —controlada por el Estado, obligatoria y gratuita en la Argentina desde la sanción de la Ley 1420 en 1884— es uno de los aparatos ideológicos oficiales más efectivos debido a su amplia cobertura, a la etapa del ciclo vital en que opera su influencia y a lo prolongado de ella en el tiempo biográfico de cada miembro de la sociedad (desde los seis hasta los doce o catorce años).

Al decir de Oszlak (1981), la organización de la escuela primaria como columna vertebral del sistema educativo fue un elemento fundamental en el proceso por el cual el Estado argentino se constituyó en instancia para la organización del poder y el ejercicio de la dominación política. Uno de los objetivos básicos de esta "agencia de imposición cultural" es transmitir las orientaciones valorativas oficiales y tratar de lograr que los futuros ciudadanos conformen a ellas su comportamiento social². En esta transmisión los libros de lectura desempeñan un papel central: constituyen el instrumento de socialización formal por excelencia.

Por esta razón, en este estudio los libros de lectura son tomados como "informantes" de los contenidos ideacionales oficiales que se transmite a los niños en el ámbito educacional. Son equivalentes a los decretos, leyes, debates parlamentarios en el ámbito del derecho laboral y civil, a las encíclicas, pastorales y documentos en el ámbito de la Iglesia Católica, a los artículos y a las notas de las revistas femeninas en el ámbito de las comunicaciones de masa. Todos ellos, bajo esas diversas formas, son "textos" que contienen mensajes (traducciones materiales de orientaciones valorativas) que circulan en el nivel de la sociedad; son "rastros" que produce la sociedad en el decurso histórico de manera no intencional. Son el soporte físico de los contenidos de la cultura que, si bien nutren y ejercen un efecto coercitivo sobre las orientaciones de los acto-

² El concepto de "agencia de imposición cultural" forma parte de la teoría de la reproducción social de Bourdieu y Passeron (1977).

res sociales individuales, son anteriores a ellas y no coinciden con ellas, en otras palabras, aunque son componentes de sus acciones son distinguibles de ellas. En esta perspectiva coinciden autores de estudios recientes sobre los libros de lectura y los manuales escolares como Apple (1996), Choppin (1992), Chartier y Hébrard (1994), Flecha (1997), Escolado (1997), Hutton y Mehlinger (1987), entre otros.

De lo dicho puede colegirse que nuestro análisis no se dirige a los libros de lectura como "medio". Hacerlo supondría enfrentar muchas otras preguntas tales como por qué durante algo más de siete décadas los contenidos de los mensajes de esos textos se han mantenido inmutables, por qué su insensibilidad a la realidad cotidiana, su arcaísmo, por qué su concepción de los niños como adultos en miniatura, como seres incapaces de pensar, de imaginar, de inventar, a los que no se les otorga la posibilidad de elegir, de desear, de dudar, a los que se trata como moldes destinados a ser llenados de contenido normativo, de corte predominantemente moralizante. En esta obra los libros de lectura no son mirados como "medio" sino como "receptáculos ideológicos".

Si bien el foco de nuestro análisis está constituido por los contenidos ideacionales relativos a las mujeres y a los varones en el mundo del trabajo y la familia, no se agota en ellos. Nos interesa indagar, además, los contenidos ideacionales que transmiten estos textos acerca de las mujeres y los varones como seres humanos y acerca de las responsabilidades y obligaciones que les asignan en tanto miembros de la familia y de la sociedad. Nuestro análisis profundiza en el significado atribuido al trabajo cuando es desempeñado por las mujeres y cuando lo es por los varones³.

³ El concepto de "trabajo" utilizado es el de actividad que aporta a la producción de bienes y servicios a la sociedad y al que se le asigna valor monetario. Aun cuando esta definición no agota el campo denotativo del concepto de trabajo, ya que excluye fundamentalmente el trabajo doméstico que contribuye a la reproducción de la sociedad -lo que afecta en especial a las mujeres- la hemos adoptado por un deliberado interés de ceñirnos a la definición "oficial", la que se utiliza en las estadísticas laborales que recogen los censos de población.

La ampliación del foco más allá de las ideas acerca de las mujeres *vis a vis* los varones y el mundo del trabajo obedece a que en nuestra sociedad, como en la mayoría de las conocidas, para las mujeres (especialmente las casadas, y sobre todo para las que tienen hijos) y a diferencia de los varones, participar en la esfera productiva les supone asumir un papel adicional que normalmente deben compatibilizar, con mayores o menores dificultades, con su rol productivo porque en la división sexual del trabajo dominante, las mujeres tienen el liderazgo de la reproducción y los varones el de la producción. La inclusión de los varones en nuestro análisis posibilita poner de relieve diferencias entre sexos y así ahondar en la descripción y comprensión de los contenidos ideológicos.

El reconocimiento de la diferente posición de las mujeres y los varones en la sociedad obedece a que hemos adoptado la perspectiva teórica de género. Conviene abundar sobre ella dado que es la que guía nuestro análisis, aun a costa de desviar nuestro camino por un momento.

El "género" es el sexo construido socialmente, es decir sexo denomina materia biológica, y género materia sociocultural. Mientras los términos apropiados para sexo son "macho" y "hembra" (o varón y mujer), los correspondientes para género son "masculino" y "femenino". Como ha dicho de Barbieri (1992), "Los sistemas de género/sexo son los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómico-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general al relacionamiento entre las personas" (pág. 114).

No es casual que hayan sido los antropólogos quienes más contribuyeron a la construcción de este concepto puesto que uno de sus temas centrales es la elucidación de la relación entre "natura" y "nurtura", lo dado y lo adquirido, lo biológico y lo cultural, la cuestión de hasta dónde ciertas características y conductas humanas son aprendidas (nurtura) o están inscriptas genéticamente en la naturaleza humana (natura). Lo que ha agregado la perspectiva de género a esta preocu-

pación de la antropología es la reflexión acerca de por qué si los roles sexuales son construcciones culturales, lo femenino es considerado inferior, menos prestigioso que lo masculino, o por qué la diferencia sexual, de base biológica, implica desigualdad social. Porque en efecto, el género es una forma de desigualdad social debido a que la diferenciación de orden biológico entre varones y mujeres se interpreta culturalmente como una diferencia sustantiva, de capacidades.

Lo dicho se hace evidente en el proceso de socialización genérica, proceso en el cual los libros de lectura desempeñan un papel privilegiado. Se hace evidente cuando las lecturas enseñan que las mujeres y los varones son seres "esencialmente" diferentes en obediencia a un orden natural, inmodificable, que hace de ellas criaturas débiles, suaves, dulces, delicadas, de buen corazón, pasivas y temerosas, y de ellos fuertes, inteligentes, rudos, creativos y arriesgados. Y también se hace evidente cuando muestran en el ámbito doméstico una división de tareas entre ambos sexos como si fuera natural, inmutable, con las mujeres a cargo de las tareas reproductivas y los varones de las productivas, ignorando que esta división del trabajo sólo se estableció en el mundo occidental a partir de la Revolución Industrial. Porque en efecto, hasta entonces no había mayor diferenciación entre actividades de producción (económicas) y de reproducción (domésticas), ni tampoco entre quiénes debían desempeñarlas; varones y mujeres, niños y niñas las hacían casi indistintamente. El consumo y la producción se realizaban de modo integral, sin separación entre lugar de trabajo y de vivienda. Fue cuando la producción social salió al exterior de la unidad doméstica que se separaron ambas esferas, se fortaleció la división sexual del trabajo: los varones en el espacio público de las fábricas, identificados con el trabajo productivo, las mujeres en el espacio privado de la familia, identificadas con el trabajo doméstico "improductivo".

Volviendo a nuestro análisis de los libros de lectura, los personajes sobre los que hacemos la lectura, son niños y adultos y figuras ejemplares destacadas en el mundo de la conducción política y militar y en el de la ciencia

y la cultura que los libros presentan como modelo de identificación.

En esta obra hemos privilegiado el extremo emisor de la comunicación, es decir, hemos puesto énfasis en los *contenidos transmitidos* antes que en los *efectos producidos* en los receptores. La razón obedece a que lo que nos interesó fue, como dijimos antes, conocer las orientaciones ideacionales del Estado, o más bien del sector del Estado a cargo de la educación formal de los y las futuras ciudadanas. Pero es necesario aclarar que, aun cuando no examinamos cuánto y cuáles de los contenidos transmitidos son internalizados por los receptores, aceptamos como punto de partida que los efectos de los mensajes distan mucho de ser nulos.

En la recorrida por los libros de lectura nos detenemos en cuatro momentos de la historia argentina de particular significación política, social y económica. Son momentos signados por cambios de importancia en la condición civil, laboral y política de las mujeres en relación con los varones: la primera década del siglo, mediados del siglo, los años setenta y los tiempos recientes, a las puertas del siglo *xxi*⁴. Si bien, como dijimos, los libros de lectura son vistos aquí como receptáculos de contenidos ideacionales, su frecuentación sugiere inevitablemente comentarios acerca de ellos como "medio" y, aunque tangencialmente, tales comentarios no los habremos de eludir.

Hicimos el análisis ideológico sobre todas las lecturas, sus textos y sus ilustraciones. Y lo hicimos a lo largo de los siguientes temas: la concepción de la mujer y del varón (implícitas en las cualidades y en las capacidades físicas y psicológicas atribuidas a ella y a él), los roles asignados a la mujer y

⁴ El análisis de las primeras décadas del siglo se basa extensamente en la tesis de doctorado en Psicología Social realizada en la Universidad de Belgrano por María Alejandra Grego, bajo la dirección de Catalina Wainerman en 1981, denominada *Roles e imágenes atribuidos a la mujer en la Argentina a lo largo del siglo xx*. El análisis de mediados del siglo está parcialmente contenido en "El mundo de las ideas y los valores: mujer y trabajo", de Wainerman (1983). El de los tiempos recientes abrevia en el artículo "Los libros de lecturas a las puertas del siglo *xxi*", de Wainerman y Heredia (1996).

al varón en la sociedad (sobre la base de las actividades en las que aparecen ocupados, incluyendo actividades laborales en términos de sector y rama ocupacional), la concepción de la familia (sobre la base del papel que se le asigna en la sociedad y de la distribución de roles entre sus miembros según su género), la concepción del trabajo para la mujer y para el varón (en términos de las actividades que sí se estimulan y las que no, y de las consecuencias que se atribuye al trabajo extradoméstico para la mujer y para el varón). En el análisis prestamos atención a todos los personajes de las lecturas, tanto principales como secundarios, corrientes o extraordinarios (modelos de identificación) en la historia, la ciencia, la literatura, el arte, la conducción política y la militar, nativos o extranjeros. (Sobre la técnica de lectura puede verse el anexo 1.)

Salvo en el último período histórico analizamos libros de todos los grados de la escuela primaria. En el período más reciente sólo incluimos los de los tres primeros grados. La razón de este diferente criterio fue que en la actualidad los libros de lectura como herramientas pedagógicas fueron cediendo espacio frente al avance de textos de literatura infantil (muchas veces en versión fotocopiada) y, sobre todo, de la sección de Lengua de los manuales escolares. El uso de los libros de lectura, sin embargo, sigue siendo frecuente especialmente en los grados inferiores, como herramientas auxiliares de la enseñanza de la lectoescritura.

Para principios del siglo (aproximadamente 1910 a 1930) los libros que analizamos fueron treinta. Para mediados de siglo (1946 a 1955), debido a la aparición de un nuevo conjunto de libros adictos y abiertamente propagandísticos del gobierno de turno (libros "peronistas") que circularon coexistiendo con otros libros "no peronistas" publicados con anterioridad, ampliamos el número de libros a cuarenta y dos -veintiséis "preperonistas" y quince "peronistas"- superando el número analizado para las décadas anteriores y para las posteriores. Para los años '70, analizamos cuarenta libros y, finalmente, para los '90, veinticinco seleccionados entre los publicados antes (15) y después (10) de la promulgación de la Ley Federal de Educación. Tuvimos cuidado de no incluir

el mismo libro en dos períodos diferentes, aun cuando sus nuevas ediciones siguieran circulando a lo largo de los años. (En el anexo 1 puede encontrarse información acerca de cómo se seleccionaron los textos y en el anexo 2, un listado de los libros analizados.)

La estructura del libro es la siguiente. A partir de una sección acerca de los libros de lectura y del papel que cumplen en la escuela argentina, sigue una descripción de los contenidos ideacionales de los libros de lectura en uso en cada uno de los cuatro momentos recorridos; ésta concluye con una visión diacrónica en la que se procura evaluar si han existido o no cambios, y en qué dirección, acompañada de algunas reflexiones acerca de los posibles efectos de estos instrumentos de socialización. El libro incluye tres anexos, uno primero que proporciona información referente a la selección de los textos y los procedimientos de "lectura" utilizados, se sigue con un segundo que contiene el listado de los libros de lectura analizados en cada período y finalmente con un tercero en el que reproducimos el Proyecto de Ordenanza para la eliminación de los estereotipos de género en los libros de lectura de la escuela primaria que se fundamenta en nuestros hallazgos. La obra cierra con una sección de referencias bibliográficas y fuentes de datos.

Hemos adoptado un estilo no muy frecuente en la investigación social pero sí en los trabajos de exégesis de textos literarios, filosóficos o musicales. Se trata de un estilo que abunda en las transcripciones de textos unidos por breves comentarios interpretativos.

Las transcripciones no cumplen el papel habitual de las citas sino el de brindar a los lectores las evidencias que sirven de soporte al análisis ideacional. En otras palabras, las transcripciones juegan el papel de "datos". Elegimos este estilo, que por momentos puede resultar sobreabundante en citas, para transmitir a las y los lectores, no sólo los elementos denotativos sino también los connotativos del discurso de los libros de lectura.

Una advertencia al lector nos parece necesaria. El grado de reiteración de los contenidos y del lenguaje en que son

expresados a lo largo de algo más de setenta años supera todo lo que la imaginación pudiera anticipar. Es algo que, como lectores, no percibimos cuando los utilizamos en las aulas escolares, pero que surge cuando se hace una lectura masiva, de más de un centenar de volúmenes, en un corto tiempo. Se trata de una reiteración que, además de sorprender y de inducir reflexiones acerca de su significado y consecuencias, puede llegar a adormecer el pensamiento. Esto lo tuvimos en cuenta al momento de considerar la estrategia a seguir en la presentación de los resultados. Contemplamos dos: resumir drásticamente los hallazgos exponiendo el núcleo ideacional común y los mínimos matices detectados en cada momento histórico, hasta llegar a la gran transformación acaecida en los '90, o hacer una exposición detallada de los hallazgos momento por momento. Si bien la primera alternativa habría dado la información intelectual básica y habría prevenido el amodorramiento que acompaña a las letanías, preferimos la segunda juzgando que las sensaciones que provoca el amodorramiento contienen una información tan importante como la de origen estrictamente intelectual. En suma, la decisión que tomamos fue compartir con el lector los sentimientos que nos fueron invadiendo a lo largo de la investigación. Que las y los lectores nos perdonen si la letanía que recorre las primeras siete décadas de esta historia les llega a resultar intolerable.

Capítulo 1

SOBRE LOS LIBROS DE LECTURA

Los libros de lectura de la escuela primaria argentina

Hasta fines del siglo pasado, era muy frecuente la circulación de libros de lectura extranjeros en las escuelas argentinas. A partir de la Ley 1420 de 1884, que sientan las bases de nuestro sistema educativo, se establece que los textos usados en las escuelas públicas debían ser seleccionados a través de un concurso. La comisión evaluadora creada a tal fin constató la notable escasez y deficiencia de libros nacionales. Lo llamativo es que, más allá de sus críticas, el Estado terminó aprobando una mayor cantidad de libros argentinos que de extranjeros. Como señala Brafman (1996), esta primera resolución da cuenta de la voluntad política de imponer el texto nacional. El hecho ha de entenderse en el marco de un esfuerzo mayor, que data de la década del '80, de nacionalizar la enseñanza y, al hacerlo, dotar al Estado argentino de una legitimidad propia sobre la cual afianzarse. En efecto, hacia fines de los '80 se suprimen por completo los textos extranjeros.

La expansión de los libros de lectura de origen nacional y el control del contenido de sus mensajes deben ser vistos, entonces, como parte de una fuerte impronta estatal que, nacida hacia fines del siglo pasado, intentó definir al mismo tiempo que fundar las pautas morales de la joven nación.⁵

⁵ Es justamente éste el tema de varias investigaciones recientes, entre ellas: Braslavsky (1992 y 1993); Escudé (1990) y Gvirtz y Barreyro (s. f.).

La supervisión del Estado sobre los textos escolares continuó desde esos primeros momentos por muchas décadas. Los autores de libros de lectura para uso en la escuela primaria argentina debieron ajustarse a una serie de requerimientos establecidos por el Consejo Nacional de Educación y, para su aprobación, someterse a una Comisión de Textos Escolares. Hacia 1978, cuando cesaron las funciones del Consejo y el gobierno de las escuelas se transfirió a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, esta Comisión desapareció en el ámbito de la Capital Federal, aunque subsistió en las provincias. Más tarde volvió a crearse, ahora desde el ámbito del Ministerio de Educación, y funcionó hasta 1983, con el advenimiento de la democracia.

La existencia de esta Comisión y de que la aprobación de los libros dependiera durante décadas del dictamen que hiciera, de acuerdo con criterios enmendados del aparato educativo oficial, es precisamente lo que otorga a estos libros el carácter de una fuente privilegiada para conocer la ideología de quienes tienen el manejo de dicho aparato⁶. La selección de los libros a utilizar efectivamente en cada escuela y cada grado, de entre los que habían pasado la aprobación, quedaba de todos modos a criterio de cada maestra/o.

Hasta fines de los '80, las disposiciones sobre los libros de lectura tenían un ámbito de aplicación nacional. Los textos aprobados por el Consejo tenían vigencia para las escuelas nacionales, si bien para ser utilizados en las escuelas provinciales debían ser aprobados por los respectivos organismos oficiales. Aun cuando existían diferencias entre los programas escolares de cada provincia, los libros de lectura se confeccionaban sobre la base de contenidos comunes y, por lo general, eran aprobados por varias provincias. Las principales editoriales de este tipo de libros de textos con sede en la Capital Federal los distribuían por todo el país⁷.

⁶ Entrevistas llevadas a cabo con responsables de varias casas editoriales con muy diversas posiciones ideológicas revelaron que la comisión de textos era visualizada como un aparato censor.

⁷ Una de ellas, la Editorial Estrada, a fines de los 80, informó que distribuía sus textos en todo el país sin modificaciones, agregándoles, sólo en algunos casos, anexos provinciales.

Entre los requerimientos que debían cumplir estos textos, además de los relativos a los aspectos formales, algunos se referían estrictamente al contenido informativo del programa de enseñanza fijado para cada grado, otros, al contenido valorativo-normativo propugnado oficialmente. Lamentablemente no nos fue posible hallar la resolución que regía la aprobación de los textos a comienzos del siglo. De la lectura de la publicada en 1965 y vigente durante los años '70 surgen cuáles eran los contenidos valorativo-normativos que se promovían entonces. Según la Resolución N° 23, expediente N° 13. 797/65 (pág. 4179)

"... el texto deberá propender con sus ejemplos morales y cívicos a la formación del hombre libre argentino con vocación nacional ... las selecciones deberán sugerir ideales como el bien, la verdad, la belleza, la justicia, el carácter, el amor al prójimo, la cooperación, las virtudes ciudadanas, etcétera ... ofrecer un amplio estímulo para la creación original [y deberá organizar las tareas] psicológicamente en torno a unidades de trabajo o centros de interés *con adaptación a ambos sexos* y variedad de motivación, su contenido deberá sugerir ideales que exalten el sentimiento nacional" [énfasis agregado, CW y MH].

El particular interés de estos párrafos de la Resolución reside en su énfasis explícito en la diferenciación de temas sobre criterios de género. Igualmente explícita en cuanto a los valores a transmitir a los educandos es la Resolución equivalente de la época de la Revolución Libertadora, etapa inmediata siguiente a la década del primer gobierno peronista (1946-1945). En ésta se establecía que los contenidos de los textos escolares debían basarse

"... en los fines superiores de la educación cuales son: favorecer y dirigir la formación del carácter, propiciar el desarrollo intelectual, fomentar el conocimiento de la historia, suelo y las instituciones patrias; mantener el amor a los símbolos y acendrar el culto a los próceres nacionales; en síntesis, ordenar la conduc-

ta del niño según las normas morales de la vida individual, familiar, social y nacional inspirada en los conceptos superiores de Dios, Patria y Familia..." (Nethol et al., 1973, pág. 117).

El papel formador de los libros de lectura seguía presente a comienzos de los '80 en las esferas oficiales de la escuela argentina como lo había hecho décadas atrás. La Circular Técnica N° 14 de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, de fecha 7-5-80, (pág. 6) decía que

"El libro de texto, en primer lugar, es un material educativo por cuanto ofrece recursos y medios que ayudan a realizar *los cambios conductuales que deben operarse en el educando* ... por su especialización, amplitud, versatilidad, ocupa el primer lugar y es el soporte principal de la actividad educativa"⁸.

Si bien no encontramos en las resoluciones comentarios específicos sobre los temas que nos preocupan –el papel de mujeres y varones en el trabajo y la familia–, hacia fines de 1978 recogimos una interesante opinión de uno de los responsables de una de las casas editoriales de más larga vida en el mercado de textos escolares del país. Ante la exposición de los objetivos de nuestra investigación, y basándose en sus veinte años de antigüedad en la actividad, afirmó que la mujer aparece en los libros de lectura como madre o maestra y, a veces, como enfermera. Aclaró, además, que "Nosotros pensamos que la mujer tiene que estar al máximo en su casa, somos conservadores; además hay que atenerse a los programas del Consejo [Nacional de Educación] que traen poco sobre eso...". Adelantó, sin embargo, que en los libros en preparación para salir al mercado en 1979, se incluirían nuevas actividades para los personajes femeninos como las de azafata y deportista.

⁸ Transcripto de la *Circular Técnica General N° 14* de la Dirección de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 7-5-80 pág. 6 (énfasis agregado, CW y MH).

Durante el lapso de la historia de los libros de lectura que recorremos aquí ocurrió un hecho digno de mención que constituye una excepción a la perdurabilidad de la vigencia de estos textos característica de las primeras siete décadas del siglo. Esto se produce entre 1952 y 1955, durante los últimos tres años del primer gobierno peronista. Nuevos libros, voceros de la doctrina peronista y de sus mentores, Juan Domingo Perón y Eva Perón, se publican en 1952. Se desconoce la razón por la que sólo en 1952 aparecen estos nuevos libros; se supone que obedece a la iniciativa del entonces electo ministro de Educación, Armando Méndez de San Martín quien, plenamente identificado con el régimen peronista, en el año de la muerte de Eva Perón, promovió la redacción de textos ("peronistas") que incluyeran entre sus páginas lecturas afines con, o expositoras de, ese ideario y sus logros.

Lo que vale la pena señalar es que, durante los últimos años de gobierno peronista, la vigencia de estos textos coexistió con la de los aprobados antes de 1952 ("preperonistas"), lo que revela que no existió una prohibición explícita de uso de los últimos. En cuanto cae el gobierno peronista, estos libros desaparecen y vuelven a entrar en vigencia los "preperonistas", y por muchos años más. En verdad, la reacción contra los libros "peronistas" por parte de las autoridades escolares de la Revolución Libertadora fue drástica. Se procuró que la escuela borrara la historia de los diez años anteriores, inclusive evitando nombrar al "dictador depuesto", y que fomentara la fidelidad a un nuevo conjunto de valores, el "credo democrático". En 1955 se elaboraron nuevos requisitos para la aprobación de los libros de lectura. Entre otros considerandos que justifican la nueva reglamentación se lee

"... que la supresión de los textos escolares con lecturas y láminas que endiosaban a los jefes del régimen caído crea la necesidad, como nunca, de dar a los niños textos escolares basados en los fines superiores de la educación ... que el proceder de los autores de textos escolares que pospusieron los fines y contenidos de la educación al más crudo y funesto

materialismo infiriendo con ellos agravios al pueblo argentino en su fuente más pura, que es el alma del niño, los hace factibles de sanciones de orden público" (Nethol et al., 1973, pág. 117).

Debido a la coexistencia de ambos conjuntos de textos es que, como ya dijimos, para el análisis de los contenidos ideacionales transmitidos por la escuela durante este período, incluimos representantes de ambos.

Las idas y vueltas acerca de la regulación de los libros escolares no son un hecho privativo de nuestro país. En su revisión de la cuestión en un gran número de países, que por cierto no incluyó a los hispanoparlantes, Johnsen (1996) concluye que la diversidad de políticas acerca de la aprobación de los textos escolares es grande. Algunos países no tienen ninguna, otros, las tienen diversas, así como es diverso su grado de cumplimiento sin que se encuentre ninguna pauta o explicación que justifique las diferencias. Los argumentos en favor de que existan regulaciones de aprobación se fundan en la necesidad de asegurar la calidad, especialmente en relación con las políticas escolares y los currículum. Los argumentos en contra son de dos tipos: su asociación con prácticas de regímenes totalitarios, y su supuesto atentado a la libertad del/la maestro/a.

A principios de los '90, el Estado descentralizó la educación y desreguló el mercado editorial. La industria de los textos a mediados de los '80 sufrió una transformación radical. Al igual que el mundo de las librerías, el de las editoriales de textos escolares se concentró en empresas multinacionales. Así, Kapelusz pertenece al grupo editorial Norma, con su casa matriz en Colombia; Santillana es de capitales españoles; Estrada fue vendida a un fondo de inversión norteamericano; y Aique ha establecido relaciones con la editorial Alianza, con sede en España. Frente a la ausencia de comisiones evaluadoras de textos y de organismos encargados de la supervisión y control de los contenidos de los libros de lectura, las editoriales fueron, en la práctica, asumiendo estas responsabilidades. La escuela cedía parcialmente, entonces, a

la industria editorial las funciones educadoras que décadas atrás le habían sido cedidas por el Estado. En sus manos quedaba una parte importante de la acción educadora de la escuela. Pero las editoriales no se mueven sólo por fines educativos, también de lucro y de ganar la competencia en el mercado. Como dijo uno de los responsables de una de estas editoriales cuando se le preguntó cómo hacen para diferenciarse de sus competidores, "Cada editorial hace una propuesta y la clave está en que logre atraer a través del enfoque de los contenidos al chico y al docente. Desde luego que también influyen los equipos de promotores que llegan a los docentes con la nueva propuesta"⁹. Y las maneras con que llegan forman parte de las modernas técnicas del *marketing*. Para convencer a los y las maestras para que recomienden su texto antes que los de la competencia, se ofrecen desde sorteos de viajes a capitales europeas, festivales artísticos en clubes locales, además de cursos de entrenamiento para el personal docente. Tal situación originó reacciones como la de Beatriz Sarlo (1994) denunciando que el traslado de funciones educativas a las editoriales es una instancia más de la indiferencia con que el Estado entrega al mercado la gestión cultural. Pero, transcurridos los primeros años de la década, el Estado dio muestras de su voluntad de retomar el control abandonado, vía la elaboración de un conjunto de Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, que prescriben el espectro de aspectos conceptuales, valorativos y de procedimiento que se debe enseñar en todas las escuelas del país. Estos contenidos fueron aprobados y entraron en vigencia en 1995.

Los textos analizados en la presente obra fueron seleccionados de entre los publicados antes y después de la vigencia de los Contenidos Básicos Comunes. Hay evidencias de que estos textos no sólo circulan en la Capital Federal sino también en otras zonas del país. Así surge, entre otras evidencias

⁹ Clarín, "El negocio de los libros de texto, en manos extranjeras", 25-2-98.

de dos estudios sobre libros de lectura en la Argentina, uno centrado en Cipolletti (provincia de Río Negro) y otro en la ciudad de Córdoba (provincia de Córdoba)¹⁰.

No ha habido grandes variaciones formales en los libros de lectura utilizados por los alumnos de la escuela primaria en los primeros setenta años de este siglo. Las modificaciones más significativas en el diseño y la diagramación de estos textos son un fenómeno relativamente reciente.

Los libros de lectura son obras de tamaño regular, algo más pequeños los de principios de siglo. Si bien las dimensiones no han cambiado, el formato de los libros de los '90 presenta una notable diversidad con respecto a los textos del pasado. Los hay con la encuadernación clásica y los hay espiralados, algunos se presentan en un volumen único y otros dividen sus temáticas en dos o tres más pequeños, varios incluyen actividades para desarrollar en el aula mientras otros presentan exclusivamente lecturas. Hasta principios de la década de los '80, los libros contaban entre cien y ciento cincuenta lecturas. Hoy, en la medida en que los textos intercalan abundantemente imágenes y actividades, resulta más difícil identificar la cantidad de lecturas que incluyen. De todos modos, la diversidad predomina: mientras hay libros que no incluyen más de veinticinco a treinta lecturas, otros casi alcanzan la cifra usual en los libros de los períodos anteriores.

A principios y hasta mediados del siglo el empleo de ilustraciones (en blanco y negro) era escaso, y más frecuente en los primeros grados. En la década del '70 y del '80 los textos aparecen ilustrados de manera profusa, en colores, con predominio del lenguaje pictórico en los primeros grados, un equilibrio entre éste y el lenguaje escrito en los grados intermedios, y un franco predominio del texto escrito en los grados superiores. Alrededor de 1975 se introdujeron en varias casas editoriales y en algunos libros, no en todos, cambios sustanciales que indicaban una preocupación por los aspectos

¹⁰ Se trata de los trabajos de Anadón y otros (1975) y de Chamorro Greca de Prado (1980), respectivamente.

gráficos y su adecuación a los textos¹¹. Lo que se generalizó desde entonces, especialmente para los grados superiores, fue la utilización de la fotografía como medio gráfico, agregado al tradicional dibujo y retrato. En los libros de hoy, la importancia y la calidad de las ilustraciones, como ya dijimos, aparece como dominante.

Hasta principios de los años '80, las lecturas de los textos de los primeros tres grados (primero a tercero) giraban alrededor de una única familia, generalmente de dos hijos, y eventualmente otros personajes (habitualmente abuelos y servicio doméstico en las primeras décadas del siglo y amigos de los niños en todos los períodos). Frecuentemente había un niño que jugaba el papel de personaje principal. En los grados intermedios (cuarto y quinto), la estructura anterior era compartida con numerosas lecturas sobre temas extrafamiliares que buscaba ampliar el mundo de los niños. En los grados superiores (sexto y séptimo), el libro estaba compuesto por una recopilación de textos (poesía y prosa) de diversas fuentes y variados autores (nacionales y extranjeros) del siglo XVIII al XX. Los temas pertenecían a la historia, geografía, naturaleza, arte, literatura, etcétera. En la actualidad, resulta difícil definir un conjunto de temas comunes a todos los textos. Si bien en gran parte de los libros que hemos seleccionado para los '90 la vida cotidiana de los niños ocupa un lugar central, son diversos los aspectos seleccionados por los autores para profundizar y transmitir nuevos conocimientos. Los alimentos, los juegos, los medios de comunicación y el espectáculo, los animales domésticos, la vida urbana y la rural, los medios de transporte, el barrio y la familia son algunas de las cuestiones abordadas. Finalmente, en reemplazo de los autores de las obras citadas en el pasado, aparecen ahora géneros más populares: canciones infantiles o de grupos de rock nacionales o extranjeros, refranes y fragmentos de obras literarias para niños.

¹¹ Algo similar ocurrió en España unos años antes. Escolado Benito (1997) registró la aparición de una nueva generación de textos que muestra los efectos de los cambios que tuvieron lugar en las artes gráficas, además de en la organización pedagógica de la educación.

Los libros de lectura como objetos culturales

Como ya dijimos en la Introducción, los libros de lectura de la escuela primaria son instrumentos de "imposición cultural", transmisores de los valores que el Estado pretende instalar en las y los futuros ciudadanos. Antes de adentrarnos en sus contenidos específicos es importante hacer algunos comentarios generales.

Los libros de lectura en uso entre principios del siglo y fines de los '70 y comienzos de los '80, como dijimos, impactan por la inmutabilidad de sus mensajes, que década tras década hacían caso omiso de las transformaciones de la sociedad. Esta prolongada vigencia hacía que un texto pudiera, pasando numerosas aprobaciones, seguir siendo utilizado durante décadas. Este es el caso, sólo entre los publicados por la editorial Estrada, de *El sembrador* de Blomberg, originalmente publicado en 1925, que siguió en vigencia hasta 1956 sin cambio de contenido alguno y con escasa diferencia de diagramación; *Hermanito*, de Arena, que perdura desde 1936 hasta 1965; y el del libro "sagrado", *El nene*, de Ferreyra y Aubin, cuya primera edición data de 1895/96 y la centésimo vigésima de 1959.

El caso de *Girasoles*, texto para cuarto grado de M. de Figún y Moraglio, que vio la luz por primera vez en 1940 y siguió vigente hasta comienzos de los '80, es muy revelador, y de ninguna manera una excepción. La comparación entre la última (1982) y la primera edición (1940) pone al descubierto que, aparte de los cambios que ciertamente se introdujeron en los aspectos gráficos, el ochenta por ciento de las noventa y seis lecturas de la edición reciente coincide puntualmente, palabra por palabra, con las de la edición más antigua. El veinte por ciento restante, por otra parte, no es totalmente novedoso; una parte guarda estrecha similitud con el material del pasado. Sin embargo, en el prólogo "A los maestros" de la edición de 1967, que supuestamente actualiza la que se reeditaba sin cambios desde 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 y en su estilo, 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 cuarenta años de vigencia del libro, hayan creído necesario introducir modificaciones en no más del veinte por ciento de las lecturas para adecuarlo a los nuevos tiempos. No habría de qué sorprenderse si los libros de lectura, y éste en particular, contuvieran material referido a cuestiones universales, inmutables, independientes del tiempo y del espacio histórico, social y cultural, como la ley de gravedad. Pero no es así, estos libros incluyen cuentos, anécdotas, fábulas, descripciones de la ciudad, del campo y de paisajes de la Argentina, acontecimientos de su historia, etcétera. Esto induce a pensar en una intención deliberada de congelar el tiempo de la sociedad, al paso que muestra descarnadamente el manifiesto arcaísmo y el distanciamiento de la realidad de muchos de estos libros de lectura.

Tampoco en esta cuestión de la prolongación de la vigencia de los libros la Argentina ha sido única. Según Johnsen (1996), en la conferencia que Lars Furuland pronunció a su ingreso a la Real Academia de Letras, Historia y Antigüedades de Suecia en 1987, se refirió a un libro de lectura que había dominado el mercado editorial sueco desde su primera publicación, en 1868, hasta 1939¹². A su vez, Chartier y Hébrard (1994) señalan para el caso de los libros franceses que "la lentitud constituye la regla y la innovación, cuando se da, no es nunca brusca ni total". También coincide Flecha (1997) en relación con los libros para niñas usados en España de los que *Flora o la educación de las niñas* es un ejemplo conspicuo: empezó a publicarse en 1881 y siguió circulando hasta 1955. Lo mismo fue denunciado en Francia, en Brasil, en los Estados Unidos, en Italia. Precisamente a propósito de los textos de la escuela italiana dice Bini (1977) que

¹² Se trata del libro de lectura de la escuela primaria *El educador literario del pueblo*.

"La historia de los libros de texto es siempre la narración del pasado, no es nunca un camino, una aproximación para comprender los problemas del presente, para indagar qué acciones despliegan hoy los hombres..." (pág. 34).

Y Umberto Eco (1975), mucho más drásticamente, opina de esos mismos textos que

"... la lucha contra los libros de texto 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 el comunista o por el social demócrata, por el creyente o por el agnóstico, porque la realidad educacional que estos libros proponen se ubica antes de la revolución industrial, antes de la revolución inglesa, antes del descubrimiento de América, antes -en una palabra- del nacimiento del mundo moderno" (pág. 11).

Además de lo prolongado de su vigencia, otra característica de los libros de lectura hasta comienzos de los '80 es su perfil claramente normativo, su constante apelación a personajes de comportamiento ejemplar, la solemnidad de su discurso y su referencia frecuente a los ideales nacionales. En ellos el texto predominaba sobre la gráfica. Una muestra basta como ilustración. En un libro para tercer grado, de 1967, se encuentran entre otros los siguientes contenidos normativos: el alumno debe ser puntual; Sarmiento no faltó nunca a la escuela, aunque lloviera a cántaros; no hay que copiarse en clase; no hay que ser haragán; para querer a la patria, hay que ser bueno, estudiar y trabajar; cuando yo sea grande seré valiente como el General San Martín; San Martín hizo muchas cosas además de pelear: se levantaba muy temprano, estudiaba sin que nadie lo mandara, no mentía jamás, se portaba bien en la mesa; yo me porto bien porque los Reyes Magos no le ponen nada en el zapato a los niños malos.

Nada así aparece en los libros publicados y en uso en los '90. Estos textos sorprenden por su estructura fragmenta-

da, por las ausencias más que por las presencias. En ellos no hay narración en el sentido clásico del género literario, no hay modelos explícitos ni personajes ejemplares a imitar, no hay transmisión explícita de principios morales, ni nociones de sociedad, nación o patria como marcos de identificación colectiva. Los héroes patrios, cuando aparecen, raramente exceden al terceto formado por San Martín, Sarmiento y Belgrano, y están concentrados en las dos o tres últimas páginas de libros que tienen una extensión de entre 100 y 250 páginas. Están, como nos dijeron en una editorial, "de compromiso". Los modelos de identificación femeninos tienen una presencia escasísima, muy inferior a la que tenían hasta los '70. Las alusiones a los personajes masculinos ilustres omiten cualquier mención a su vida familiar, referencias a su niñez, etc. etc. Como consecuencia, desaparece el contexto de sus hazañas y, con ello, se esfuman también las madres, las esposas y las hijas sacrificadas, también las tertulias que congregaban a las damas patricias.

Hasta los '70, la presencia de los héroes patrios era harto frecuente, invadía diversas páginas de los libros y ofrecía una amplia variedad de modelos adornados por cualidades intachables. Como en el libro para segundo grado de Arancibia Rodríguez y Albisu de Rial (1967), en cuya lectura "Serán mis modelos" se enumera a

"El general José de San Martín, por lo noble, generoso y valiente. El general Manuel Belgrano, por lo modesto y abnegado. Don Domingo Faustino Sarmiento, por lo tenaz y perseverante. Don Bernardino Rivadavia, por lo firme y laborioso. Ellos y todos los que señala nuestra historia, por su patriotismo" (pág. 115).

Estos libros, que siguen siendo llamados por las editoriales como en el pasado "de lectura", deberían llamarse más propiamente "de imágenes". El género al que más se asemeja el de muchos ellos es el de la historieta y el del videoclip. La influencia hegemónica de la televisión es más que evidente en ellos. Son dignos productos de una sociedad que, como

dice Sarlo (1994), "vive en estado de televisión". El predominio de lo visual sobre el texto es manifiesto; también la constante apelación a lo divertido, a lo lúdico, a lo simpático, envuelto con frecuencia en el lenguaje coloquial. Buscan atrapar al niño por el color, el dibujo, la ficción. Son interactivos. Como en las revistas de entretenimientos, la mayoría de estos libros incluyen actividades para ser realizadas por los lectores. Los personajes son mayoritariamente niños y niñas; y los temas están tomados de sus vidas cotidianas. También son personajes centrales los animales. El ejemplo paradigmático es la *Serie del loro* (1993 y 1994) publicada por Estrada para primero y segundo grados.

¿Serán estos libros objetos culturales "postmodernos", destinados a alumnos "postmodernos"? Libros que utilizan los recursos de la televisión privilegiando las imágenes antes que el lenguaje y transformando a la diversión de un fin para algo en un fin en sí mismo. Sintonizan con rasgos que Lipovetsky (1986) descubre en la enseñanza dentro de la sociedad postmoderna, una sociedad que

"... no tiene ídolo ni tabú, ni tan sólo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya regidos por el vacío" (pág. 9).

En esta sociedad,

"La educación, antes autoritaria, se ha vuelto enormemente permisiva, atenta a los deseos de los niños y de los adolescentes mientras que, por todas partes la ola hedonista desculpabiliza el tiempo libre, anima a realizarse sin obstáculos y a aumentar el ocio" (pág. 9).

y en ella,

"La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido. El discurso del maestro ha sido

desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano de los *mass media*" (pág. 38).

Otro rasgo que llama la atención en estos libros es que varían notablemente en sus contenidos, como si no respondieran a la misma currícula, y esto ocurre tanto entre libros de diversas editoriales como entre los publicados por la misma editorial. Es que a diferencia de lo que ocurrió hasta fines de los '70, a partir de la descentralización escolar, los contenidos del curriculum propuesto por el Ministerio de Educación deben ser ampliados por cada jurisdicción, con lo que ya no hay un patrón único para las escuelas de todo el país. La intención de la disposición es adaptar los Contenidos Básicos a las particularidades regionales. Frente a esta fragmentación, las editoriales tratan de ganar diversos segmentos del mercado en procura de maximizar sus beneficios, lo que lleva a algunas a producir libros que parecen responder a programas curriculares diferentes.

Es digno de destacar que el trabajo como actividad perdió la primacía que tenía en los libros vigentes hasta fines de los '70. Es que, como destaca Lipovetsky (1994), el trabajo, que hasta principios de siglo encabezaba la lista de los deberes hacia uno mismo, ha sido liberado de cualquier significado de deber moral o de deuda de solidaridad con la sociedad y ha sido destronado por la valoración social del bienestar, del ocio, del tiempo libre. En los libros de lectura actuales, el trabajo no aparece ni como deber, ni como derecho, ni como necesidad o virtud. No hay elogios a sus virtudes, tampoco a los méritos de los trabajadores. No aparecen, como antaño, el cartero, el bombero, el guardián de la plaza, o el vigilante, servidores públicos cuya labor era enaltecida y presentada machaconamente como modelo a los alumnos que transitaban las aulas década tras década a lo largo del siglo. La ausencia se suma a otros vacíos de modelos normativos explícitos en esta literatura.

Hemos detectado un cambio gigantesco en los libros como productos culturales. Si el recorrido de principios del siglo hasta fines de los '70 nos sorprendió por la inmutabilidad secular de los contenidos, una que revelaba hasta qué punto

extremo estos libros se escribían de espaldas a la sociedad de su momento, los actuales nos sorprenden por su carácter massmediático, en cuya raíz se adivina la presencia hegemónica de la televisión sobre la sociedad posmoderna. La fragmentación de los mensajes, el estilo "zapping", el uso simultáneo de canales estilísticos diversos (noticias periodísticas, anuncios publicitarios, cartas intimistas, entre otros), la evitación del texto y el recurso a un lenguaje gráfico imperialista, van mano a mano con la desacralización de los próceres, de los héroes de la ciencia, de las maestras, de las madres, de los padres, del trabajo, de la patria, de los modelos del mundo adulto en general, con excepción del entretenimiento y de sus cultores. El ocio, la diversión, el mundo "light" de la imagen han reemplazado al esfuerzo, al trabajo duro, al consejo, a la moraleja. Son un producto de la "sociedad postmoralista" (Lipovetsky, 1994), que repudia la retórica del deber austero, una sociedad que consagra los derechos individuales a la autonomía, al deseo, a la felicidad, en la que la "moral de la obligación" ha sido reemplazada por la "moral del sentimiento", para la cual la emoción prevalece sobre la ley y el corazón sobre el deber.

Los libros de lectura como fuentes de información

Este no es el primer trabajo que examina los libros de lectura utilizados en la escuela primaria como usinas de transmisión de contenidos ideacionales. Existen hoy varias decenas de artículos y algunos libros que son resultados de tales exámenes en diversas sociedades. No es extraño que así sea puesto que, como dijimos reiteradamente, estos textos son el medio institucionalizado utilizado por el aparato escolar para instruir y educar. Además de enseñar a leer, de transmitir información sobre una variedad de temas, transmiten contenidos normativos que corresponden a una manera determinada de percibir la realidad y, al hacerlo, procuran moldear los valores, actitudes y comportamientos de los alumnos-futuros ciudadanos. Esta transmisión tiene lugar en el contexto de autoridad del aula escolar, administrada por la/el maes-

tro, y durante una etapa clave para la formación de la personalidad.

Es el reconocimiento de su fundamental función integradora a la vida social (tanto de los libros de lectura como de otros textos que integran la literatura infantil) lo que ha despertado el interés de tantos investigadores. Son pioneros en este sentido, en la región, los trabajos del psicólogo brasileño Moreira Leite (1958, 1962, 1964), dedicados a lo largo de años a analizar los valores, preconceptos y estereotipos transmitidos por los libros de lectura de las escuelas primarias y a intentar comprender cómo pueden influir sobre el desarrollo infantil. Tanto Moreira Leite (op. cit.) en Brasil; como Mollo (1970) en Francia; Bonazzi y Eco (1975) en Italia; Child, Potter y Levine (1946), Mandel (1969) y Stevinson Hillman (1974) en los Estados Unidos; Boggio, Riofrío y Roncagliolo (1973) en Perú; Calero y otros (1977) en Venezuela; Nethol y otros (1973), Anadon y otros (1975) en la Argentina; Ochoa (1983) en Chile, y más recientemente Johnsen (1996) en una diversidad de países desarrollados, especialmente de origen sajón; Chartier y Hérbrad (1994) en Francia; Entel (1984); Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1985-1986); Rodríguez Gauna (1989); Brafman (1994); Braslavsky (1994); Grinberg (1995); Gvirtz y Barreyro (s. f.) en la Argentina, coinciden en afirmar que los libros escritos para y sobre niños son una fuente susceptible de revelar los sistemas básicos de valores de la sociedad que los produce. Lo han probado mediante el análisis de los prólogos, las lecturas, las imágenes gráficas de los libros de estampas, de los libros de cuentos, de los libros de lectura utilizados en el nivel preescolar, en el primario y en el secundario.

Una de las áreas temáticas respecto de la que han proliferado más investigaciones es la de la socialización en los roles masculinos y femeninos. Ya a fines de la década del '70 Kingston y Lovelace (1977-78) tuvieron ocasión de incluir setenta y ocho artículos en su revisión de la producción existente acerca del contenido sexista de los textos escolares utilizados en los Estados Unidos. Estas investigaciones comparten la noción de que

"a través de los textos infantiles los niños aprenden lo que otros niños hacen, dicen y sienten; aprenden lo que está bien y lo que está mal; lo que se espera de los niños de su edad; además [de proveer] a los niños de modelos de rol imágenes de lo que pueden y deben ser cuando crezcan" (Weitzman, Eifler, Horada y Ross, 1972).

Con escasas excepciones, los resultados de estas investigaciones sobre la sociedad norteamericana coinciden con los de las realizadas por Helga Stene en 1950 en Noruega [citado por Johnsen (1996)]; Rosenberg (1975) en Brasil; por Marie-José Chombart de Lauwe (1971); por Mollo (1970) y Béreaud (1975) en Francia; por Bonazzi y Eco (1975) en Italia; por Scher, Norman y Hershkowitz (1981) en Israel; por Kallab, Abu y Lorfing (1982) en el Líbano; por Nath Kalia (1980) en la India, por Schwartz-Rosenthal (1977) en Rusia; por Calero y otros (1977) en Venezuela; por Boggio y otros (1973) en Perú; por Heathcote (1982) en México; por Chamorro Greca de Prado (1980) en la Argentina, y más recientemente, por Flecha (1997) en España.

La pintura que reiteradamente se encuentra en la literatura infantil (para preescolares y escolares) en estas sociedades es una en la que las mujeres son invisibles (están infrarrepresentadas en comparación con los varones personajes de los textos y de sus ilustraciones); en la que, cuando niñas, son caracterizadas como seres débiles, pasivos, dependientes y que, cuando adultas, sólo se identifican como madres o esposas, confinadas entre las paredes del hogar, cocinando, limpiando, lavando y cuidando a sus hijos, frente a los varones que, cuando niños, son activos, fuertes e independientes y, cuando grandes, son los que atienden las necesidades económicas del hogar, realizándose fuera del mismo, a través de actividades variadas, creativas y valoradas socialmente.

La comprobación de la existencia de tales contenidos fue motivo de preocupación cuando se los descubrió. Especialmente entre grupos feministas de los Estados Unidos se inició tempranamente en los '70 una acción para concientizar a autoridades escolares y productores editoriales destinada a

eliminar los contenidos sexistas de estos materiales. En tales grupos se elaboraron materiales didácticos para alentar y sensibilizar a los maestros de las escuelas primarias acerca de los mensajes que transmiten. Se convirtieron en paradigmáticos los *Módulos* elaborados con los auspicios de la Comisión para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer, de Puerto Rico (1977)¹³ y *Dick and Jane as Victims* (Women on Words & Images, 1975). Estos materiales estimularon la sensibilidad en el ámbito educativo en la Argentina (Bonder y Rodríguez Giles, 1986).

Obviamente, tal preocupación por los contenidos de la literatura infantil presupone una preocupación por sus efectos sobre los receptores. Aunque no son escasas las investigaciones disponibles hasta el momento sobre este género de fuentes, no se conoce ninguna que haya llegado a acumular evidencias suficientes acerca de los efectos de mediano o largo plazo de estos mensajes normativos. Un estudioso del tema como Moreira Leite (1964, págs. 239-240) decía ya en la década del '60 que

"Es fácil comprender las inmensas dificultades existentes para entender esa influencia [de la lectura sobre el comportamiento de los lectores]... Sería preciso distinguir entre el efecto inmediato que ocurre durante la lectura o en un período inmediatamente posterior y la influencia indirecta o mediata que podría identificarse en un período relativamente distante. Nadie impide que esos efectos sean opuestos."

Unos años más tarde, Barnett (1970, pág. 628) afirmaba que

"No sabemos todavía cómo responden los individuos a la ficción, cómo asimilan sus normas, actitudes y valores en sus propias mentes y emociones. Puede

¹³ Se trata de una serie de ocho módulos que ha sido escrita y diseñada para maestros y maestras de la escuela elemental. El objetivo de la serie es proveer las destrezas para identificar y analizar los estereotipos en el proceso educativo del niño.

ser que la ficción tenga una considerable influencia como agente de control social, pero hasta ahora se trata de una hipótesis antes que de un hecho establecido."

El conocimiento sobre esta temática no ha avanzado mucho en estos años, a pesar de lo que sí ha avanzado la investigación sobre los contenidos de los textos. Kingston y Lovelace (1977-78), luego de revisar cuidadosamente los setenta y ocho artículos publicados sobre los contenidos sexistas de la literatura infantil, concluyen con una fuerte recomendación y propuesta de investigar los efectos de los contenidos transmitidos por estos textos. Son pocos los trabajos que han resultado de seguir tal recomendación. Uno sobre los contenidos sexistas transmitidos por los programas de televisión (Drabman y otros, 1981) y otro sobre los contenidos sexistas en los libros de cuentos (Ashton, 1983) proporcionan según sus autores evidencias que corroborarían que tales medios son efectivos en la transmisión de sus mensajes, lo que se manifiesta en los cambios de comportamientos de los receptores. No se puede dejar de señalar que tales estudios, de corte experimental, indagan sobre los efectos de los mensajes emitidos en un tiempo "artificial" y demasiado breve como para que puedan aceptarse como válidas sus conclusiones.

Más recientemente Apple (1996, pág. 80) ha dicho que

"No podemos dar por supuesto que lo que está en el texto es lo que efectivamente se enseña. Ni podemos dar por supuesto que lo que se enseña realmente se aprende [...]. También los estudiantes llevan consigo su propia biografía de componentes de clase, raza, religión y sexo. Ellos también aceptan, reinterpretan y rechazan selectivamente lo que pasa por el conocimiento legítimo. [...] Los estudiantes no son receptáculos vacíos en los que se deposita conocimiento. [...] Podemos hablar de tres maneras en las que la gente puede reaccionar frente a un texto: dócil, negociadora y opositora."

Sólo en la primera -reacción dócil-, según Apple, los lecto-

res aceptan el sentido literal de los mensajes en una lectura que corresponde a la ideología dominante.

Como ya dijimos, en el presente estudio no hacemos hincapié en el extremo receptor sino en el extremo emisor: nos interesa conocer los contenidos ideacionales oficiales que circulan en el ámbito escolar. De hecho partimos de la presunción de que algún efecto ejercen sobre los receptores, aun cuando no dispongamos de evidencias ni en este estudio hayamos procurado buscarlas. En otras palabras, el punto de partida de este estudio es que los efectos de los libros de lectura distan mucho de ser nulos, aun en el caso de que discrepen de los mensajes que circulen en el seno del hogar.

Capítulo 2

A COMIENZOS DE SIGLO

El contexto

La Argentina se consolida definitivamente como Nación entre los años 1870 y 1880. Las últimas décadas del siglo XIX marcan los años de auge del país, que se transformó de una rudimentaria economía pastoril en una próspera avanzada europea. La tecnología revolucionó y expandió la cría de ganado, la producción agrícola adquirió súbita importancia; la Argentina transitaba la etapa de la economía agroexportadora. El alto ritmo de crecimiento, que ya se había iniciado en 1870, no fue nunca igualado después. Inmigrantes europeos, en su mayoría italianos y españoles, atraídos por las oportunidades económicas, contribuyen al crecimiento vertiginoso de la población que se expande casi cuatro veces en cuarenta años, desde un millón setecientos mil habitantes que poblaban el país hacia 1870 (1869), hasta siete millones novecientos mil hacia 1910 (1914). Ellos contribuyen a darle su carácter cosmopolita. Al mismo tiempo, el país se urbaniza aceleradamente, de manera que ya al fin de la primera década del siglo algo más de la mitad de los habitantes residía en centros urbanos (53% en 1914). La expansión económica del período permitió enriquecerse a unos pocos mientras trajo algunos beneficios para la mayoría. La educación, el voto (para los varones) y la esperanza de una vida decente no fueron ya monopolio de una pequeña elite sino que se daban por sentado para la mayoría de la población urbana. Así la Argentina

va en vías de convertirse en el país de clase media que sigue siendo hoy en día, con un 30% de su población económicamente activa ubicada en los estratos medios de la estructura social (en 1914, según Germani, pág. 112).

Entretanto la economía se complejiza y diversifica, el procesamiento de materias primas para la exportación, la manufactura de alimentos, bebidas y textiles, y la construcción de ferrocarriles y edificios absorbe cantidades crecientes de mano de obra. Las mujeres participan poco de este proceso de modernización de la estructura ocupacional, privilegio exclusivo de los varones. En efecto, el porcentaje de mujeres que, según el tercer censo de población (1914), formaba parte de la población trabajadora, es bajo (21%, o lo que es lo mismo, una de cada cinco mujeres trabajaban), más bajo aún de lo que había sido cuando la Argentina comenzó a abandonar su estructura pastoril (39% según el censo de 1869). Este escaso conjunto de mujeres trabajadoras está concentrado en la misma media docena de actividades que las trabajadoras censadas en los años del primero y del segundo censos nacionales (1869 y 1895). Según Kritz (1985), la fuerza laboral femenina está compuesta mayoritariamente (43%) por domésticas, cocineras, lavanderas y planchadoras; en un tercio (35%) por costureras, modistas y tejedoras, y sólo en un 6% por trabajadoras agrícolas. Muy pocas son las maestras y profesoras, pocas también las mujeres que trabajan en fábricas y talleres (de zapatos, alimentos, tabaco, tejidos, costura). Esto lleva a Kritz a comentar que, a medida que la industrialización se desarrollaba, se abría un amplio espectro de actividades para los hombres mientras las mujeres quedaban ocupadas en unas pocas actividades marginales tradicionales.

En este período continúa la disminución de la tasa bruta de natalidad (38 por mil en 1914) iniciada a fines del siglo XIX a la par que disminuye el tamaño medio de las familias (6,05 en 1869 a 5,24 en 1914). Ciertas evidencias permitirían conjeturar que las oportunidades educacionales siguen siendo diferentes para mujeres y varones. En efecto, en ocasión del segundo censo nacional de población de 1895, mientras más de la mitad de las mujeres eran analfabetas (50,2%), sólo lo

era el 39,6% de los varones. Lamentablemente no se cuenta con información equivalente para el tercer censo de 1914¹⁴.

En este momento se sancionan las primeras leyes laborales —dirigidas tanto a varones como a mujeres— bajo las presiones de un movimiento obrero que alcanzó particular violencia en sus reclamos contra las inhumanas condiciones de trabajo, reclamos que encontraron eco en el Partido Socialista, especialmente en el diputado Alfredo L. Palacios y en las integrantes de varios de los grupos feministas (muchas de ellas socialistas) más activos de los que recuerda la historia del movimiento en el país. La legislación laboral desde entonces y hasta 1974 trata a las mujeres con los menores puesto que ambos son considerados igualmente débiles. La actividad laboral es considerada igualmente inapropiada para ambos, salvo en casos de extrema necesidad y, en esos casos, es considerada susceptible de especial protección¹⁵.

¿A qué mujeres, ocupadas en qué actividades protegía este derecho laboral? Ciertamente no a cerca de la mitad de las trabajadoras. Tanto quienes trabajaban en el servicio doméstico como quienes lo hacían en actividades agrícolas estaban explícitamente excluidas de la legislación. Las obreras, en cambio, constituían una de las preocupaciones centrales de los legisladores a pesar de que representaban claramente una minoría entre las mujeres trabajadoras, si bien es probable que deben haber aumentado en número a partir de las últimas décadas del siglo XIX con la instalación de fábricas de alimentos, textiles y vestidos. Los argumentos esgrimidos por los legisladores, cualquiera fuera su filiación política, incluían otros temores además de los vinculados con el "problema social" o a la "justicia social". Estos temores se enraizaban en la concepción de la mujer y de su rol en la familia. Rechazaban el trabajo en la fábrica porque exigía el abandono del hábitat

¹⁴ Datos tomados de Recchini de Lattes y Lattes (1974).

¹⁵ Alfredo L. Palacios exclamaba en un debate parlamentario que "Las mujeres y los niños, la parte más débil pero más hermosa de la humanidad, trabajan en condiciones que interrumpen su desarrollo físico, atrofian su inteligencia y afectan profundamente su moralidad" (s. f., pág. 12).

"natural" de la mujer, el hogar, y la obligaba a hacer tareas "masculinas" en contacto con varones y con máquinas.

Para el derecho, la distribución de roles dentro de la familia seguía criterios biológicos. El marido, único capaz de hecho y de derecho, era el responsable del sostén económico del hogar; la mujer y esposa, incapaz de hecho relativo, era la responsable de la procreación, la crianza de los hijos y el mantenimiento del hogar. Tal concepción no era obviamente independiente de la sustentada en el derecho civil según el cual, hasta la sanción de la ley 11.357 que en 1926 cambia el régimen de capacidad civil de la mujer, ésta, aunque mayor de edad, al contraer matrimonio sufría inmediatamente una disminución de su capacidad: la mujer casada era incapaz de hecho relativo y estaba bajo la representación necesaria de su marido.

En el ámbito del derecho, por entonces, el trabajo es valorado como una actividad propia del hombre. El trabajo femenino es desalentado, aunque cuando es inevitable debido a que el ingreso del cónyuge es insuficiente o a que la mujer no tiene otra alternativa por ser viuda, divorciada o soltera con padres pobres, merece ser objeto de protección legal. Es una protección paternalista, concedida a un ser débil física y espiritualmente, cuya principal función es la procreación¹⁶. La actividad laboral es permitida, no promovida para la mujer porque es percibida en competencia con el ejercicio de la maternidad, el mantenimiento y preservación de la unidad familiar, la calidad de la fuerza de trabajo futura.

¿En qué medida los contenidos transmitidos por el aparato escolar a través de los libros de lectura de uso obligatorio

¹⁶ En el informe preparado por el ingeniero Juan Biale Massé (1904) a pedido del entonces ministro del Interior Joaquín V. González sobre las condiciones de trabajo en todo el país, puede leerse: "ser madres, alimentar y educar a los hijos: la fuerza y la grandeza de las naciones reside en el vientre de las mujeres... Para las casadas, la vida en las fábricas es incompatible con estas funciones; lo mismo se aplica a las jóvenes solteras... Por lo tanto, el trabajo de las mujeres sólo puede aceptarse como una fatalidad del destino para la viuda sin protección, la soltera que no tiene quien la proteja..." (pág. 154).

en la escuela primaria argentina son coherentes con este panorama ideacional? Esto es lo que habrá de examinarse en las páginas que siguen.

Los textos

Quienes pasaron por las aulas de la escuela primaria durante el primer tercio del siglo encontraron en las páginas de sus libros de lectura, reiteradamente, imágenes muy claras respecto de lo femenino y de lo masculino encarnado en los personajes -adultos y niños- que animaban las lecturas.

La mujer aparece como un ser creado para agradar, un ser bello, grácil, frágil y emotivo. En la clase media -la que se encuentra con más frecuencia en las páginas escolares- las jóvenes aparecen finas, cultas y respetuosas de los mayores y de los desconocidos. En la clase baja también son virtudes las que adornan a las jóvenes, pero en este caso son de naturaleza distinta. Se destacan la salud, la limpieza y la prolijidad; se considera deseable que la pulcritud de su aspecto físico emule a la blancura de sus almas. Los varones también son idealizados, pero los rasgos que se valoran en ellos son otros: la inteligencia, la actividad, la vitalidad.

Las "naturales" diferencias entre ambos sexos se despliegan en roles bien diferentes. A las mujeres se las define fundamentalmente en relación con el hogar, donde "ser mujer" coincide sin residuo con "ser madre". La mujer, cuyas actividades pocas veces la llevan a traspasar las paredes de su hogar, construye su vida en función de sus hijos, su marido y su hogar. "Ser varón", en cambio, en modo alguno se agota en "ser padre". Las alumnas y alumnos de segundo grado leían que

"Las mujeres debemos quedarnos en nuestras casas a zurcir medias, remendar ropas, a barrer y a cocinar, mientras que los hombres se ocupan de la política, de dictar leyes" (Outon, 1920, pág. 148).

Estas diferentes conductas adultas tienen sus anteceden-

tes en los juegos y ocupaciones infantiles. Mientras los varones actúan en grupos y despliegan siempre gran actividad vital, las niñas, delicadas y frágiles, juegan pasivamente, primorosamente vestidas, prefiriendo la soledad. Sus juegos con muñecas imitan las tareas que realizan sus mamás. Por su parte, los varones imitan a los hombres adultos en actividades productivas, científicas y profesionales. Al igual que sus padres, no participan en las tareas domésticas, salvo cuando se trata de atender la huerta, el jardín o de hacer alguna reparación.

Las expectativas que manifiesta una madre personaje de una lectura en relación con las actividades futuras de sus hijos revelan a las claras la diferente concepción del rol femenino y del rol masculino que sustenta.

"Yo espero que mi amada Conchita pueda cuando sea más grande juntar las flores de nuestro jardín que más le gusten, o bien dibujar el modelo de algún bonito bordado; lo mismo confío en que mi querido Samuel, cuando vaya al campo de paseo con papá pueda traerme el dibujo de algún hermoso paisaje. Más tarde, si quiere seguir una carrera como la de ingeniero, sabrá entonces apreciar la importancia del dibujo, que es un conocimiento muy importante para los que se dedican a esa profesión" (Nuñez, 1905, pág. 119).

En general, mientras se estimula al varón a capacitarse para el trabajo (que será su actividad futura en la adultez), se transmite a la niña que deberá capacitarse para el rol reproductivo. Un maestro anticipa a sus alumnos varones que

"De mil caminos que se abren a la actividad humana, cada uno de vosotros elegirá uno. La carrera de unos será brillante, la de otros quizás oscura y silenciosa... Entre un ministro que gobierna el Estado y el artesano que contribuye a su prosperidad con el trabajo..." (Berruti, 1918, pág. 147).

El futuro anticipado para las mujeres es muy otro. A ellas se las alecciona en el sentido de que

"Con el juego de las muñecas aprenden las niñas y las jovencitas muchos trabajos de la casa y se aficionan a cortar, coser y marcar, a preparar ellas mismas la ropa de la muñeca y así llegar más tarde a poder cortar y coser la ropa para ellas y sus hermanitos. Con el juego de lavar, planchar y cocinar aprenden y le toman cariño a muchos quehaceres domésticos que les pueden ser útiles o necesarios más tarde" (García Purón, 1910, pág. 99).

El intelecto es propio del varón, desde la infancia. Se le atribuyen flexibilidad y curiosidad, una avidez sin fronteras por conocer la historia y la geografía, por soñar con viajes y aventuras, por leer sobre países lejanos y sobre constelaciones celestes. Es de un niño así que se dice que

"Sus padres y sus maestros le habían hablado más de una vez de los encantos de los viajes y excitado así fuertemente su espíritu de aventuras. Recorrer el mundo, conocer lo creado, vivir junto a la naturaleza es sin duda muy interesante y útil... Soñaba con emprender uno de esos viajes que los marinos y la gente de negocios o de deporte realizan con frecuencia por distintos países" (Natale, 1921, pág. 43).

De las niñas, aun cuando se les reconoce capacidad de estudio, se pone de relieve su propensión a distraerse y su carencia de imaginación. El contraste entre niñas y niños es grande, como lo muestra el siguiente texto:

"Paciente y laboriosa como una hormiga, trabaja sin hacerse notar y no habla sino cuando la interrogan. Él, en cambio, inquieto y movedizo, se levanta, se sienta y va constantemente de un lado a otro y siempre es el primero en tener prontas todas las respuestas. Es un excelente alumno" (Mazzanti, 1930, pág. 24).

Los modelos de identificación ejemplifican de una manera paradigmática la figura del varón que participa y transforma la sociedad y la de la mujer que observa y trabaja silenciosamente en el hogar. En efecto, los modelos masculinos sobresalen por su inteligencia, valor, patriotismo, sacrificio, tesón y amor a la humanidad; juegan papeles destacados en las esferas económica, militar, civil, social, cultural y científica. El paradigma es el general José de San Martín. Sus contrapartes femeninas son ejemplos de patriotismo que, desde su hogar, donan generosamente sus joyas o que, siguiendo su "vocación" maternal, contribuyen curando a los soldados heridos. Son las esposas, madres, hermanas e hijas que acompañan a los hombres protagonistas de las gestas heroicas. Son, esencialmente, acompañantes de esos hombres y son recordadas fundamentalmente por sus vínculos con ellos. Tal es el caso de Remedios de Escalada de San Martín o de Paula Albarracín de Sarmiento, entre otras.

Una mirada ahora a la manera cómo se distribuyen los roles entre las mujeres y los varones dentro del ámbito familiar revela que las relaciones entre cónyuges son asimétricas. La esposa, que debe obediencia y sumisión a su marido, tiene voz pero no voto dentro del ámbito familiar. Quien tiene voz y voto es el esposo, proveedor del sustento económico y detentador del poder. De él se dice que

"... es el jefe de la familia, el que la representa ante la sociedad, el que lucha, trabaja y sobrelleva dificultades infinitas para que nada falte en el hogar. El celo guardián del decoro y el honor de los suyos y, como recompensa por sus sacrificios, desea únicamente que sus hijos crezcan buenos y virtuosos" (Bedogni, 1905, pág. 11).

La justificación de tal asignación diferencial de lugares en la familia es la misma que utiliza la Iglesia Católica y que, no casualmente, da las bases al derecho de familia. Desde una lectura de un libro de Carlos Octavio Bunge se dice a los niños:

"Fácil es comprender que en la sociedad el padre y la madre deben tener atributos especiales. El marido ha de proteger a la mujer y la mujer obedecer al marido. Pero naturalmente no se trata de una autoridad despótica, ni de una condescendencia servil, sino de una superioridad deferente y cariñosa, y una obediencia amable y razonada. Para que la sociedad conyugal subsista es necesario que uno de los esposos tenga cierta preeminencia sobre el otro. La naturaleza y la ley civil han dado la preeminencia al marido, y en ello se origina el deber de proteger a la mujer. La obediencia de la esposa es un homenaje al poder que la protege y consecuencia necesaria de la unión conyugal. El gobierno de la familia debe semejarse al monárquico y no ser absoluto. El esposo será el soberano y la esposa su ministro y "alterego", el "otro yo", responsable y con atribuciones propias; subordinado más con voz deliberativa, debiéndole consultársele en todo asunto importante y de interés común" (Bunge, 1910, pág. 327)¹⁷.

Dentro de la familia también los contactos con el mundo se reparten entre los miembros según su sexo. Es el padre quien establece tal contacto a través de la compra de vestimenta para sus hijos o de la busca del médico cuando están enfermos. Es, por otra parte, quien satisface las necesidades intelectuales de los hijos introduciéndolos en el mundo de la

¹⁷ Vale la pena destacar la comunidad que existe entre esta concepción y la sustentada por la Iglesia Católica. Así en la encíclica *Rerum Novarum*, que León XIII dió a conocer en 1881, el Sumo Pontífice diría que "... lo mismo que el Estado, es la familia... una verdadera sociedad, regida por un poder que le es propio, a saber: el paterno". Está "jerarquía del amor", cuyo florecimiento preconizaba San Agustín dentro de la familia, encontraba su razón de ser en las características "naturales" atribuidas por la Iglesia a cada sexo: a la mujer la debilidad y al hombre la fortaleza. Más explícito es aún León XIII en su encíclica *Arcanum Divinae Sapientiae*, de 1880, al describir los deberes de los cónyuges del modo siguiente: "El marido es el jefe de la familia y cabeza de la mujer, la cual, sin embargo, por ser carne de la carne y hueso de los huesos de aquél, se sujete y obedezca al marido, no a manera de esclava, sino como compañera, de suerte que su obediencia sea digna a la par que honrosa".

Juegan las nenas, juegan los nenes

"...con el juego de las muñecas aprenden los niños y las jovencitas muchos trabajos de la casa... con el juego de lavar, planchar y cocinar aprenden y le toman cariño a muchos quehaceres domésticos que les pueden ser útiles o necesarios mas tarde".



Los nenes son activos, traviesos intrépidos.



Las nenas son aseadas, prolijas, modositas.

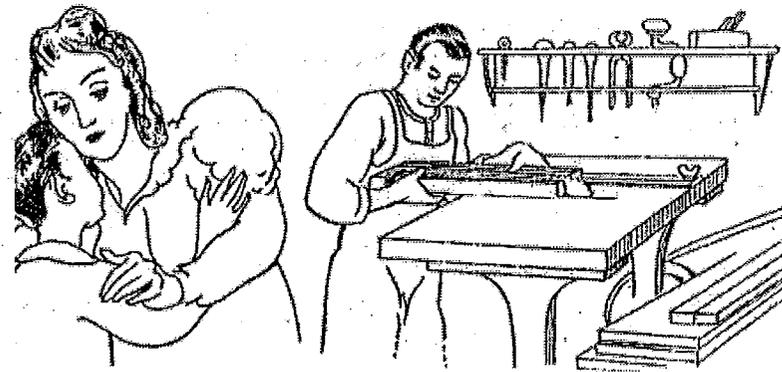
Ilustración arriba a la derecha y texto de Nuestro libro, pág. 42 y pág. 99 respectivamente; abajo a la izquierda de El nene, pág. 30 y a la derecha de El nene, pág. 31.

En la familia cada cual tiene su actividad



"Después de cenar la familia se reúne alrededor de la mesa y cada uno se dedica a hacer algo: el padre se entretiene leyendo el diario o algún libro, la mamá cose y compone la ropa, los niños leen..."

Mamá en el hogar, papá en el trabajo



Mamá es la proveedora del afecto, papá del sustento económico. En el hogar, "ser mujer" coincide sin residuo con ser madre, esposa y ama de casa. "Ser varón" no se agota en el desempeño del rol de padre.

Ilustración arriba y texto de Nuestro libro, pág. 29; abajo a la izquierda de Alegría, pág. 130; abajo a la derecha de Alegría, pág. 17.

cultura. Entretanto la madre, con esa capacidad afectiva que la define, es quien decide sobre lo estrictamente doméstico: cuida de los niños, vela su sueño, prepara sus comidas o cose sus vestimentas.

La mujer de clase baja sólo entra en contacto con el mundo del trabajo ante la desaparición de su marido. En general, es la extrema necesidad económica, derivada de la necesidad de reemplazar a la figura masculina proveedora del sustento económico, lo que impulsa a las mujeres a incorporarse al mundo del trabajo. Son las mujeres a las que el destino ha convertido en viudas desamparadas a cargo del mantenimiento de sus familias. La mayoría de ellas trabaja en ocupaciones que son extensiones de las tareas hogareñas, sea en el servicio doméstico como cocineras, lavanderas y mucamas, o en industrias domésticas como bordadoras y costureras. En las lecturas se las describe como a la pobre viuda quien

"Al faltar el ser que con su trabajo todo proveía, aquellos tiernos niños, esa pobre mujer, pronto se habrían visto apremiados con toda clase de necesidades... Pero el amor que toda madre siente por sus hijos, ese amor que tiene el poder de dar valor al corazón más abatido, infundió coraje al espíritu de la pobre señora, que animosa, recordando haber durante su niñez aprendido a bordar con primor antes que la miseria golpeará a las puertas de su hogar, buscó trabajo y a él le dedicó todo su tiempo, todas sus energías" (Bedogni, 1905, pág. 23).

O como esa otra pobre desdichada de quien se dice que

"Vive cerca de mi casa una buena mujer llamada Andrea: es viuda y mantiene, sin más recursos que los que pueda proporcionarse lavando de sol a sol, a sus dos hijitos y, además, a su padre, anciano, ciego y paralítico" (Aubin, 1913, pág. 9).

Para estas mujeres "salir a trabajar" es un cruel destino, una fuente de desdichas, su situación de trabajo es pintada

con tintes dramáticos, de un negro intenso. Es el modelo de aquella de quien se dice que

"Día y noche estaba la desdichada con su bastidor en la falda y la aguja en la mano, consiguiendo con el mezuquino producto de su trabajo proveer lo indispensable a sus hijitos" (Bedogni, 1905, pág. 24).

Por otra parte, el trabajo fabril es objeto de especial rechazo, ya que la fábrica es visualizada como un lugar peligroso en el que la mujer puede quedar a merced de todo tipo de exigencias y atropellos debido a su "naturaleza frágil". Inclusive en el caso de un texto que elogia la existencia de escuelas de oficios para mujeres, se recomienda salvar a las niñas de experimentar

"... el método de vida penoso y a veces humillante que espera casi siempre a las niñas que son obligadas a aprender el oficio en el taller o la fábrica" (Bedogni, 1905, págs. 81-82).

Sólo en el caso de las mujeres dedicadas a la docencia y en el de las ocupadas en actividades agrícolas la necesidad no aparece como motivación para el trabajo. Pero la actividad docente no es percibida como una actividad laboral; la maestra es una "segunda mamá" que se desempeña en un "segundo hogar": la escuela. Las cualidades con que se caracteriza a las maestras poco tienen que ver con la capacitación o con el desempeño profesional. Se las describe como cariñosas, alegres, comprensivas, sacrificadas, perseverantes, leales.

En los libros de lectura de estos años, son pocas las mujeres que participan del mercado laboral, los varones, en cambio, son muchos. El espectro de ocupaciones en que están insertos unas y otros es muy diferente. El de las mujeres es muy limitado (30 ocupaciones) y se concentra en los servicios personales y la docencia; el de los varones es notablemente más amplio (156 ocupaciones) y abarca una gama amplia que va desde el de artesano en un extremo al de ministro de la Nación en el otro.

A diferencia de las mujeres, la situación de trabajo de los varones en modo alguno es pintada con tintes negros sino muy por el contrario: el trabajo es fuente de dicha y respeto porque, como alecciona un maestro a sus alumnos varones:

“Sin el trabajo del estudio no habría maestros que nos enseñaran, médicos para asistirnos en nuestras enfermedades, autores que escriban los libros donde aprenderemos tales cosas, abogados que hagan valer nuestros derechos, militares y marinos que defiendan nuestra patria, artistas que dibujen y pinten y gobernantes que estudien las necesidades del pueblo...” (García Purón, 1910, pág. 125).

En suma, los modelos femeninos y masculinos que transmitían a las y los lectores en las primeras décadas del siglo eran bien diferentes, el mundo unisex estaba muy lejos y, más aún, era inimaginable.

Capítulo 3

HACIA MEDIADOS DE SIGLO

El contexto

La mitad del siglo marca en la historia de la Argentina un momento de profundas transformaciones político-sociales asociadas con la emergencia del peronismo, que accede por primera vez al poder en 1946 y permanece en él por dos períodos consecutivos hasta 1955. Durante su gobierno, el peronismo, una doctrina y un movimiento, estimuló las aspiraciones de mejoramiento de los estratos económico-sociales más bajos. Con su fuerte énfasis en la importancia del trabajador, marcó la etapa de la “emergencia de las clases bajas”, del “surgimiento de la sociedad de masas”. Durante la gestión del peronismo, especialmente en los primeros años y hasta 1949, se extendió el régimen de jubilación a todos los trabajadores industriales, se implantó el aguinaldo obligatorio, las vacaciones pagas, la indemnización por despido, se acortaron las horas de trabajo, se aumentaron los beneficios del retiro y la salud, se pusieron topes a los precios de los alimentos y del transporte, se construyó vivienda barata, etcétera. Los trabajadores tuvieron entonces acceso a la compra de una bicicleta, una radio, una heladera, todos bienes de fabricación nacional.

Cuando Perón accede al poder encuentra un país industrializado. Tal situación fue el resultado del proceso de sustitución de importaciones iniciado con el quiebre de la economía agroexportadora (en coincidencia con la crisis de 1929) y bajo

el estímulo de la Segunda Guerra Mundial. Perón favoreció el desarrollo de la industria liviana y también el fortalecimiento y ampliación de las industrias de base (acero, energía eléctrica y combustible). Desde antes de asumir al gobierno hasta su finalización (entre 1939 y 1955) la estructura económica experimenta una modificación sustancial. Los mayores cambios tienen lugar entre 1939 y 1944, cuando el sector industrial aumenta su contribución al producto bruto interno del 17 al 23%, mientras el sector agrícola desciende de 23 al 21%. La tendencia continúa, aunque a un ritmo mucho más aminorado, entre 1945 y 1955, cuando la participación del sector industrial crece del 23 al 24% y la del sector agrícola sigue descendiendo del 21 al 18%. La demanda de empleo industrial, que se inicia con intensidad hacia 1935, se estanca en el período 1946-1955, aunque lo hace en un nivel elevado. La administración de Perón, que desalentó las actividades rurales en beneficio de las industriales, se nutrió de los flujos migratorios del interior acentuando el crecimiento del Gran Buenos Aires. Pero la industria era incapaz de dar empleo a los campesinos sin oficio o a los analfabetos. Los que permanecían en las ciudades entraban en los servicios (de transporte y gobierno) y en el comercio. Así fue como, en términos de empleo, aunque el porcentaje de población económicamente activa total ocupada en el sector agrícola-ganadero disminuyó y el de la industria permaneció casi estable, el de la ocupada en los servicios experimentó un notable incremento.

Según el censo de población de 1947, los habitantes de la Argentina alcanzaba a casi 16 millones, poco menos de la mitad eran mujeres. Algo más de 6 millones eran económicamente activos, de ellos sólo un millón y cuarto, es decir, alrededor de 20%, eran mujeres. La población femenina había seguido disminuyendo su participación en el mercado laboral desde comienzos del siglo hasta llegar, en este período, al punto más bajo de la historia inventariada del país.

El censo relevado en 1947 encontró a la mayoría relativa de todos los trabajadores (43%) ocupados en el sector terciario (comercio y servicios), y el resto casi partido por mitades entre el sector secundario (30% en industrias manufac-
 turas, construcción, electricidad, gas y agua y minas y canteras) y el primario (27% en agricultura y ganadería y en caza y pesca). Pero las mujeres y los varones estaban en mercados laborales bien diferentes. En tanto ellos accedían en proporciones relativamente parejas a los tres sectores (32, 29, 39% en los sectores primario, secundario y terciario respectivamente), ellas prácticamente no participaban del primario (7%) y sí especialmente del terciario (59%) y, en segundo lugar, del secundario (34%).

Entre las trabajadoras de los servicios seguían siendo mayoría las ocupadas en el servicio doméstico, pero en cambio ahora no era nada despreciable la cifra de las que desempeñaban actividades de mayor significación para el desarrollo económico y que demandaban cierto nivel de calificación. Así, las mujeres constituían el 25% del personal ocupado en la administración pública, los servicios sociales y comunales y el 32% del ocupado en las profesiones liberales. En el sector secundario se concentraban, casi sin residuo, en las industrias manufactureras donde eran mayoría absoluta en las de tejidos y confecciones (61%), industrias definitivamente "femeninas". Tampoco era despreciable el porcentaje de profesionales y técnicas (10%), seguramente ocupadas en los servicios de salud (como enfermeras, parteras y kinesiólogas) y de educación (maestras y profesoras)¹⁸.

Este aumento de la participación en actividades más calificadas no es ajeno a que en este período las oportunidades educacionales se extendieron a más mujeres en el marco de la expansión que experimentara la cobertura escolar total—de ambos sexos— desde 1930 (Tedesco, 1980, pág. 113). Por vez primera en la historia registrada por los censos, el analfabetismo en los grupos más jóvenes (8% entre las personas de 14 a 29 años de edad) no afecta más a las mujeres que a los varones.

En muchos aspectos la vida de las mujeres cambió en estos tiempos. Además de que más mujeres acceden a la educación, más son las que restringen el número de hijos. La

¹⁸ La información sobre la estructura del empleo proviene de Recchini de Lattes (1980).

baja natalidad (con una tasa bruta del 25 por mil), que por otra parte seguía la tendencia descendente ya mencionada que se iniciara a fines del siglo XIX, despierta gran preocupación en ciertos círculos. Por una parte, el Gobierno crea la Junta Nacional para Combatir la Denatalidad y, por otra, contribuyentes de la *Revista de Economía Argentina* (reclutados entre las filas del catolicismo), de la *Revista de Ciencias Económicas* y de *Criterio* (órgano del catolicismo laico progresista) publican artículos en los que se asigna la responsabilidad primordial por la (supuesta) baja de la natalidad y la "destrucción de la familia" al alejamiento de la mujer del hogar, optando por engrosar las filas de la fuerza del trabajo. Es interesante destacar que las cifras no indican un descenso marcado de la natalidad (más aún, experimentan un leve repunte entre 1940 y 1955) ni, en modo alguno, un ascenso de la concurrencia de las mujeres al mercado de trabajo; sin embargo, así se percibían las cosas. Lo que sí mostraban las cifras es que el tamaño medio de las familias seguía disminuyendo (a 4,3 miembros promedio) y que el número de niños que asistía a los jardines de infantes había llegado a multiplicarse enormemente (en 1950 figuran 32.745 niños matriculados). Ambos datos son indicadores de modificaciones en la estructura y dinámica de la familia y, consecuentemente, en los roles de sus miembros, especialmente el de las madres.

A estos cambios se le suma uno de singular importancia: en 1947 el Gobierno sanciona la ley 13.010 que concede los derechos políticos a las mujeres. Aun cuando la literatura atribuye los esfuerzos a Evita por la sanción de esta ley, el hecho es que Evita se transforma en "la abanderada del voto femenino" en la última etapa de una larga trayectoria de antecedentes que venía gestándose -por impulso de numerosas agrupaciones de mujeres- bajo la forma de quince proyectos parlamentarios presentados desde la segunda década del siglo, el primero de los cuales -debido al diputado socialista Alfredo L. Palacios- data de 1911. Las mujeres adquieren sus derechos políticos treinta y cinco años después que los varones.

El espacio político que va ganado la mujer se amplía con la creación de la rama femenina del partido peronista debida a

Evita en 1949, y de la que es proclamada presidenta. Las mujeres votan por vez primera en 1951 (dando un masivo apoyo a Perón) y, por vez primera en la historia ingresan en el Parlamento. Cuando éste comienza a sesionar, hay seis mujeres ocupando las bancas del Senado, veintitrés las de Diputados y cuatro las de representantes de territorios nacionales. Y, por primera vez en la historia argentina, una mujer llega a ocupar una posición de tanto poder político como el que detentó Evita, quien de hecho compartió el liderazgo con Perón. Desde la Secretaría de Trabajo y Previsión y luego desde la Fundación Eva Perón, Evita se ocupó de que los beneficios extendidos a los obreros penetraran en las capas más bajas de la sociedad, al tiempo que al hacerlo aseguraba el apoyo de los sectores marginados al gobierno de Perón. Y, mientras Perón se convierte en "el líder de los trabajadores", Evita se transforma en la "abanderada de los trabajadores", la "dama de la esperanza", una figura cuya temprana muerte (a los 33 años, en 1952) contribuyó a otorgarle los ribetes angélicos con que es pintada, entre otros, en los libros de lectura de las escuelas primarias argentinas.

Contrariamente a las apariencias,

"Las ideas de Evita sobre la mujer no tienen la fuerza de sus convicciones sobre Perón o sobre la oligarquía... Es como si no hubiera pensado demasiado en el problema de la mujer y tampoco le importara mucho...".

afirma la historiadora Marysa Navarro (1981, pág. 219). Para sorpresa de muchos, aún hoy en día, resulta claro que la concepción que tenía Evita de la mujer y de su papel en la sociedad sigue muy de cerca un modelo tradicional. Al decir de su biógrafa, Evita

"... sólo concibe a la mujer en función del lugar que ocupa en la familia. Cuando trabaja fuera de su casa, ya sea en una fábrica o en una oficina, vive como un hombre y por lo tanto se masculiniza" (pág. 257).

Evita misma ha dicho que la mujer es

"... mejor depositaria que el hombre de los valores espirituales y más accesible a las buenas costumbres por su diferente condición biológico-social, es el pilar sobre el que descansa la sociedad para asegurarse una buena formación psicológica y moral del niño" ¹⁹.

Y su biógrafa añade que

"Evita quisiera mantener a la mujer en el pedestal, dedicada por completo a su marido y sus hijos, el problema consiste en encontrar los medios adecuados para reintegrarla al hogar en condiciones diferentes a las que existen en la actualidad. Desde su punto de vista, no se contradice cuando explica que la mujer tiene que tener una participación política activa en la Argentina, pues se apresura a describir el partido peronista como un gran hogar" (pág. 219).

No es de sorprender, entonces, que a pesar del mayor espacio político y social que de hecho ganan las mujeres en este período, en el ámbito del derecho laboral no recibieron un tratamiento especial. Si bien fueron beneficiadas por la serie de reformas legales que beneficiaron a los hombres, no fueron equiparadas a ellos en su capacidad. La legislación y los juristas siguen tratando al trabajo femenino juntamente con el del menor, y en las revistas de jurisprudencia las sentencias siguen siendo agrupadas del mismo modo. En suma, al igual que en las primeras décadas del siglo, el derecho laboral femenino legisla para un ser débil, tan desvalido como un menor.

Estas ideas, en lo sustancial, siguen de cerca a las de la Iglesia Católica, tanto a las emanadas de la jerarquía universal como a las de jerarquía local. Pío XII seguía sosteniendo, como sus predecesores, la existencia de diferencias esenciales entre ambos sexos que se manifiestan en

"Cualidades particulares que la naturaleza ha con-

cedido al uno y a la otra, cualidades físicas y espirituales indestructibles cuyo orden no puede ser conculcado... [que] se presenta con tanta claridad ante los ojos de todos que sólo una obstinada ceguera o un adoctrinamiento no menos funesto que utópico podrían desconocer o ignorar..." ²⁰.

Tales características "naturales" llevan a que "la función primaria, la misión sublime de la mujer [sea] la maternidad" ²¹. Y, aunque Pío XII denuncia reiteradamente la ocurrencia de un cambio histórico de envergadura, irreversible, estrechamente relacionado con su participación en el mundo del trabajo, lo juzga indeseable, tanto para las casadas (que "abandonan" su familia, llevándolas a la "desintegración"), como para las solteras por temor a los "peligros a que se exponen fuera del seno familiar, en materia de ideas, de ansias, de costumbres, de inclinaciones" ²². La jerarquía local se hacía eco de estas concepciones, también ella era terminante: "su reino [de la mujer] habrá de ser, primero y siempre su propio hogar" ²³. Y denunciaba que "peligrosas corrientes modernas arrastran a la mujer de cualquier condición que sea y por distintos motivos de necesidad o vanidad, fuera del hogar" ²⁴.

Otra de las profundas transformaciones operadas por el peronismo tuvo lugar en el sistema educativo, el que fue utilizado como herramienta de socialización política, de "peronización" de los futuros ciudadanos. Munido de un conjunto heterogéneo de canales, tanto institucionalizados como

¹⁹ Del *Discurso de Eva Perón en el acto inaugural de la primera asamblea del Movimiento Peronista Femenino*, Buenos Aires, 26 de julio de 1949, transcripto en Navarro (1981, pág. 208).

²⁰ Los deberes de la mujer en la vida social y política, 21 de octubre de 1945.

²¹ La dignidad de la mujer cristiana, 14 de octubre de 1956.

²² *Estudiantes y aprendices*, 1° de julio de 1945.

²³ *Pastoral colectiva del Episcopado argentino en defensa de la familia*, 1947.

²⁴ *Ibid.* Así mismo, un desarrollo exhaustivo de las ideas sustentadas por la Iglesia Católica en este período (en el nivel universal y en el local) puede verse en Wainerman (1981).

informales, el Gobierno intentó que los alumnos de las escuelas primarias y secundarias asimilaran los postulados de la nueva doctrina y se identificaran con el líder y su esposa. Para este objetivo, el peronismo se sirvió de diversas y numerosas herramientas (Rein, 1998). Entre las más institucionalizadas, los libros de lectura fueron de las más importantes, pero no las únicas. También echaron mano a las circulares ministeriales que contenían normativas, incorporaron nuevas celebraciones al calendario escolar (el día del trabajador, el de la lealtad popular, etc.), cambios curriculares y en las guías para docentes. Entre las más informales, recurrieron a la publicación de revistas infantiles, a la creación de un movimiento juvenil para la promoción del deporte denominado Unión de Estudiantes Secundarios (UES) de fuerte reminiscencia fascista, un canal de radio educativo y hasta programas en la recientemente instalada televisión.

La publicación de libros de lectura "peronistas" se demoró hasta 1952, tras la muerte de Eva Perón. El entonces ministro de Educación, Armando Méndez de San Martín, convocó a un comité para encarar la tarea al que le propuso un conjunto de recomendaciones. Estas precisaban que los textos debían estar inspirados en la orientación espiritual, política, filosófica, social y económica de la nueva Argentina. Además, estipulaban qué material debía incluirse en cada nivel. Los alumnos de tercer grado, por ejemplo, tenían que conocer el Preámbulo de la Constitución Justicialista, la declaración de la independencia política y económica, los derechos de los niños y de los ancianos, y el significado del 17 de octubre. Según Rein (1998), las relaciones entre el ministro Méndez de San Martín y los autores de los libros fueron especialmente tensas, entre otras razones por la reiterada insistencia del ministro de intensificar el carácter peronista de los textos.

Es en medio de este convulsionado marco político, que tanto afectó al mundo de la educación, que nos acercaremos ahora a mirar cuáles eran las ideas que circulaban entre las páginas de los libros de lectura que leían los alumnos de la escuela primaria.

Los textos

Los nuevos libros de lectura, publicados en 1952, coexistieron con los publicados con anterioridad y vigentes durante años. En nuestro estudio incluimos un cierto número de unos ("peronistas") y de los otros ("preperonistas"). Como ya dijimos en la Introducción a esta obra, los analizamos separadamente para indagar sus similitudes y diferencias.

Hay diferencias generales destacables entre ambos conjuntos, además de la mención del peronismo en unos y su ausencia total en los otros. Los libros "peronistas" son más realistas que los "preperonistas". Los primeros incluyen entre sus lecturas con mucha mayor frecuencia hechos de la vida cotidiana (una madre que se preocupa por comprar barato, una familia reunida frente a un televisor o festejando la compra de un lavarropas), problemas de la economía del momento, planes y acciones del Gobierno (beneficios otorgados a los niños y a los ancianos, nacionalización de los servicios telefónicos, contenidos del Plan Quinquenal, significado del cooperativismo, del latifundio), etcétera. La clase social más frecuentemente representada es la clase obrera: obreros que declaran su orgullo de serlo, amas de casa ahorrativas y previsoras, niños trabajadores que reciben regalos del Gobierno. En sus equivalentes "preperonistas" se presenta una imagen del mundo más idealizada y ahistórica. Son más frecuentes las descripciones de la naturaleza y las lecturas sobre temas de geografía e historia que de referencias a la vida cotidiana. Cuando ésta se incluye, aparece desconectada de la realidad exterior: las conversaciones entre padres e hijos, por ejemplo, generalmente giran en torno de los pájaros, los árboles y el agua. Los personajes más frecuentemente representados pertenecen a la clase media y media alta: elegantes señoras que toman el té servido por mucamas, otras que pasean por el parque o que, primorosamente ataviadas, hacen labores, o amas de casa de clase media ocupadas en el arreglo de sus hogares.

Sobre este fondo veremos a continuación cuáles son las orientaciones valorativas contenidas en ambos conjuntos de textos respecto de la mujer y del varón, qué roles se les asig-

na en la familia y en la sociedad en general y cómo se concibe su participación en la actividad laboral.

En los libros "preperonistas" la concepción de la mujer que prevalece no se diferencia demasiado de la contenida en los textos escolares de principios de siglo. La mujer se caracteriza por su pasividad, dulzura, belleza, fragilidad, suavidad, afectividad, emotividad y resignación. Es "naturalmente débil" y requiere protección. Los roles centrales que se les atribuye son los de hija, esposa y madre y sus actividades más típicas, las vinculadas con el rol reproductivo: cocinar, limpiar la casa, ir de compras, tejer, bordar, coser. El contraste con el varón es grande. Las características de éste son esencialmente la actividad, la inteligencia, la racionalidad, la voluntad, la firmeza y la seguridad, todas condiciones que hacen posible que asuma la protección del "sexo débil". Los roles que desempeña son públicos y productivos. Los varones trabajan para mantener el hogar y ejercen posiciones en el Gobierno y, mientras las mujeres tejen, bordan o salen de compras, ellos montan a caballo, van de caza, hablan de negocios con otros hombres y, si participan de alguna tarea del hogar, es haciendo reparaciones o atendiendo la huerta, la quinta o el jardín.

Cuando niñas, las mujercitas juegan con sus muñecas "a la mamá", las bañan, visten, peinan, acunan y, además, cosen, bordan, tejen y ayudan a sus progenitoras en las tareas del hogar. Los varoncitos, en cambio, juegan a "los oficios" o a los próceres y realizan hazañas o emprenden maravillosas aventuras; son traviosos, se trepan a los árboles, cazan grillos, juegan a la pelota, remontan barriletes, conversan con hombres y los ayudan en sus tareas. En la calesita, mientras las niñas conversan y ríen, sentadas en asientos de respaldos altos, los niños montan hermosos corceles y en el picnic, ellos juntan leña mientras ellas sirven la mesa. Cada cual, desde niño, sabe cómo ha de ser cuando sea grande.

Una lectura de un libro de quinto grado sintetiza de modo paradigmático lo que se espera de ambos sexos:

"Niña: tú tienes ya, en el seno del hogar, y en la misma escuela, un destino que cumplir bien diferente al

de los varones. Si tienes hermanitos, habrás visto, quizá, cómo son de diferentes vuestros caracteres. La fuerza, el atrevimiento o la brusquedad, que a veces sorprendes en tus hermanos varones, serían lamentables en ti misma. Una niña debe ser dulce, suave, cariñosa siempre. Esto no quiere decir que no tenga carácter, y cuando la ocasión se presente, hasta energía. Pero siempre con buenos modales y con discreción, pues nada hay más feo en una niña y en una mujer que la falta de femineidad. Desde niña debes inclinarte a los juegos y quehaceres domésticos. Apártate de las distracciones varoniles pues ellas te restarán gracia y encanto. Quiere a tus muñecas, aprende a vestir las y a cuidarlas, que ellas te enseñarán jugando, a ser en el día de mañana una buena y solícita madre. Cuida de tus hermanitos menores y sé también para ellos como una madrecita llena de cariño y de abnegación. Aficiónate a la aguja, a las labores domésticas, a la cocina. Una mujer debe saber todas esas cosas, aunque luego no tenga necesidad de hacerlas y es bueno que empieces a aprender desde niña a gobernar y a dirigir un hogar. Pero sobre todo ten presente que la misión de la mujer en el mundo es consolar y animar a los que la rodean, proteger a los desgraciados, tornar bella y encantadora la vida y hacer luego, de los hijos que le depare el destino, hombres sanos y buenos que contribuyan al progreso y bienestar de la humanidad" (Estrella Gutiérrez, 1958, pág. 156).

En los libros "peronistas" no hay mayores diferencias con respecto a la concepción del varón contenida en los libros "preperonistas": por oposición a la mujer, el varón es activo, fuerte, racional, capaz de liderar a otros y ocupa roles públicos y productivos. Si en los libros "preperonistas" los modelos de identificación masculina son básicamente un militar -el general José de San Martín- y un estadista -Domingo Faustino Sarmiento-, en los libros "peronistas", además de ellos aunque antes de ellos, se ubica el general Juan Domingo Perón. El "General" conjuga en sí mismo los caracteres de ambos: el militar y el estadista.

Juegan las nenas, juegan los nenes

Libros "preperonistas"



Las mamás

Cuando niñas, las mujercitas juegan con sus muñecas "a la mamá"; las bañan, visten, acunan... Los varoncitos, en cambio, juegan "a los oficios" o a los próceres y realizan hazañas o emprenden maravillosas aventuras.

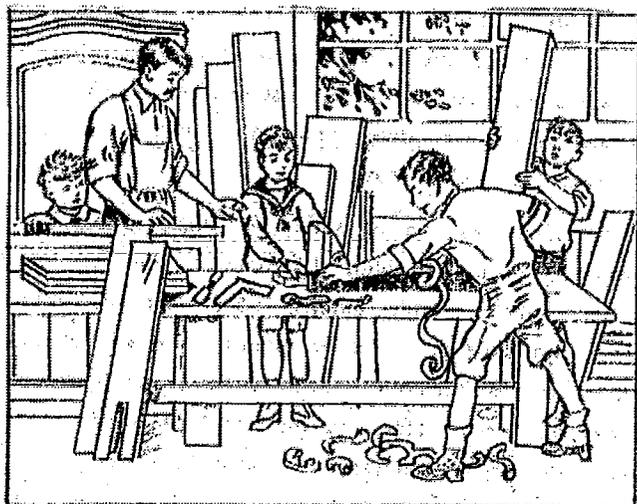
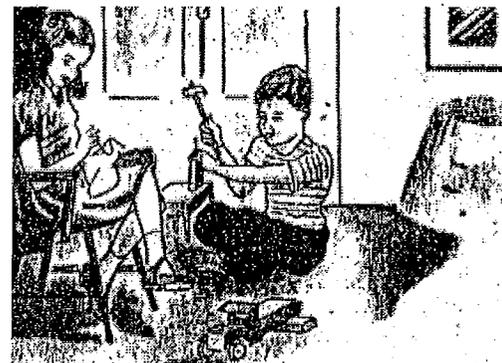


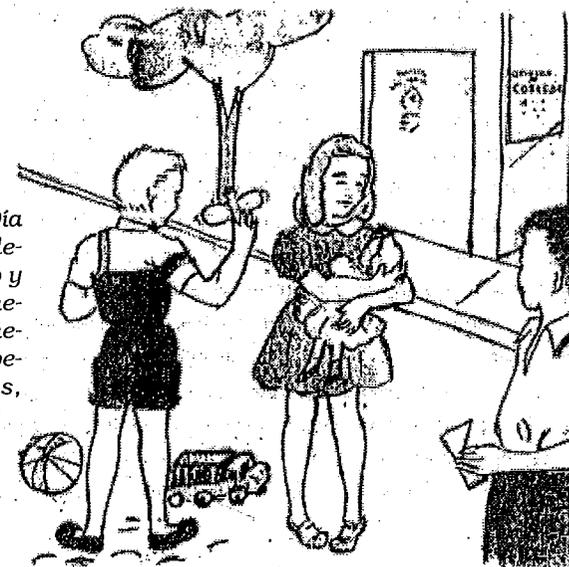
Ilustración arriba de Hermanito, pág. 27; abajo de Ta-te-ti, pág. 53.

Juegan las nenas, juegan los nenes

Libros "peronistas"



En los ratos libres ellas empuñan la aguja para hacer primorosos bordados; ellos el martillo y los clavos para hacer ingeniosas construcciones.



Los regalos del Día de Reyes son adecuados para uno y otro sexo. Las nenas reciben muñecas, los nenes pelotas, camiones, aviones.

Ilustración arriba de La Argentina de Perón, pág. 94; abajo de Pueblo feliz, pág. 65.

En estos libros sí hay, en cambio, aparentes diferencias en cuanto a la mujer. Por una parte, la mención más frecuente de su incorporación al mercado laboral y, por otra parte, el reconocimiento de su capacidad para desempeñarse en la vida pública (referencia a su recién ganada capacidad de votar). Así, desde las páginas de un libro de sexto grado se dice a los alumnos y a las alumnas que

"Hasta hace no muchos años, niña mía, debía prepararse la mujer para el gobierno del hogar y para la educación de los hijos. Se le confiaba lo más sagrado que tiene la humanidad: la familia, el baluarte de la fe, de la esperanza y del amor. Pero poco a poco advirtieron los hombres que su palabra y su consejo no podían estar ausentes allí donde se debatían los grandes problemas de la conducción política. El destino de la sociedad afecta a todos, a los hombres y a las mujeres, y no era posible que sólo los hombres decidieran los rumbos definitivos" (Tolosa, 1955, pág. 179).

Sin embargo, la concepción de su comportamiento público, tanto en el ámbito político como en el económico está subordinada a una definición de mujer que difiere poco de la contenida en los libros "preperonistas". Para muestra basten algunas de las líneas de una lectura contenida en el mismo texto escolar para sexto grado en las que se dice de la mujer

"... eres flor, porque tienes de las flores la gracia, la belleza y el perfume; porque abres tu corazón a la vida como una corola impregnada de mieles dulcísimas; porque luces en el hogar y lo embalsamas con delicadas esencias; porque eres mujer... La mujer siempre es estrella para el hombre, porque guía sus pasos y los conduce a través de la vida... Porque ése es el destino de la mujer: hija, esposa, madre, ella es la reina del hogar. Reina de amor y ternura" (Tolosa, 1955, pág., 28).

Y como ésta es la concepción de la mujer que perdura,

resulta congruente que se vea el ejercicio de sus derechos políticos en el acto de votar como una ocasión para la manifestación de sus más profundos valores morales, un instrumento de preservación de los principios del hogar y de la sociedad, antes que como ocasión de elegir un programa político, una línea económica o un proyecto social. Tal cosa aparece con particular claridad en el pensamiento de Eva Perón, conteniendo en su libro *La razón de mi vida*, extensamente reproducido en los textos escolares de la época. Desde las páginas de un texto para niñas y niños del último (séptimo) grado de la escuela primaria, Evita les hablaba así:

"Yo pienso que la mujer argentina será en los comicios algo más que el ciudadano: será la avanzada y la vigía moral... La hora de la mujer es la hora de la virtud pública para el país... La mujer al elegir se definirá por lo que atañe a la conservación de su hogar, de su familia, de su fe católica, dejando de lado todo aquello que signifique un peligroso vuelco hacia lo inescrupuloso, lo antiargentino... Toda mujer debe votar conforme con su sentido religioso, vale decir, ajustándose a una clara y alta medida de su deber de madre, de esposa, de hija, para con los seres que viven junto a ella, dentro de un marco de cristiana equidad, de estricta justicia, de limpia aspiración de mejoramiento espiritual, de generoso impulso solidario, de atento y minucioso ordenamiento mental" (Aréna, 1955, pág. 168).

Tampoco la participación de la mujer en la rama femenina del Partido Peronista es vista como militancia política, se le vacía el contenido político y se llena con acción social. Por otra parte, el hogar sigue siendo su "hábitat natural", por lo tanto, si sale de él, su "actividad natural" habrá de ser una extensión de su rol doméstico, por ejemplo en el ejercicio del servicio social. La misma Eva Perón decía que

"El hogar es el centro sensible por excelencia del corazón de la patria y el lugar específico para servirla y engrandecerla. Y la mujer, a su vez, es la piedra bási-

ca sobre la que se apoya el hogar. Como madre, como esposa y como hija" (Arena, 1955, pág. 165).

Y también que

"I. Yo creo firmemente que la mujer -al revés de lo que es opinión común entre los hombres- vive mejor en la acción que en la inactividad. Lo veo todos los días en mi trabajo de acción política y acción social. La razón es muy simple: el hombre puede vivir exclusivamente para sí mismo. La mujer no. II. Un hombre de acción es el que triunfa sobre los demás. Una mujer de acción es la que triunfa por los demás... La felicidad de una mujer no es su felicidad sino la de los otros. III. ...Yo he querido que, en el partido femenino, las mujeres no se buscasen a sí mismas... que allí mismo sirviesen a los demás en alguna forma fraternal y generosa. El problema de la mujer es siempre, en todas partes, el hondo y fundamental problema del hogar. Es un gran destino. Su irremediable destino. Necesita tener un hogar, cuando no pueda construirlo con su carne lo hará con su alma ¡o no es mujer! IV. Más que una acción política el movimiento femenino tiene que desenvolver una acción social. ¡Precisamente porque la acción social es algo que las mujeres llevamos en la sangre! Servir a otros es nuestro destino y nuestra vocación y eso es acción social" (Palacio, 1953, pág. 106).

Las características de los modelos de identificación que se proponen a las niñas en ambos conjuntos de libros son coherentes en la concepción de mujer que contienen. En los libros "preperonistas" hay modelos nacionales y extranjeros. En el caso de las mujeres argentinas célebres, casi todas lo son por ser buenas madres, esposas o hijas y por su desempeño de roles esencialmente domésticos. Ninguna de ellas tiene un desempeño político ni tampoco público en general, aunque lo aparenten; para todas ellas el ámbito de acción, el campo de batalla, la arena política, está en el hogar. Doña Paula Albarracín de Sarmiento, madre del cuarto presidente de la República, es el paradigma de la madre que trabaja por nece-

sidad, una humilde mujer que con su tesonero trabajo en el telar de su casa hizo posible la realización de su hijo, uno de los más ilustres que tuvo la patria. "Las virtudes domésticas fueron el collar de su alma" (Braña de Iacobucci, 1940, pág. 173). Remedios de Escalada de San Martín se hizo célebre como "digna esposa del Libertador a quien estimuló en los días difíciles. Lo acompañó siempre auxiliándolo con su presencia. El Libertador tuvo en ella una bondadosa compañera. En tanto él se consagraba a cumplir sus deberes de gobernante y militar la esposa abría las puertas a la sociedad mendocina" (Forgione, 1957, pág. 53). Manuelita Rosas pasó a la historia por su cumplimiento del deber final: "Sacrificó toda su juventud a las exigencias paternas y soportó por respeto a su admirado padre, hechos que debían infligirle verdaderas torturas morales" (Braña de Iacobucci, 1940, pág. 173). Las "patricias mendocinas" empuñaron la aguja día y noche para coser la bandera del ejército con el que San Martín cruzó los Andes y contribuyeron a sufragar los gastos de la campaña "en un sublime gesto de mujeres que en un momento de peligro se despojaron de sus joyas y de cuanto pudiera tener algún valor" (Figún y Moraglio, 1948, pág. 169).

Todas estas mujeres, dotadas de belleza, gentileza, dulzura, bondad, fina sensibilidad, nobleza, heroísmo y patriotismo se realizaron a través de la contribución que hicieron a la realización de sus hombres, a la sombra de ellos, cumpliendo el dicho de que "a la sombra de cada hombre hubo una gran mujer".

Entre los modelos de identificación extranjeras hay, sí, mujeres profesionales, con una actividad pública: la química polaca Marie Curie, la escritora española Concepción Arenal y las maestras americanas traídas al país por el entonces presidente Domingo Faustino Sarmiento. De ellas se mencionan algunas de las cualidades que actualmente se tienen por privativas de los varones: inteligencia, sabiduría, inquietud por el estudio y la investigación, voluntad, talento. Pero, a diferencia de los varones, en ellas se destacan por sobre todo los aspectos sociales, sacrificados y humanitarios de sus tareas. Así, Marie Curie es una "benefactora de la humanidad"; de ella se dice que "estaba iluminada por un ideal de

humanitarismo, pero a su inquietud de estudiosa se unía un gran corazón" (Blomberg, 1935, pág. 105). Concepción Arenal, "la amiga de los pobres", trabajó siempre por los desamparados y los humildes a través de la ayuda social y las obras de caridad. Las maestras norteamericanas encarnan el modelo de la maestra, es decir, desempeñan una actividad que más que otra cosa es un apostolado.

Los modelos masculinos que con mayor frecuencia se le presenta a los niños son los próceres que se destacaron como militares en las luchas por la Independencia, por un lado, y como estadistas desde la conducción política, por el otro. Entre los primeros la figura más nombrada es la del general José de San Martín, elogiado por ser un hombre de naturaleza superior, por su gran capacidad militar y habilidad política, alguien que dedicó su vida a la patria y a la libertad de los pueblos de América. Entre los segundos hay escritores, hombres de letras y de leyes, todos seres dotados de una inteligencia superior, amor a la libertad, a la democracia, patriotismo, nobleza, desinterés y espíritu progresista. Encarnan estos modelos de virtudes cívicas Domingo Faustino Sarmiento, Bernardino Rivadavia, Mariano Moreno, Bartolomé Mitre, Nicolás Avellaneda, Justo José de Urquiza, Adolfo Alsina y Julio Argentino Roca.

Hay otros modelos de identificación masculinos entre las páginas de estos libros: los colonizadores, los científicos y los escritores. A los primeros se los caracteriza de arriesgados, geniales y de gran imaginación; a los segundos, de "benefactores de la humanidad" y de enamorados de la lectura, la ciencia y el estudio, dotados de talento, inteligencia, voluntad, perseverancia y austeridad; a los terceros por su amplia cultura, su mente amplia, clara, su dedicación al trabajo intelectual. En la galería de los primeros figuran Cristóbal Colón, Juan de Garay, Juan Díaz de Solís, Fernando de Magallanes; en la de los segundos, Francisco Muñiz, Luis Pasteur, Ricardo Gutiérrez, Tomás Alva Edison, Florentino Ameghino, Pierre Curie; y en la de los terceros, Andrés Bello, Juan María Gutiérrez, Esteban Echeverría, José Manuel Estrada y Carlos Guido Spano.

En suma, en éstos textos, las mujeres que se presentan

como modelos femeninos son valorizadas fundamentalmente en relación con un hombre, en cambio los modelos masculinos lo son por sus propias acciones y en una multiplicidad de campos de acción.

En los libros "peronistas" se ofrece a las niñas los mismos modelos de identificación pero a éstos se agrega, ocupando un lugar decididamente central, la figura de Eva Perón. Esta mujer, cuyo origen humilde no fue obstáculo para llegar a "unir su vida a la del conductor de la República", si bien es definida por sus roles públicos, es esencialmente caracterizada por su condición de mujer para quien su hogar es la patria y sus hijos el pueblo. Se elogian en ella su capacidad de sacrificio, grandeza moral, nobleza, ternura, dulzura, espíritu humanitario, amor por los niños, por la justicia. Tantas y tan excelsas son sus virtudes como los nombres que se le dan: hada de los niños, abanderada de los humildes, defensora de los obreros, consuelo de los humildes, dama de la esperanza, jefa espiritual de la Nación.

Evita es presentada alternativamente como madre y como figura celestial, mezcla de hada y de virgen. Su cabeza aparece a veces coronada por una estrella, como las hadas, o por una aureola de santidad, como las figuras celestiales. Ella misma se autotitula "madre del pueblo" y los niños hablan de ella como "segunda madrecita". En los libros de primer grado, la tradicional frase "Yo amo a mi mamá" es reemplazada por "Yo amo a Evita". Los niños le dicen: "Eres mujer. Eres ángel con un corazón hermoso... la mujer más maravillosa y querida..." (Raggi, 1954, pág. 99); le rezan: "Madrecita que estás en los cielos, hada buena que ríes entre los ángeles" (Lerdo de Tejada y Zubillaga, 1953, pág. 1); y afirman "Nuestra patria es un hogar y Evita la mamá" (H. M. E, 1954, pág. 28).

En estos textos Eva Perón aparece desplegando su accionar en el ámbito social, en el político, y en el nexo entre el pueblo y su líder. De los tres aspectos, el que más se destaca es su acción social. Si bien se la muestra como un modelo femenino activo, pleno de iniciativas, capaz de liderar procesos, se destacan en ella las cualidades "inherentes a su sexo". Se dice que "su palabra inflamada, que resonó en las magnas

asambleas como toque de clarín, tuvo ternuras maternas para los niños, para los ancianos, para los enfermos, para los doloridos, para los débiles, para los desamparados" (Tolosa, 1955, pág. 111).

Una caracterización tal contrasta sensiblemente con la que ofrecen estos libros del general Juan Domingo Perón, el modelo de identificación masculino por excelencia. De él se destacan su carácter de hierro, su extraordinaria inteligencia, su fortaleza, su capacidad, su patriotismo, su decisión, su espíritu de lucha y, por sobre todo, su capacidad de trabajo. El general Perón es

"El primer trabajador. Cuando se despiertan los pájaros y se apagan las estrellas, sale de su casa el primer trabajador. Va lleno de fuerza y alegría, como el obrero, como el maestro, porque va a trabajar por su pueblo. Ya muy de noche, cuando todos descansan, el General Perón vuelve a su casa. Se siente fatigado pero feliz, porque ha cumplido con sus deberes de presidente y de argentino" (Ramos González, 1954, pág. 73).

En suma, las concepciones de madre y de padre se encarnan en dos máximas figuras del momento.

Así como en la sociedad en general, en la familia también los roles se establecen sobre bases biológicas. Y esto vale tanto para los libros "preperonistas" como para los "peronistas". Las madres cumplen los roles afectivos, los padres los instrumentales. Las madres, que son desinteresadas, sacrificadas, bondadosas, tiernas, emotivas, capaces de un amor incondicional por sus hijos y, en los libros "peronistas", sobre todo previsoras y ahorrativas, miman a sus hijos, los abrazan y besan, velan su sueño, les dan de comer, los cuidan cuando están enfermos, los llevan a la escuela, y con menor frecuencia, se interesan por sus actividades escolares, les leen cuentos o juegan con ellos.

Tanto en los libros "preperonistas" como en los libros "peronistas" la maternidad y el cuidado del hogar conforman una actividad de tiempo completo: las madres, salvo las muy

necesitadas y sobre todo las viudas, no tienen una actividad remunerada, tampoco practican deportes, estudian, leen libros o hablan de política. Los padres, que son severos, racionales, fuertes y sabios, en suma, los depositarios de la autoridad y la sabiduría del hogar, salen a trabajar para ganar el sustento familiar. Son, para los hijos, el contacto con el mundo exterior: los llevan a pasear, siempre con intención de hacerles conocer algo nuevo, por ejemplo, museos y exposiciones y, en los libros "peronistas", a la Plaza de Mayo en ocasión de celebrarse el Día del Trabajo. Cuando la familia está junta, normalmente a la madre se la ve abrazando a su hijo o haciendo labores y al padre leyendo el diario. Así, en una lectura se lee que

"En las noches de invierno, cuando el viento solloza y la lluvia muy fuerte no permite salir, en redor de la mesa, la familia dichosa conversa antes de ir a dormir. Papa lee los diarios, mamita trabaja en una linda alfombra, Laurita, mi hermana... hilvana unas sedas sobre un blanco tul..." (Figún y Moraglio, 1938, pág. 68).

Y en otra se dice:

"... estamos todos reunidos y cada uno se entrega a sus ocupaciones favoritas. Papá lee el diario, mamá repasa y ordena nuestra ropa con cariño. De vez en cuando mira al nene que duerme en su cuna..." (Reboli y Reboli, 1959, pág. 37).

En los libros "preperonistas", como en los de principios de siglo, las mujeres que participan del mercado de trabajo son pocas. Entre ellas abundan las maestras, una ocupación de clase media que no es vista como tal sino como una suerte de doble maternal fuera del hogar. En la clase baja, las pocas mujeres que trabajan lo hacen llevadas exclusivamente por la extrema necesidad económica. Son las viudas que deben sostener a sus hijos pequeños o las casadas humildes que tienen que reemplazar a un marido o a otro familiar incapacitado. Así es el caso del hogar de

En la familia cada cual tiene su actividad

Libros "preperonistas"



Mi familia

"En las noches de invierno, cuando el viento solloza y la lluvia muy fuerte no permite salir, en redor de la mesa, la familia dichosa conversa antes de ir a dormir. Papá lee los diarios, mamita trabaja una linda alfombra, Laurita, mi hermana... hilvana unas sedas sobre un blanco tul [...]".

Ilustración y texto de Ta-te-ti, pág. 68.

En la familia cada cual tiene su actividad

Libros "peronistas"



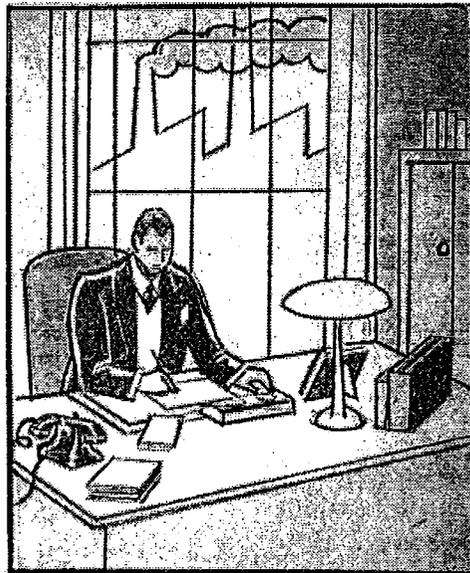
En el hogar las actividades de mujeres y de varones son bien distintas. Ellas se entretienen con tareas domésticas -borda la madre, barre la hija-; ellos, leyendo.

(La ilustración muestra una familia de clase media aunque el texto se refiera a familias de clase obrera. Estas discrepancias entre lenguaje verbal y lenguaje gráfico son frecuentes).

Ilustración de La Argentina de Perón, pág. 94.

Mamá en el hogar, papá en el trabajo

Libros "preperonistas"

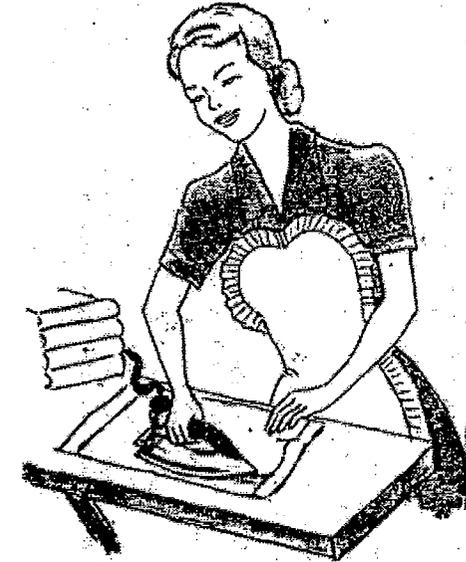


Mamá y papá en sus actividades y ámbitos habituales. Por la noche, a la luz de la lámpara ella cose mientras vela el sueño del pequeño. El en la oficina, su lugar de trabajo.

Ilustración arriba de Alfarero, pág. 6; abajo de Girasoles, pág. 25.

Mamá en el hogar, papá en el trabajo

Libros "peronistas"



"Así es tu hogar... Tu hogar con una madre que sonríe feliz. Tu hogar con un padre trabajador, cuyo salario digno les da bienestar y felicidad..."



Ilustración arriba y texto de Pueblo feliz, págs. 52 y 7 respectivamente; abajo de Patria justa, pág. 1.

"... Carmencita [que] no tiene papá. Su madre cose guardapolvos para la tienda de don Emilio. Para poder mantener a Carmen y al hermanito menor, la pobre señora trabaja hasta la noche" (Arena, 1956, pág. 15).

Para estas mujeres el trabajo es un sacrificio y compite con su rol doméstico, el que les proporciona una auténtica satisfacción. Las únicas mujeres para quienes el trabajo tiene verdadero significado son las campesinas —a las que siempre se ve cantando, gozando del contacto con la naturaleza y de la vida rural, tan exaltada con esos textos—, las maestras y las enfermeras, cuya actividad es un "apostolado", y las pocas profesionales, cuyo móvil más importante es la vocación.

La docencia proporciona una ocasión para identificar los atributos que se destacan de una misma ocupación cuando es desempeñada por una mujer y cuando por un varón. Cuando la enseñanza primaria está a cargo de una mujer, los niños dicen de ella que

"... nos acogió con su dulce sonrisa, animando nuestros corazones con nuevas esperanzas... [y que] en su sonrisa hay algo más: la promesa de ser para nosotros una segunda mamá, comprensiva y tierna, a quien queremos y respetamos mucho" (Figún y Moraglio, 1938, pág. 4).

Cuando está a cargo de un varón, en cambio, no se exaltan sus cualidades personales (maternales) sino profesionales. De él se dice que "es un agente en quien el Gobierno y la familia delegan la misión de instruir y educar..." (Veronelli, 1954, pág. 3). En otros ámbitos ocupacionales también son notorias las diferencias de elementos de juicio que se ponen en juego según sea el sexo de los actores. Por ejemplo, cuando se trata de ocupaciones manuales desempeñadas por varones (albañiles, herreros, carpinteros), se valoriza la creatividad y se destaca la alegría que derivan en su ejercicio. Cuando son mujeres las que desempeñan ocupaciones manuales de similar nivel de capacitación (costureras, modistas), en modo alguno se valoriza la creatividad, en cambio se ponen

de relieve la penuria, el sufrimiento y la miseria en que se desenvuelven.

Fuera de la docencia y de la enfermería, las ocupaciones que concentran a la mayoría de las mujeres son pocas y poco calificadas; mayoritariamente pertenecen al ámbito del servicio doméstico. En los libros "preperonistas" aparecen sólo 22 ocupaciones entre las mujeres y 122 entre los varones²⁵. La relación entre ambos sexos es similar a la que se encuentra en los libros "peronistas", donde aparecen 14 ocupaciones para las mujeres pero 72 para los varones²⁶. En estos últimos textos, en los que también son escasas las mujeres que trabajan, son proporcionalmente menos las ocupadas en el servicio doméstico y más las obreras fabriles. Lo que no aparece en estos textos son niños y ancianos trabajando, los primeros porque se dice que su función en la sociedad es estudiar y los últimos porque no tienen necesidad de hacerlo, ya que, como se menciona reiteradamente, gozan ahora de los beneficios de la jubilación.

En suma, a pesar de que en los libros "peronistas" hay un reconocimiento explícito y reiterado de la capacidad de la mujer para desempeñarse en cualquier sector del ámbito productivo, y una estimulación hacia una mayor participación social, incluyendo la participación en el mundo del trabajo, las pocas mujeres que aparecen participando en actividades económicas lo hacen en el mismo escaso espectro de ocupaciones que las mujeres de los libros "preperonistas". Una excepción a esta generalización la constituyen las obreras que son valorizadas de igual modo que sus congéneres varones,

²⁵ Las mujeres trabajan como maestras, mucamas, planchadoras, lavanderas, cocineras, enfermeras, costureras, pastoras, cultivadoras de tabaco, recolectoras de vid, cultivadoras de flores, empleadas de florería, de tienda, de oficina, escritoras, directoras de escuela, etc. Los varones, como chacareros, albañiles, panaderos, zapateros, carpinteros, herreros, policías, bomberos, basureros, barrereros, guardas, mecánicos, médicos, arquitectos, ingenieros, dentistas, veterinarios, abogados, periodistas, psicólogos, filósofos, agrimensores, jueces, etcétera.

²⁶ Las ocupaciones reiteran las de los textos "preperonistas", con el principal agregado, entre las mujeres, del trabajo fabril.

presentados como el paradigma del trabajador. Las menciones a las "obreristas", tanto en el texto como en las ilustraciones, hacen referencia a mujeres jóvenes y solteras para las que el trabajo no es un sacrificio sino un honor.

La diferencia en materia laboral entre varones y mujeres es grande en ambos conjuntos de libros. La más básica a la que se expone a los lectores de estos libros es que todos los varones adultos trabajan, cualquiera sea su estado civil o grado de necesidad económica, en tanto las mujeres que trabajan son minoría. Otra diferencia tiene que ver con la variedad de actividades abierta a unos y a otras, también con la gama de calificaciones requeridas de unos y de otras: entre los varones es muy amplia, desde lustrabotas hasta jueces y banqueros, entre las mujeres es mucho más estrecha, desde sirvientas hasta directoras de escuela. Por otra parte, a diferencia de las ocupaciones de los varones, las de las mujeres no merecen comentarios especiales. En efecto, se dedican lecturas enteras al carpintero, al panadero, al herrero, al policía y al barrendero, a quienes se valora como servidores de la comunidad. Nada semejante ocurre con la mucama o la lavandera. Y no parece casual que sea así puesto que, mientras para las mujeres lo que es un deber y un placer es la actividad doméstica, para los varones lo es la actividad laboral.

Capítulo 4

LLEGADOS LOS '70

El contexto

En las décadas transcurridas desde mediados del siglo, la Argentina experimentó una serie de cambios, y con el país, su gente. Según los censos nacionales de población en 1970 cerca de 24 y en 1980 cerca de 29 millones de habitantes pueblan la Argentina, uno de los diez países más urbanizados del mundo. Su estructura económica es resultado de una nueva etapa que se inicia hacia 1954-58, cuando el proceso de sustitución de importaciones se agota y adquiere nuevas dimensiones a partir de 1976. La escasa inversión en bienes de capital, el insuficiente desarrollo de las industrias básicas y la caída de la capacidad de importar, hicieron retroceder la industrialización y aumentar la dependencia externa. La salida intentada por el Estado fue abrir las puertas a las inversiones extranjeras, especialmente de los Estados Unidos. El capital norteamericano se ubicó en sectores claves -petroquímica, automotores, siderúrgica, electrónica-, líderes del proceso económico. La primacía de los criterios de eficiencia llevó a una concentración monopólica acelerada después de 1966.

Las nuevas actividades industriales que se desarrollan son capital intensivas y absorben menos mano de obra pero más calificada. Los sectores que crean proporcionalmente más oportunidades de empleo son la construcción y los servicios; el primero absorbe una parte de la oferta de mano de obra

masculina, el segundo incorpora mano de obra femenina de manera creciente. El grado de expansión alcanzado por el sector terciario se asemeja al de los países con altos niveles de desarrollo, pero en la Argentina obedece en gran medida al estancamiento de los sectores básicos y de la economía en su conjunto. A partir de 1976 la política económica puesta en práctica lleva al país a la crisis económica más grande de su historia. Se produce una profunda modificación de la estructura productiva y de las normas de funcionamiento de la economía. El sector industrial es de los más afectados por el proceso; sufre un retroceso en los niveles que había alcanzado varias décadas atrás y pierde capacidad de captar mano de obra.

En estos años tienen lugar una serie de hechos que guardan estrecha relación con la posición social de la mujer en la Argentina. En enero de 1956 la "Revolución Libertadora" que un año antes había depuesto al gobierno de Perón, creó por vez primera una organización dedicada a la mujer. Se trata de la Dirección Nacional de la Mujer que funcionaría dentro del ámbito del Ministerio de Trabajo y Previsión "para garantizar la seguridad, higiene y dignidad del trabajo de las mujeres y controlar que los trabajos que se les obliga a desempeñar no atenten contra la augusta misión que les compete en el hogar" (Stábile, 1961, pág. 17). En 1956 se reglamenta por vez primera la actividad que ocupaba (y sigue ocupando) al mayor número de mujeres económicamente activas: el servicio doméstico. El decreto ley 326/56 la incorpora "formalmente" al derecho laboral, aunque de hecho se concede al personal una limitadísima vía de defensa de sus derechos, con sólo dos instancias mediante una apelación, dentro de los tres días de notificada la resolución.

La Dirección Nacional de la Mujer es abolida en 1957. En 1958, bajo la presidencia del doctor Arturo Frondizi, se crea la Dirección Nacional de Seguridad y Protección Social de la Mujer. Esta dirección decae después de la caída de Frondizi en 1962 y curiosamente es abolida durante la presidencia de una mujer, la señora María Estela Martínez de Perón (1974-76).

Otro hecho sobresaliente tiene lugar en 1968 con la san-

ción de la ley 17.711, que modifica totalmente la capacidad civil de la mujer. Se le otorga plena capacidad civil cualquiera fuera su estado a partir de la mayoría de edad, con lo que se eliminan las incapacidades legales de que adolecían hasta entonces las mujeres casadas. Más aún, se establece la obligatoriedad de la autorización escrita de la esposa para la compra, venta o sesión de los bienes muebles o inmuebles de la sociedad conyugal. A pesar de ello el marido sigue conservando con exclusividad el ejercicio de la patria potestad. Y es que, como lo dice el doctrinario Guillermo Borda (1970), las modificaciones fueron impuestas primordialmente por

"razones de orden económico. La familia media contemporánea ya no está organizada como en el siglo pasado sobre la base del sostén económico exclusivo del marido, hoy la mujer trabaja y aporta entradas al hogar que, si bien suelen ser complementarias, en la mayor parte de los casos, no por ello son menos indispensables en la economía familiar..." (págs. 533-534).

Pero Borda es cuidadoso al agregar que

"Si bien en el plano económico el principio de igualdad de los cónyuges no puede ya discutirse, más dudosa es la conveniencia de extender este principio a las relaciones de los cónyuges entre sí y muy particularmente en cuanto a la abolición de la autoridad marital... Si se quiere mantener a la familia como célula social será necesario respetar la autoridad del marido... No creemos que nadie pueda poner en duda que toda familia bien organizada debe respetar la autoridad del marido: autoridad fundada en el amor..." (Borda, 1970, pág. 208).

La preservación de la familia significa, en el ámbito legal, continuar definiendo al varón como proveedor del sustento económico del hogar y a la mujer como la responsable de la atención del hogar, el marido y los hijos. Estas ideas, si bien no están contenidas en un precepto expreso, nacen del con-

junto de disposiciones que se refieren a la familia²⁷, están presentes con absoluta claridad en la jurisprudencia en juicios de divorcio. En ellas se pueden leer argumentos como los siguientes "... [es causal de divorcio] la falta de disposición del esposo para el trabajo con sus consecuencias económicas..."²⁸; o que "si bien el deber alimentario pesa sobre ambos progenitores, recae en mayor medida sobre el padre dado que sobre la madre recae toda la responsabilidad que emana del ejercicio de la tenencia que tenga"²⁹; argumentos basados en que "se presume que el marido, por su sexo (sic) se halla en mejores condiciones económicas..."³⁰. Y en 1965 se consideraba injuria grave "el incumplimiento de ciertos deberes conyugales de un matrimonio que requiere mutua tolerancia y colaboración material en el quehacer diario tales como atender al marido en lo que se refiere a la comida, y el lavado y planchado de la ropa"³¹.

En materia del derecho laboral también tiene lugar un hecho de trascendencia con la sanción de la ley 20.744 de Contrato de Trabajo, en 1974. Esta ley (que no se aplica al servicio doméstico ni a los empleados públicos), establece la plena capacidad de la mujer como trabajadora al aceptar que "la mujer casada sin autorización del marido, puede celebrar contrato de trabajo" (art. 32). A pesar de esto, que igualaría a mujeres y varones en cuanto a su condición de trabajadores, el trabajo de las mujeres es considerado en un título aparte, así como lo es el trabajo de los menores aunque, por vez pri-

²⁷ Se trata del derecho a decidir la fijación del domicilio conyugal, el ejercicio de la patria potestad sobre los hijos (que sólo se modifica a fines de 1986 con la sanción de la ley de la patria potestad), la obligación de la mujer casada de añadir su apellido al de su marido precedido de la preposición "de" (ley del nombre de 1969), y del mantenimiento de la administración y disposición del marido cuando no se pueda determinar el origen de los bienes o su prueba fuera dudosa.

²⁸ Cámara Nacional Civil, sala D, octubre 19-971, *El Derecho*, 42-534.

²⁹ Cámara Nacional Civil, sala A, julio 25-978 y sala W, agosto 4-978, *El Derecho*, 82-610.

³⁰ Cámara Nacional Civil, sala B, diciembre 27-977, *El Derecho*, 83-138.

³¹ Cámara Nacional Civil, sala E, junio 30-965, *El Derecho*, 11-706.

miera en la historia, no se los trata conjuntamente. Esta ley, por otra parte, establece el principio de no discriminación fundada en el sexo o el estado civil, y el de igual retribución por igual trabajo de igual valor, principios que en la práctica no se cumplen (Deveali, 1972, págs. 388-389). La ley mantiene la prohibición del trabajo nocturno, la obligatoriedad de dos horas de descanso al mediodía, incluye disposiciones referidas a la protección de la maternidad, etcétera.

Como a comienzos del siglo, las ideas que subyacen a esta legislación siguen respondiendo a la imagen de la mujer como un ser débil, con menores defensas físicas y psicológicas, en suma, con una capacidad inferior a la del varón adulto. También como a principios del siglo, la legislación laboral protege a la maternidad, no al trabajo femenino porque las mujeres siguen siendo concebidas esencialmente como las responsables de las generaciones futuras. Así las sigue viendo la Iglesia Católica, aun cuando a partir del pontificado de Juan XXIII (1958-1963), por primera vez el problema femenino adquiere la categoría de signo de los tiempos. En verdad, en su encíclica *Pacem in terris* (1963), el Sumo Pontífice enumera entre las tres características de la época moderna al ingreso de la mujer a la vida pública, junto con el avance social de los obreros y con los cambios de las relaciones entre los pueblos.

Hasta el advenimiento de Juan Pablo II (1978-), en estos años la Iglesia reconoce la mayor participación de la mujer en la vida pública, hace hincapié en la igualdad de los sexos tanto en el ámbito de la vida doméstica como en el de la vida pública, pero se trata de la igualdad como seres humanos en cuanto hijos de Dios, no en cuanto a las funciones que deben cumplir, puesto que se entiende que éstas deben ser acordes con los atributos específicos con que Dios creó a mujeres y a varones. Se sigue entendiendo que las primeras fueron creadas para una función primordial desde el punto de vista social: la maternidad. A diferencia de décadas anteriores, no se condena el trabajo, ni el de las solteras ni el de las casadas. Se lo acepta como un hecho y, si bien no se lo promociona, sí se promueve que el Estado lo proteja procurando que las mujeres tengan derecho a condiciones de trabajo conciliables

con sus exigencias y deberes de esposas y madres. La posición de Juan Pablo II significa, en cierto sentido, una vuelta a la doctrina preconiliar. El papel que le cabe a la mujer y al varón en la sociedad es claro: a ella lo doméstico y a él la provisión de sustento económico. Por primera vez un Papa asigna valor económico al trabajo doméstico, lo reconoce como contribución a la producción de la riqueza. Pero esta valoración otorga legitimidad en su postura de que la mujer debe dedicarse a la tarea reproductiva con exclusión de cualquier otra. Es que una de las características más sobresalientes de los mensajes de la jerarquía de la Iglesia Católica en este período es el énfasis en que la mujer, especialmente casada, debe permanecer en el hogar, ocupada de las tareas domésticas a tiempo completo.

Mientras circulaban estas ideas, en el plano del comportamiento de las mujeres se estaba produciendo otra serie de cambios. Hacia 1970 la tasa bruta de natalidad, continuando su tendencia descendente secular, llegaba al 22 por mil, mientras el tamaño de la familia, que también había seguido disminuyendo, lo había hecho hasta los 3,8 hijos en promedio. Ambas tendencias se revirtieron levemente entre 1970 y 1980, ascendiendo ambas cifras, respectivamente, al 23,8 por mil y al 3,9 hijos en promedio. Los cambios operados desde mediados del siglo seguramente están relacionados con el aumento de educación de la población femenina. En efecto, en 1980 el nivel de analfabetismo de las mujeres y de los varones de entre 14 a 29 años de edad había disminuido a la mitad (3,6% y 3,7% respectivamente) del prevaleciente dos décadas antes (8,0%)³². Como entonces, la ausencia de diferencias entre sexos es un indicador de la expansión de las oportunidades educacionales de las mujeres (quienes en este sentido estaban muy postergadas a comienzos del siglo) y de una concepción más igualitaria de ambos sexos en la sociedad. Esto es también evidenciado por el notable incremento del número de mujeres con título universitario: en el quinquenio 1906-1910, las mujeres sólo habían obtenido el 1,4%

³² Datos tomados de Recchini de Lattes y Lattes (1974) y del Censo Nacional de Población de 1980.

del total de títulos extendidos por las universidades nacionales; en 1946-1950 ya llegaban al 17,0%; y en 1961-1965, al 28,2% (Argentina, Ministerio de Trabajo, s. f.).

Al decir de Zulma Recchini de Lattes (1980), "el descenso del número de años destinados a la procreación y crianza de la prole, y el mayor grado de instrucción y calificación logrado por la población femenina, a través del siglo se encuentran asociados con el incremento de la tendencia de la mujeres a participar del mercado de trabajo hacia 1970". En efecto, la proporción de mujeres de la población económicamente activa, que en 1980 alcanza casi el 28%, acusó un crecimiento continuado desde 1947, a un ritmo lento entre 1950 y 1960, uno acelerado entre 1960 y 1970 seguido de otro más lento entre 1970 y 1980. De acuerdo con los censos de población, la proporción femenina en la fuerza de trabajo creció del 19,8% en 1947 al 21,5% en 1960, al 25,3% en 1970, al 27,5% en 1980. Como habrá de comentarse más adelante, este crecimiento fue sobre todo producto del aumento de la "propensión" a concurrir al mercado de trabajo de las mujeres casadas.

Entre mediados del siglo y 1970, la estructura del empleo (masculino y femenino) se modifica sustancialmente. Entre los varones se produce un marcado desplazamiento del sector primario al secundario primero y al terciario después y entre las mujeres, uno del secundario (en especial del sector industrial) al terciario, sobre todo al de los servicios³³. En este lapso la contribución de las mujeres al empleo en el sector agrícola desciende de 5 a 4% y, aunque en menor porcentaje en mayor número, disminuye en el sector industrial, de 27 a 21%. Esto último seguramente obedeció al cambio tecnológico experimentado por el sector y el consecuente incremento de la productividad media por trabajador. El sector servicios, el que tradicionalmente es gran captador de mujeres trabajadoras, fue el que entre 1960 y 1970 absorbió la

³³ La estructura del empleo masculino es: 18,5 por ciento ocupado en el sector primario, 44,2 y 37,3 por ciento en el secundario y terciario respectivamente; la de las mujeres es 3,9; 19,1 y 67,0 por ciento respectivamente.

mayor parte, por no decir todo, el incremento del número de mujeres trabajadoras. En 1970 las mujeres contribuyen con más de la mitad (60%) de los trabajadores ocupados en servicios. Si bien la mayoría de las mujeres sigue trabajando en el servicio doméstico, no fue esta actividad la que más mujeres incorporó a partir de 1960. Este papel le cupo al sector terciario: comercio -en el que la contribución de las mujeres casi se duplicó entre 1947 y 1970, pasando de 13 a 24%- y finanzas y seguros -en el que la contribución femenina casi se triplicó, de 10 a 27%- y, por otra parte, administración pública y servicios sociales y comunales -donde el crecimiento fue de 25 a 46%. Las tendencias se mantienen entre 1970 y 1980 agudizadas con la instalación, a partir de 1976, de un modelo económico que se caracterizó por un virtual boicot a las actividades productivas.

En suma, desde mediados del siglo se produce un aumento de la participación femenina en el mercado laboral, aumento que fue, sobre todo, absorbido por las actividades que requieren grados medianos y altos de calificación, como son las desempeñadas por profesionales, técnicas y afines y por vendedoras y empleadas de comercio. Otro de los grupos de ocupación que absorbió una parte no despreciable del crecimiento de la mano de obra femenina es el de las gerentes y administradoras, el que demanda un grado de calificación bastante alto. El empleo de mujeres en estas ocupaciones tiene la significación de un cambio en la posición social de la mujer³⁴.

Un hecho digno de destacar por sus implicaciones es que en este período fueron las mujeres de entre 25 y 59 años de edad, y más especialmente las de 30 a 49 años (en su mayoría casadas), las que aumentaron su propensión a participar del mercado laboral. En efecto, mientras en 1947 las mujeres de entre 30 y 49 años representaban el 30% de la población femenina en el mercado laboral, en 1980 representaban el 40%. Este cambio de las pautas de las mujeres adultas en relación con el mercado laboral, que no obedecen a cambios en la estructura por edad o por estado civil de la población

³⁴ Los datos provienen de Recchini de Lattes (1980).

sino a cambios de la "propensión" a participar supone, según Wainerman (1977), cambios de estrategias de vida familiar, sin duda acompañada de cambios en la dinámica de los roles familiares. En uno de los pocos trabajos que existen en la Argentina acerca de esta problemática, Jelín y Feijóo (1980) dicen haber encontrado, entre familias de los sectores populares de Buenos Aires, cambios intergeneracionales y diferencias en los valores de varones y de mujeres en cuanto a la percepción de la "naturalidad" del rol doméstico. Los cambios señalados se agregan a otros que sin duda indican modificaciones en la concepción de la familia y de los roles de sus integrantes, cambios en las pautas de alimentación, en el mayor consumo de alimentos semipreparados, en la mayor frecuencia de almuerzo en el lugar de trabajo, en vez de alrededor de la mesa familiar, cambios en las pautas de limpieza, etcétera. Entre otros, uno que conviene individualizar, por su significación como indicador de cambios en la estructura familiar y la definición del rol femenino, es el uso de los servicios de guarderías y de jardines infantiles: la matriculación de alumnos en el nivel preprimario pasó de 32. 745, en 1950, a 229. 029 en 1970 y a 404. 500 en 1976 (Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, 1976).

Los textos

Este panorama de las ideas y comportamientos, prevalentes hacia 1970-80 en amplios círculos de la sociedad argentina, sirve para interpretar mejor los contenidos ideacionales de los libros que leían los alumnos de las escuelas primarias en estos tiempos. Allí vamos. Pero, ¿cuáles son los atributos que caracterizan a la mayoría de las mujeres y los varones en los libros de texto en circulación en los años setenta y comienzos de los ochenta? Son bien diferentes entre sí. Como a principios, como a mediados del siglo, a las mujeres, sean niñas o adultas, las adorna la dulzura, la ternura, la delicadeza, la bondad, la belleza y la simpatía. La coquetería, la intuición, la prolijidad y la limpieza son rasgos femeninos, tanto como la afectividad, la emotividad y la pasi-

vidad. Los varones oponen a estos rasgos la brusquedad, la fortaleza, la valentía, acompañados por la iniciativa, la creatividad, la curiosidad, la perseverancia, la laboriosidad y la permanente actividad.

Las niñas son miedosas –se asustan en los días de tormenta, sienten temor de ir al monte, lloran porque van a recibir una vacuna. Les falta iniciativa y, cuando la tienen, es para tareas rutinarias y faltas de ingenio, de tipo doméstico. Así, por ejemplo, cuando deciden formar un club harán el “club de las mamitas” cuyas actividades son, entre otras, preparar una canastilla para regalar (Arancibia Rodríguez y Albisu de Rial, 1967, pág. 92). Los varones, en cambio, hacen experimentos, inventan juegos, protegen a sus esposas, madres, hermanas e hijas. Cuando organizan un club –el “club de los niños”– al que invitan a adherir a las mujeres, se harán cargo de la mayoría de las subcomisiones, especialmente de las que demandan conocimientos especiales, capacitación y destreza, como lo son las de “museo”, “periodismo”, “biblioteca” o “deportes”, en tanto a las mujeres se las nombrará en un corto número de subcomisiones cuyas tareas serán más prácticamente “femeninas”, como las de la “cruz roja” (enfermería) y “ornamentación” (Cegarra, 1969, pág. 19).

Las diferencias entre varones y mujeres en términos de actividad y pasividad se traducen en el tipo de juegos que eligen los unos y las otras. Ellas gustan de juegos más tranquilos, por ejemplo, en el arenero, mientras ellos juegan en el tobogán o cavan un pozo. Ellas juegan con muñecas, o animales como si fueran sus mamás.

“A Julia le han regalado una muñeca de trapo. En este momento la acuesta en la camita que le ha preparado con esmero. Julia ya tiene nueve años y ya se siente una madrecita. La cuida con cariño y le confecciona vestiditos...” (Lisandra Carriel, 1969, pág. 5).

Por su lado

“Laura y Rosita están muy atareadas ordenando las ropitas de sus muñecas... Laura provista de aguja,

dedal, tijeras e hilo, asegura botones, repara ojales, arregla dobladillos o zurce algún desgarró. Rosita cepilla y plancha las prenditas. Luego las cuelga en el roperito” (Arancibia Rodríguez y Albisu de Rial, 1967, pág. 91).

Mientras tanto

“María Manuela juega a la mamá con su amiga Susana. Y las dos se pelean porque quieren cocinar. Al fin se van muy decididas a su cocina y comienzan a preparar una tortilla” (Ferrari y Lagomarsino, 1976, pág. 25).

Los varones tienen actividades bien diferentes

“Rulo, Roque y Pablito están jugando a la pelota mientras Emilio patina... Más allá Pelusa, Cristina, Elvira y Luisa han formado una ronda y saltan y cantan alegremente” (Mosquera, 1969, pág. 33).

Estos textos transmiten imágenes muy claras acerca de qué se espera de las mujeres y de los varones. A las niñas se les dice

“... Que cuiden siempre su condición de mujer. El adelanto intelectual no debe borrar jamás las virtudes femeninas de recato, dulzura, pureza, piedad, ni hacer olvidar cómo se arregla y dirige una casa. De este modo serán buenas compañeras de los hombres de hoy y buenas madres de los hombres de mañana” (Franco y Rodríguez, 1967, pág. 244).

El pensamiento es claro. Se afirma que

“Los seres humanos admiten una doble y definitiva clasificación. Son hombres o mujeres. Masculinos o femeninos. Hasta en los vegetales existe diferencia de sexo. Solamente las cosas sin vida, inertes como las piedras, como la tiza, no tienen sexo. Desde que nacemos pertenecemos al uno o al otro. Somos niños

o niñas, seremos hombres o mujeres" (Riba y Pescetto, 1975, pág. 23).

Por eso las fantasías y regalos que reciben los niños son adecuados a su sexo, a las cualidades y funciones sociales que se les asigna. Cuando se les pregunta a una niña y a un niño qué cosa les gustaría encontrar en un libro mágico, ella responde "cosas alegres y buenas", y él responde "inventos, aventuras y misterios". La niña recibe

"muñecas con cabellos de oro, abuelitas con cabellos de plata, payasos con caras pintadas... un príncipe azul, un traje de novia, cunas con angelitos rosados, heladeras, lavarropas...".

Al varón se le obsequian

"patines eléctricos, una selva con tigres y leones, fotografías parlantes, cohetes, papeles y lápices de colores, anteojos electrónicos, grutas misteriosas, un aparato para descubrir mentiras, automóviles, aviones y submarinos atómicos, una calesita, arados y trilladoras, luces de bengala y pizarrones, uniformes de todas clases, un potro blanco de larga cola, una armadura y una lanza, frutas y semillas, corazones artificiales..." (Veronelli, 1972, pág. 53).

También los modelos de identificación que se ofrecen a los niños son caracterizados por cualidades y actividades diferentes sobre la base de las diferencias de sexo. Antes de describirlos, hay que destacar que en general el modelo por excelencia es inventeradamente un personaje masculino.

"Serán mis modelos... El general San Martín, por lo noble, generoso y valiente. El general Manuel Belgrano, por lo honesto y abnegado. Don Domingo Faustino Sarmiento por lo tenaz y perseverante. Don Bernardino Rivadavia, por lo firme y laborioso. Ellos y todos los que señala nuestra historia por su patriotismo" (Arancibia Rodríguez y Albisu de Rial, 1967, pág. 115).

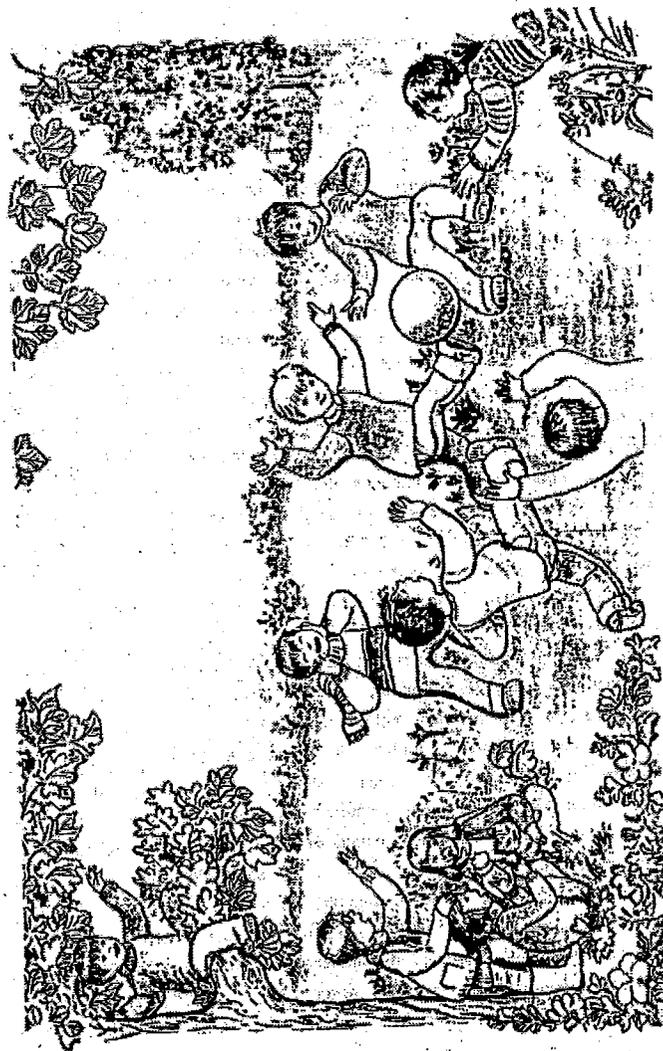
Son numerosos los militares y los estadistas que se presentan como modelos de virtudes cívicas; hombres de acción y pensamiento, que forjaron la patria y bregaron por su progreso: Martín de Güemes, Juan Lavalle, Guillermo Brown, Manuel Dorrego, Cornelio Saavedra, Mariano Moreno, Bernardino Rivadavia, Justo José de Urquiza, Bartolomé Mitre, Carlos Pellegrini, etcétera. Por primera vez aparece en estos textos un antimodelo, un antihéroe, encarnado en la figura de Juan Manuel de Rosas, a quien se describe como demagogo, tirano, egoísta, déspota, sádico³⁵. Las personalidades del mundo de las artes y las ciencias que se elogian en estos textos son muchas más y provienen de un espectro mucho más amplio que en décadas anteriores. Pero la idealización que se hace de ellas en nada se diferencia, en cambio, de la que se hacía en otros tiempos. Los artistas están dotados de talento, inspiración, sensibilidad, originalidad, inteligencia y genialidad; los científicos, de inteligencia, erudición, creatividad, ingenio, constancia y tenacidad.

En suma, las figuras masculinas son conductoras reales y activas de los procesos históricos. Ellos construyen la historia, el arte, la ciencia, en fin, son los promotores de la dinámica y del cambio social.

Los personajes femeninos que se ofrecen como ejemplos de comportamiento y de virtudes, como en décadas anteriores, se destacan fundamentalmente por contribuir a que sus compañeros —los conductores reales y activos de los procesos históricos— triunfen en sus empresas, son "forjadoras de héroes". Donan sus joyas, bordan y cosen banderas y uniformes; es el caso de las mismas figuras que sirven de modelos femeninos en los libros de texto de principios y mediados del siglo: Remedios de Escalada de San Martín, las damas mendocinas, Mariquita Sánchez de Thompson, etcétera. Como en décadas anteriores, lo valioso y elogiado de estas mujeres es su belleza, gentileza, suavidad, ingenuidad, gracia y pureza. Aun cuando a Mariquita se le atribuyen su inteligencia y

³⁵ Sólo en uno de los textos de la época (Grupo 5), escrito y aprobado en 1973, cuando el peronismo está nuevamente en el poder, se elogia como un héroe, por su madurez mental y su serenidad.

Juegan las nenas, juegan los nenes



Las diferencias entre varones y mujeres en términos de actividad y pasividad se traducen en el tipo de juegos que eligen los unos y las otras.

Ilustración de Horneritos, págs. 8-9.

cultura, lo que la convierte en destacable es su salón, donde se encontraban grandes personalidades del sexo masculino, y su único mérito, el haberlas reunido en su casa. Paula Albarracín de Sarmiento, en estos años como desde comienzos del siglo, pasa a la historia como la sacrificada y laboriosa madre de Domingo Faustino Sarmiento, ejemplo de amor maternal. La reina Isabel la Católica es recordada por financiar la empresa de Colón, es decir, por permitir que mediante la donación de sus joyas, fuera Cristóbal Colón quien descubriera el continente americano.

Junto a este grupo de personajes, morador infaltable de los libros de lectura de todos los tiempos, coexiste otro integrado por heroínas de las luchas por la independencia. Tal es el caso de Martina Céspedes y Manuela Pedraza -ambas de destacada participación durante las invasiones inglesas-, de Juana Azurduy de Padilla -esposa del militar Asencio Padilla, a quien acompañó valerosamente en los combates- y de Macacha Güemes -aunque ejemplo de amor fraternal, destacada por su activa participación política-. Todas ellas sobresalen por su coraje, valor, eficacia, ímpetu, decisión, ingenio, actividad y heroísmo, atributos que normalmente adornan los modelos de identificación masculina. Lo mismo sucede -aunque no de manera tan intensa- con las mujeres profesionales destacadas, ya sean argentinas o extranjeras. Entre las primeras se destacan la educadora Juana Paula Manso y Cecilia Grierson -la primera médica argentina. Juana Paula Manso, es en quien

"Sarmiento, símbolo de la educación de nuestro país, encontró... a la ejecutora de sus ideales y una colaboradora eficazísima a la par que tesonera. Sarmiento abría el surco, y ella, llevada por su vocación, sembraba a manos llenas" (Schiaffino y Schiaffino, 1978, pág. 186).

Y Cecilia Grierson,

"... quien no titubeó durante la tremenda epidemia de cólera de asistir a enfermos... ejemplo vivo de cuanto puede la voluntad en lucha contra todos los pre-

juicios, las ignorancias, y las tonterías de sociedades deficientemente cultivadas, ella inicia una serie de nuevas mujeres merecedoras de la más cálida recordación”³⁶.

Entre las profesionales extranjeras, Marie Curie es la que merece especial atención. Ella es recordada por sobre todas las cosas como científica, ubicándose en una posición secundaria sus tareas de madre y esposa. Otros modelos son Gabriela Mistral –de quien se menciona que fuera distinguida con el Premio Nobel de Literatura–, Valentina Tereshkova, la primera mujer astronauta, etcétera. Todas las profesionales son descritas como mujeres inteligentes, dinámicas, creativas, ingeniosas, sabias, etcétera, es decir cualidades comúnmente atribuidas al sexo masculino, no al femenino.

A pesar de la inclusión de este grupo de mujeres célebres, cuyas características poco se diferencian de las de los varones, los personajes femeninos que con mayor frecuencia son objeto de especial atención son los que no se destacan en actividad alguna, sino por su papel en las relaciones familiares: son las esposas de..., las madres de..., las hijas que alienan, ayudan y colaboran silenciosa y pasivamente en las acciones masculinas. En efecto, los varones son líderes y conductores de los procesos; ellos son los protagonistas activos de la historia ya sea como colonizadores, militares, estadistas, profesionales de las artes o de las ciencias.

En el mundo de la familia de los libros de lectura, padres y madres tienen funciones diferentes y específicas, casi sin puntos de contacto. Así, mientras las madres realizan las rutinarias tareas domésticas, los padres, haciendo gala de iniciativa, creatividad y sabiduría, se las ingenian para encontrar soluciones rápidas a los problemas que surgen en el hogar. Si se rompe un artefacto, ellos lo arreglan, si hace falta una biblioteca, ellos la construyen. Su responsabilidad principal

³⁶ Párrafo tomado del libro de Bernardo González Arrili, *Mujeres de nuestra tierra*, Buenos Aires: Editorial La Obra, 1950, que figura en el libro de texto *Legado espiritual*, de Eduardo Galarraga, 1968, pág. 117).

consiste en trabajar para proveer el sustento económico; por eso sólo ellos tienen problemas económicos y laborales. Los padres toman las decisiones que implican contactos con el mundo exterior como, por ejemplo, la compra de un televisor, adónde ir de vacaciones, etcétera. Tratan de desarrollar los aspectos intelectuales de sus hijos, conversando y orientándolos sobre temas variados relativos a la naturaleza, la geografía, la historia, la industria, el comercio, etcétera, o llevándolos de paseo con fines educativos. Por el otro lado, las madres son caracterizadas como seres perfectos, desde la perspectiva espiritual y moral. Son “supermujeres”. Así la ve un hijo que, sorprendido, dice de la propia:

“Ayer planchaste durante toda la mañana. Después zurciste mi guardapolvo. También arreglaste la despensa y fuiste al mercado. Y, sin embargo, cuando llegó papá, el almuerzo estaba hecho. ¿No te cansas nunca?” (García, 1967, pág. 14).

Las tareas que se espera de la madre están muy claras. Libro tras libro, machaconamente, se enseña a los niños lo que han de esperar de sus madres. En un texto para alumnos de tercer grado, cuando se describen “las tareas del hogar”, se informa que

“Casi siempre la madre es la encargada de las tareas hogareñas. Debe atender a todos los miembros de la familia...”

La madre se queda todo el día en casa. ¿Qué hace durante tantas horas? Su trabajo empieza de mañana temprano, antes que los demás se levanten, y termina de noche, cuando todos se han acostado. Durante tantas horas realiza muchas tareas:

- Ayuda a vestirse a los más pequeños;
- Prepara y sirve el desayuno;
- Controla que nada se olvide;
- Si hay niños pequeños, debe atenderlos constantemente.

Después que todos se han ido para sus tareas (el

padre a su trabajo, los niños a la escuela), sale ella también. Va al mercado, al almacén, a la lechería, etcétera.

- Regresa con un cargamento de cosas y no para a descansar. La esperan nuevas tareas:
- Preparar la comida para el mediodía;
- Limpiar y ordenar la casa;
- Preparar la ropa de todos y poner cada cosa en su lugar" (Equipo Didáctico de Editorial Kapelusz, 1981, pág. 5).

Las madres son alabadas por la eficiencia con que realizan las tareas domésticas y por su inagotable capacidad afectiva; es que por sobre todas las cosas las madres actúan movidas por un incondicional y profundo amor a los suyos. Su mundo generalmente comienza y termina en el hogar cuyos límites, salvo escasas excepciones, no traspasan. Sus ocupaciones se centran fundamentalmente en limpiar, lavar, cocinar y criar a los hijos. Su máxima aspiración es verlos bien y atender sus necesidades primarias y afectivas. De esta forma ellas se realizan a través de un beso suyo o de un correcto desempeño social. Ello constituye su máxima aspiración.

La vida cotidiana y las figuras de mamá y papá son vistas así a través de los ojos de un hijo

"Hay dos momentos en el día a los que siempre he dado importancia: cuando papá se despide para ir a trabajar y cuando nosotros decimos: ¡Hasta luego! a mamá para encaminarnos a la escuela. Papá nos besa a todos y sale apresuradamente para el cumplimiento de sus obligaciones. No lo podemos retener aunque quisiéramos. Yo sé que él sale en busca de nuestro pan, de nuestro libro; de nuestros vestidos; en una palabra, de nuestra tranquilidad. ¡Qué bueno es! ¡Cuánto esfuerzo debe realizar para que a los suyos no les falte nada! A veces lo notamos cansado pero no se queda en casa. Debe cumplir con las obligaciones de afuera y con las obligaciones de adentro. Y cuando estamos listos para ir a la escuela nos duele abandonar a mamá. ¡Se queda tan sola! Claro está

que en sus soledad se entretiene trabajando en las cosas del hogar, preparando la comida para todos, arreglando los muebles, limpiando la casa, repasando la ropa... ¡Si pudiéramos quedarnos a su lado!..." (Bustos y García, 1967, pág. 78).

¿Cuál es el papel de las mujeres y de los varones en relación con el mundo de la producción económica? Como en décadas anteriores, son mayoría los personajes femeninos de los libros de lectura que no participan del mercado de trabajo. También como en décadas anteriores, de entre quienes sí lo hacen, son mayoría las maestras.

Aun cuando se las sigue caracterizando por su afectividad y a su tarea como a un apostolado, menos frecuentemente ahora se las trata como "segunda mamá". Persiste, sin embargo, una visión no profesional de la maestra. Así, por ejemplo, cuando se les propone a los alumnos de segundo grado como tema de conversación "¿Qué hace mamá?" (la mamá de Manuela es docente), se enuncian ocho "tareas": 1. prepara el desayuno, 2. lleva a los chicos a la escuela, 3. hace las compras, 4. *da sus clases en un colegio* *, 5. nos ayuda a hacer los deberes, 6. cuida nuestra ropa, 7. nos cuida cuando estamos enfermos, 8. reza por nosotros. Cuando se propone, en cambio, el equivalente para papá, se habla de "trabajo", no de "tareas". De lo que hace el papá se sabe a través de la lectura "Todos trabajan", en la que los hijos, que visitan a su padre en su oficina, rodeado de papeles y de libros, del ruido de las máquinas de escribir y de los teléfonos sonando, dicen de él que es un "periodista responsable", de quien "gracias a su intenso trabajo, recibimos las noticias más importantes de nuestro país y de otras partes del mundo" (Poirier y Veneri, 1983, págs. 13-14).

Resulta evidente que la docencia no es visualizada como "trabajo" en el sentido de aporte a la producción de bienes y servicios para la sociedad, sino que es "domesticada" e incluida como otra de una serie de tareas que tienen las ma-

* La bastardilla es nuestra (CW y MH).

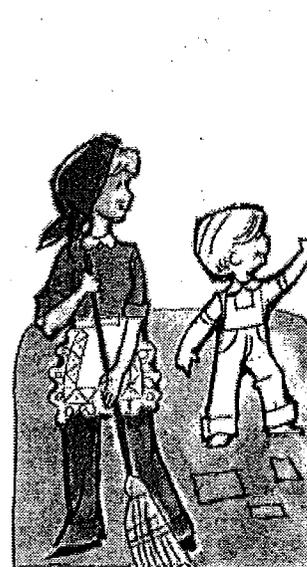
En la familia cada cual tiene su actividad



Quando están juntos, mamá cose, papá lee el diario, la hermanita juega con la muñeca y el hermanito con el trencito.

Ilustración de Semillita, pág. 3.

Mamá en el hogar, papá en el trabajo



PAPÁ Y MAMÁ

Papá se despide.
El nene lo saluda con
la manita.
Mamá vuelve a sus tareas.

Mamá limpia.



Mamá cocina.

El texto de la lectura es muy claro. El papá, maletín en mano, sale para su trabajo. Mamá en el hogar, limpia, cocina y cose.



Mamá cose.

Mamá quiere a sus hijos.
¡Cuánto trabajo hace
mamá!

Ilustración de Los teritos, pág. 10.

dres-amas de casa. La diferencia entre la manera de percibir a la actividad de la madre y a la del padre queda aún más clara en el cuadernillo de ejercitación que acompaña al libro de lectura. Allí, en el ejercicio propuesto para las lecturas "¿Qué hace mamá?" y "Todos trabajan", se reitera la diferencia entre los campos semánticos de "trabajo" y de "tareas".

"Completa:

El papá de Manuela trabaja en

Mi papá trabaja en

"Las tareas de mamá son"

(Poirier y Veneri, 1983, pág. 9).

El caso de esta madre-docente es infrecuente en estos textos. En la mayoría de ellos, las mujeres que trabajan son solteras. Es que el trabajo del hogar, la atención de la familia, absorben todo su tiempo y energía. Hay, sin embargo, en los libros de este período un cierto número de mujeres con hijos que forman parte de la fuerza de trabajo. Ciertamente su frecuencia es muy escasa, algo menos del diez por ciento de las mujeres económicamente activas que pueblan las páginas de estos libros, pero constituyen una novedad respecto de lo que mostraban los textos de principios y mediados de siglo, en los que, como vimos, las mujeres no solteras que trabajaban eran viudas con hijos obligadas a hacerlo por la necesidad que les imponía la falta de compañero.

A las ocupaciones que habitualmente se encuentran en los textos escolares -típicamente poco calificadas como las de sirvienta, lavandera, planchadora, costurera- se suman ahora ocupaciones de mayor calificación y que son más "modernas", como es el caso de una periodista, una azafata, una astronauta, una locutora o una bibliotecaria. En verdad son proporcionalmente más las ocupadas en estas actividades más calificadas que las ocupadas en el servicio doméstico y en las tareas agrícolas. A pesar de todo, el espectro ocupacional en el que se insertan las mujeres es más estrecho que aquel en el que se insertan los varones (35 versus 112 ocupaciones). Como en los textos en vigencia en épocas anteriores, la absoluta mayoría de los adultos varones trabaja, y lo hace

en actividades que demandan toda clase de actividades y niveles de calificación.

Varias de las ocupaciones desempeñadas por varones son exaltadas por el servicio que prestan a la comunidad, nada así ocurre con las de las mujeres, excepto en un caso, el de la empleada del correo. Este es el único caso encontrado hasta principios de los '80 en el que se dice del trabajo de una mujer (como del de muchos hombres) que es muy importante. "¿Ustedes se imaginan que harían los señores y señoritas, los chicos y los viejitos con sus cuentas, giros y paquetes, si mi mamá no trabajara en el Correo?" (Ferrari y Largomarsino, 1976, pág. 7). Otra diferencia digna de destacar en este período es que, a diferencia de las épocas anteriores, no se menciona la extrema necesidad económica como el móvil fundamental que lleva a la mujeres a salir a trabajar. Si bien no se mencionaba el trabajo como fuente de placer ni como obligación (prácticamente moral) como es el caso entre los varones, tampoco se lo muestra como un sacrificio, como fuente de sufrimientos. Hay casos, inclusive, los primeros que se encuentran en estos textos, de trabajadoras de las que se elogia su creatividad (como de una telera) o la calidad de su tarea (como de una enfermera). Entre ellas, por vez primera se descubre la alegría que se deriva del trabajo.

Un hecho nuevo

Entre los libros vigentes en los '70, detectamos un pequeño grupo, proveniente de una misma editorial³⁷, que se diferenciaba sustancialmente de sus congéneres a punto tal de merecer un tratamiento separado. Si bien estos libros sólo describen familias de clase media, como la absoluta mayoría de los vigentes a todo lo largo del siglo (salvo los "peronistas" producidos en 1952 y en uso hasta 1955), son más realistas en cuanto presentan situaciones que son más frecuentes en la vida cotidiana de este sector de clase. La diferencia funda-

³⁷ Se trata de Aique Grupo Editor, que está en el mercado desde comienzos de los 70.

mental entre estos y otros textos escolares reside en la concepción que sustentan de lo que es un niño, de sus capacidades y habilidades, del significado de la educación y el modo apropiado de educar, de los valores que consideran deseable transmitir a un ser en proceso de convertirse en un adulto y miembro responsable de la sociedad, de lo que es una familia y del papel de sus miembros en ella, entre otros aspectos.

Los jóvenes lectores a los que se dirigen estos textos no son concebidos como adultos en miniatura, con un cociente intelectual de miniatura, son seres capaces de entender, de escuchar, de soñar, de desear, de pensar, de explorar, de imaginar, de investigar. Los adultos que interactúan con ellos son seres capaces de entenderlos, de escucharlos, de aprender junto a ellos, los creen merecedores de respeto y no sólo receptáculos de normas de obediencia y de comportamiento.

Estos libros valoran el humor y la alegría, el juego y la diversión y los usan como vehículos para educar. 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 del tipo de "El padre y la madre gobiernan la casa. Son sus autoridades. Los hijos no sólo tienen que obedecer y respetar sus consejos sino también ser buenos hermanos y colaborar con las tareas del hogar" (Equipo Didáctico de Editorial Kapelusz, 1981, pág. 3), o [la madre] "debe atender a todos los miembros de la familia" (ibíd., pág. 5), o "tenemos la obligación de colaborar en las tareas del hogar" (ibíd., pág. 5). Tienden, más bien, a emplear juicios desiderativos, que surgen del querer antes que del deber, de la satisfacción antes que de la obligación, del tipo de "Hoy la mamá de Tomás y Ana ha trabajado mucho. Ana quiere ayudarla y propone: -Yo lavaré las tazas de té" (Cukier, Rey y Tornadú, 1980, pág. 84). O como cuando Tomás, sin querer, haciendo uno de sus experimentos quema un diccionario de papá y, para reparar lo hecho, se procura un empleo de repartidor en la farmacia del barrio para poder comprar un diccionario con el dinero que gana (Cukier, Rey y Tornadú, 1979b, págs. 20-21). Nadie le dice lo que debe hacer, es Tomás quien siente la responsabilidad de su acción y el deseo

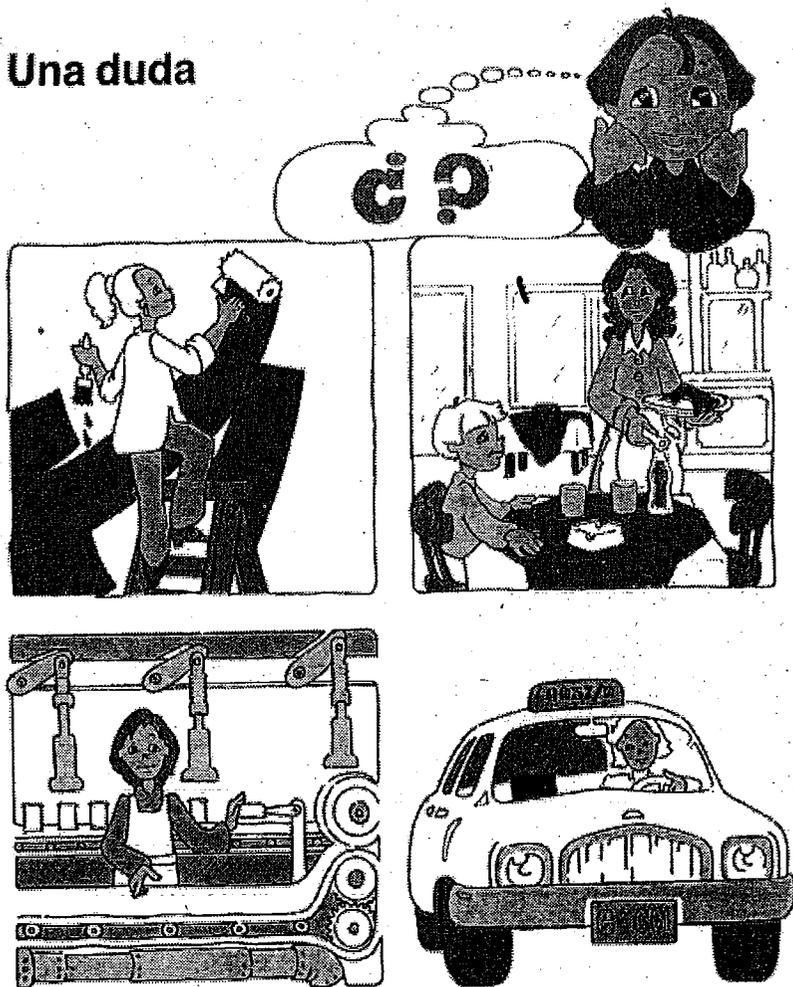
de repararla. O también, cuando Ana, Tomás y Juanjo, enfrentados con las dificultades que tiene su amiga Sonia en la escuela, la ayudan a ejercitarse en hacer cuentas llenando solidariamente todos con ella páginas y páginas de números (Cukier, Rey y Tornadú, 1979a, pág. 107).

En estos libros, dentro de la familia prevalece el compañerismo antes que la autoridad. Padres e hijos hacen cosas juntos, pero no porque estén bajo un mismo techo sino porque las hacen en común, como cuando toda la familia de Ana y Tomás, incluyendo al perro, construye un cobertizo: papá levanta las paredes y hace un techito, mamá clava las tejas y los chicos blanquean las paredes con cal (ibíd., 1979b, págs. 68-70). Y toda la familia participa de la preocupación de papá cuando, debido a la descompostura de una máquina en la fábrica donde trabaja, muchas personas pueden quedar sin trabajo (ibíd., 1980, págs. 53-55).

¿Qué imágenes transmiten estos libros acerca de las capacidades y cualidades de ambos sexos y de los roles que desempeñan varones y mujeres en la familia y en la sociedad? En los textos más antiguos, *Páginas para mí* para primero, segundo y tercer grados, aprobados en 1976, aunque también son frecuentes las nenas que juegan con las muñecas, les cosen ropitas, y sirven la mesa mientras sus hermanitos varones juegan al fútbol, hacen experimentos y cazan mariposas, además se encuentran nenas tan entusiasmadas con la germinación de un poroto como nenes con la invención de "una vacuna para no equivocarse en las cuentas" y nenas que, cuando imaginan qué serán cuando grandes, no sólo contemplan ser maestra, sino también periodista y hasta astronauta. En estos libros el papá, como en tantos otros libros, repara la plancha que se descompuso en la casa, construye una hamaca en el jardín y remonta un barrilete con el hijo. Pero la mamá, además de acunar a los niños, cocinar y servir la comida, trabaja para afuera. Pero ¿en qué trabaja? Cose en su casa muñecas de paño para vender. Se trata de una ocupación ligada con lo doméstico, por cuenta propia, que se puede hacer en los intersticios del tiempo para el hogar, bien alejada de las actividades que están en el corazón de la economía moderna.

Mamá en el trabajo

Una duda



¿Una mamá puede o no puede?

Ilustración de En puntas de pie, pág. 52.

Papá en el hogar

Una duda



¿Un papá puede o no puede?

Ilustración de En puntas de pie, pág. 55.

Hay otro personaje femenino en estos libros que, en cambio, tiene una ocupación moderna, "típicamente masculina". Se trata de la tía Nora, periodista, que recorre el país haciendo notas con su cámara fotográfica en ristre. Todo sugiere que Nora es soltera y que no tiene hijos³⁸. Su trabajo le demanda viajes frecuentes, lo que normalmente se concibe apropiado para varones, no para mujeres. Nora es activa, inquieta, decidida, imaginativa hasta extremos increíbles, cualidades que también los libros de lectura atribuyen a los varones y no a las mujeres. Todo esto parece un antecedente de los contenidos que se encuentran años después en un libro de la misma casa editorial denominado *En puntas de pie*.

En este libro, para primer grado, editado por vez primera en 1983, aparece un material absolutamente novedoso. Los protagonistas son los miembros de una familia compuesta de un papá, una mamá, tres hijos y un conejo. Uno de los hijos (la nena más pequeña) nace entre las páginas del libro, lo que ya es un hecho inusitado en este tipo de género literario, tanto o más que el mostrar una mamá amamantando, como también hace este libro. En esta familia, mamá y papá trabajan; pero esta vez la primera escribe a máquina, una actividad "moderna" (aunque no queda claro dónde lo hace, si dentro o fuera del hogar) y el segundo trabaja en una fábrica. Pero lo más singular de este libro está contenido en un par de lecturas en las que el hijo se pregunta si ¿una mamá puede o no puede? y si un papá ¿puede o no puede? En el caso de la mamá, la duda, el interrogante que se plantea el niño, es si una mamá puede ser pintora de paredes (de brocha gorda), camarera en una confitería, obrera fabril o taxista. En el caso del papá, el interrogante es acerca de si un papá puede cambiar pañales, hacer las compras, cocinar o secar los platos. Es digno de notar que la duda con respecto a la mamá es acerca de si puede o no desempeñar actividades propias del rol productivo y en el caso del papá, acerca

³⁸ En conversación con una de las autoras de los libros supimos que la tía Nora, inspirada en un personaje real, es casada y no tiene hijos. En los libros todo indica, por lo contrario, que es soltera, ya que en ninguna ocasión ni aparece ni se menciona al marido.

de si puede o no desempeñar actividades propias del rol reproductivo (Goldberg, 1983, págs. 52 y 55).

Este material es de especial interés en varios sentidos. Por una parte, lo que se plantea a los lectores es una duda, no una aserción o una afirmación acerca de cómo son o cómo deben ser las cosas. La duda presupone la posibilidad de pensar, de cuestionar, de plantear alternativas y de considerar diferentes y no un único patrón de comportamiento. Por otra parte, las alternativas que se proponen —que para la madre son actividades que contribuyen al rol de la producción, fuera del hogar, por cuenta propia o como asalariada, y para el padre son actividades que contribuyen a la reproducción, dentro del hogar— ponen de manifiesto que los roles "oficiales" son, para la madre, el rol reproductivo y para el padre, el productivo, en ambos casos sin residuo.

Este libro, que ni sólo propone modelos normativos, ni sólo refleja una cierta realidad sino que plantea alternativas, propuestas nuevas, representa un hito fundamental en cuanto a los mensajes ideacionales transmitidos desde la escuela acerca del papel que se considera aceptable para la mujer y para el varón en relación con la sociedad y, en particular, con el mundo del trabajo y el de la familia. Hasta el momento en que se publicaron estos libros parecen haber sido únicos en su discurso ideacional; ninguno de los textos revisados, de entre los publicados en los años 80, lo compartía. El hecho nos planteó un interrogante: estos textos, ¿constituían una excepción o el comienzo de un cambio? Sólo años después, el análisis de los libros publicados en los '90 nos dio la respuesta al interrogante: se trataba del comienzo de un cambio.

Capítulo 5

LOS TIEMPOS RECIENTES

El contexto ³⁹

Desde fines de los '70 y comienzos de los '80, profundos cambios se sucedieron en la Argentina. El crecimiento sostenido de la economía que había venido ocurriendo desde los '50 disminuyó drásticamente. La política económica implementada a partir de 1976 produjo un fuerte impacto en la estructura económica del país. Más allá de sus objetivos manifiestos de modernización y eficiencia, el plan trajo aparejado un endeudamiento sin precedentes, una disminución del ritmo de crecimiento del empleo y de los salarios reales, un incremento de la inflación, desindustrialización y terciarización de la producción y el empleo, un crecimiento significativo de la desocupación, de la subutilización de recursos, de la informalidad y la pobreza.

En la década siguiente, la llamada "década perdida" que se extiende del 80 al 90, la crisis se acentuó. El proceso de retirada del Estado como proveedor de bienes y servicios colectivos que se aceleró desde fines de los '80 trasladó los costos a las unidades domésticas con lo que los costos de la reproducción de las familias aumentaron.

Si bien las medidas implementadas desde principios de los '90 lograron detener la inflación y activar el crecimiento,

³⁹ Esta sección se basa extensamente en Wainerman (1994, 1997) y Wainerman y Geldstein (1994).

este proceso no ha logrado revertir los impactos regresivos de la crisis. Por el contrario, el ajuste económico ha sido acompañado por el aumento del desempleo y la pobreza. Mientras tanto, los cambios en la posición de la mujer que hemos reseñado para los años '70, no sólo no se detuvieron sino que se aceleraron.

Unas pocas cifras bastan para comprender la magnitud de estas transformaciones. En 1960-65, la esperanza de vida alcanzaba a 62,5 años para los varones y a 68,6 para las mujeres; treinta años más tarde, en 1990-95, se había extendido a 68,1 y a 74,8 años de edad para unos y otras respectivamente. Hacia 1980, el 90% de varones y de mujeres de entre 6 y 12 años de edad estaba matriculada en la escuela primaria. Entre 1960 y 1980, los jóvenes de entre 13 y 17 años cursando la escuela secundaria habían aumentado, pero más las mujeres que los varones. Las primeras pasaron del 25 al 44%, mientras los segundos lo hicieron del 24 al 39%. Algo similar ocurrió en el nivel superior, entre los jóvenes de 18 a 24 años de edad. Las mujeres, que sólo alcanzaban al 3 por ciento en 1960, más que se triplicaron (10%) hacia 1980. Los varones sólo aumentaron del 6 al 9%, un 50%.

La incorporación de las mujeres a los niveles más altos de la educación constituye un fenómeno explosivo de las últimas décadas. En la Universidad de Buenos Aires, la más numerosa del país, las mujeres pasaron de ser un tercio (34%) de la matrícula estudiantil en 1968 a convertirse en la mitad (51%) en 1988. La feminización de la matrícula ocurrió mediante un avance lento pero continuo sobre carreras que en el pasado eran privativas de los varones. Es decir, no sólo fueron más las mujeres que buscaron alcanzar los niveles más altos de educación sino que, además, buscaron hacerlo en ámbitos que tradicionalmente han sido "de varones". Esto significa un cambio de mentalidad. Además, revela hasta qué punto muchas de las diferencias atribuidas como naturales a ambos sexos son en verdad de orden cultural y tienen que ver con los modos como se educa a los niños y a las niñas. Donde la feminización fue mayor es en la carrera que siempre atrajo a varones, no a mujeres, seguramente por su corte tecnológico: ingeniería. A partir de la apertura de ingeniería

de sistemas, las mujeres se quintuplicaron, desde un insignificante 4% que eran en 1968 a un 21% en 1988. Algo similar ocurrió en Veterinaria (crecimiento de 156%), Agronomía (114%), Medicina (64%), Ciencias Económicas (63%), entre otras.

La expansión de la educación superior entre las mujeres tiene una importancia que va más allá de marcar un camino hacia la igualdad de las oportunidades con los varones. Entre las mujeres con mayor educación son más las que permanecen solteras, cuando se casan o unen, son más las que lo hacen más tarde, más las que postergan la maternidad, sea porque no tienen hijos o porque los tienen en menor número y más tardíamente en sus vidas. También son las que tienen mayor disposición a ingresar en el mercado de trabajo, y por más años.

Consecuentemente, también la participación económica de las mujeres ha aumentado notablemente en los últimos años. Esta tendencia, que se perfilaba con claridad hacia los '70, no puede interpretarse simple y llanamente como señal de modernización, desarrollo o crecimiento, tal como se la entendía en aquellos años. Entonces, las esperanzas del cambio de la condición de las mujeres se cifraban en su incorporación al mercado de trabajo. Ahora, en un país empobrecido, con un Estado achicado que provee menos servicios sociales, las mujeres salieron a reemplazar los salarios deteriorados de los cónyuges, y/o a mantener el nivel de consumo familiar. Lo que buscaban era frenar la caída cuesta abajo.

En muchas zonas del país, las mujeres que salieron a trabajar terminaron engrosando las filas de un ejército de desocupados y de subocupados, en una economía incapaz de crear suficientes puestos de trabajo. Así, las mujeres pagaron el costo del ajuste. Y lo han hecho en un mercado de trabajo estragado por la desocupación, la precarización, la flexibilización y la explotación al que, por otra parte, un creciente ejército de excluidos y excluidas pugnan por entrar.

Entre 1980 y 1997, en el Área Metropolitana de Buenos Aires, igual que en otras zonas del país, la tasa de actividad de las mujeres de 15 a 64 años de edad creció del 38% al

53%. Como la de los varones se mantuvo en 85%, se acentuó el proceso de feminización ya iniciado en las décadas anteriores. Igual que en los '70, en esta década las mujeres que más mano de obra aportaron fueron las de edad media y alta (30 a 60 años), que crecieron casi un 50%, y las cónyuges, casi en 66%. Las que encontraron empleo, lo hicieron en el sector terciario, prestando servicios. La desindustrialización alcanzó mayor envergadura entre las mujeres que entre los varones. Mientras esto ocurría, se acortaban las diferencias entre ellas y ellos en el campo del desempleo que, durante décadas, había afectado más a las mujeres.

La salida a trabajar de las mujeres casadas, con cargas de familia, ha significado un cambio revolucionario. Hasta los '60, la mayoría de las mujeres que salían a trabajar lo hacían en su juventud, antes de casarse o de tener su primer hijo. Luego dejaban de trabajar para dedicarse a la casa y los hijos. Los varones, en cambio, no tenían elección. Ingresaban en el mercado de trabajo y allí se quedaban, ocupados o buscando trabajo, hasta su retiro o su muerte. Casarse, tener hijos, pocos o muchos, que el menor ingresara a la escuela, no afectaba su relación estable con el mercado de trabajo. Para ellas, en cambio, las entradas y salidas del mercado de trabajo estaba íntimamente ligadas con esos cambios vitales. Profundizando una tendencia que comenzó décadas atrás, actualmente las mujeres entran y permanecen en el mercado de trabajo —como ocupadas o buscando trabajo—, igual que los varones, cualquiera sea su situación familiar. Lo mismo da que formen o no una pareja, tengan o no hijos, y si los tienen, sean bebés, niños o adolescentes. Pero hay una gran diferencia con los varones. Las mujeres no abandonaron su jornada de amas de casa, por lo tanto se convirtieron en agentes de "doble jornada". Y en esto la Argentina no está sola. Sigue el camino que ya han recorrido los países más desarrollados de América y de Europa en los que la trayectoria laboral de las mujeres se ha asimilado a la de los varones. Pero no ha ocurrido lo mismo con la "jornada doméstica" de ellos, pocos son los que la han incorporado y, entre ellos, lo que incorporaron también es poco.

El modelo tradicional de las familias de "único proveedor (varón)" ⁴⁰ se hizo menos frecuente en tanto aumentó su frecuencia el modelo de las familias de "dos proveedores". En el Area Metropolitana de Buenos Aires, la aglomeración mayor y más moderna de la Argentina que concentra un tercio de la población del país, los datos son muy elocuentes. Entre 1980 y 1994, entre los hogares nucleares completos, el modelo del "proveedor varón único" (esposo activo y esposa inactiva) decreció 23%, desde 68% a 52%, en tanto el de "dos proveedores" aumentó 68%, desde 23% hasta 38%. Durante el mismo período, el tipo más crítico del modelo del proveedor único (esposo desocupado o inactivo y esposa jefa de hogar), casi se duplicó, de 1,7% a 4,9%.

La posibilidad de las mujeres de obtener y controlar su propio dinero y su independencia, aunque precaria, es un motor de cambios en la distribución del poder conyugal, en la toma de decisiones, en la educación de los hijos y, por supuesto, en la formación y disolución de las familias. Por lo tanto, la nueva posición de la mujer no sólo impacta en la dinámica de los hogares nucleares, tiene también profundos efectos sobre la estructura familiar. Nuevas formas de vivir en familia han aparecido, o se han extendido a otros sectores sociales, en las últimas dos décadas (Wainerman y Geldstein, 1994). Esto es resultado de la disminución del número de miembros; el aumento de uniones consensuales; la postergación de la edad para casarse; la pérdida de popularidad del casamiento civil, ni que hablar del religioso; y el reemplazo por uniones de hecho, sin papeles; la celebración de bodas de novias embarazadas; el nacimiento de hijos extramatrimoniales; el aumento de separaciones y divorcios. Estos ingredientes han auspiciado la multiplicación de parejas que eligieron no tener hijos; de mujeres solteras que, en cambio, eligieron tenerlos y criarlos solas; de hogares formados por

⁴⁰ El modelo, que cristaliza tras la Revolución Industrial, responde a una división rígida entre un esposo/padre proveedor exclusivo del sustento económico y una esposa/madre proveedora exclusiva del mantenimiento del hogar y el cuidado de los hijos (ver Bernard, 1981; Pleck, 1987).

parejas homosexuales o por parejas heterosexuales que adoptaron uno o dos hijos; de familias formadas por una madre y sus hijos, sin padre conviviente; de otras formadas por padres separados, que comparten la tenencia de sus hijos y conviven con ellos en sus respectivos domicilios la mitad de la semana; de hogares formados (muchos menos) por un padre y sus hijos; de hogares "ensamblados" o "reconstituidos", de hogares encabezados por mujeres que son las principales proveedoras económicas.

Se trata de 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. El amor romántico, en el que la atracción sexual y los afectos prevalecen sobre las conveniencias familiares en la elección de las parejas maritales, también fue una consecuencia. La sexualidad "plástica", como llama Giddens (1992) a la separada de las consecuencias reproductivas, fue otra. Estos movimientos se dieron en un clima de valores que entronizó el individualismo y la autonomía y, por sobre todo, la realización personal. Se consagró entonces el derecho a ser íntegramente uno mismo, a desarrollar al máximo las propias capacidades, afirmando las diferencias, respetando los deberes para consigo mismo antes que para la colectividad y las tradiciones. En este clima de ideas, que también se instaló en la Argentina, la psicología ha predominado por sobre la ideología, la diversidad sobre la homogeneidad, lo permitido sobre lo coercitivo, la felicidad sobre la obligación y el sentimiento sobre el deber.

También en el mundo de la educación los cambios han sido radicales. El Congreso Pedagógico Nacional convocado en 1984 para evaluar el funcionamiento del sistema produjo un resultado consensualmente negativo. A partir del mismo se sentaron las bases de una futura transformación. El Poder Ejecutivo Nacional, a través del entonces ministro de Educación Antonio Salonia, dio entrada en 1991 por el Senado de la Nación a su proyecto de "Ley Federal de Educación". Dos años más tarde, en abril de 1993, luego de una serie de

revisiones en la Cámara de Diputados, la Ley Federal de Educación 24.195 fue sancionada y promulgada⁴¹.

Los cambios que introdujo la Ley abarcan cinco puntos básicos: 1) la transformación de la estructura del sistema educativo y la extensión de la escolaridad, 2) la renovación de los contenidos de la enseñanza, 3) la profesionalización y formación continua de los docentes, 4) la elevación del presupuesto educativo y 5) la evaluación permanente del sistema.

La nueva estructura del sistema educativo, que habría de ser aplicada gradual y progresivamente, abarcaría cinco grandes niveles: a) la Educación Inicial cuyo último año es obligatorio, b) la Educación General Básica, obligatoria, de 9 años, c) la Educación Polimodal, de 3 años, con orientación profesional, d) la Educación Superior, "de grado" no universitaria y e) la Educación Cuaternaria. Este nuevo esquema extendió a 10 los años de escolaridad obligatoria.

En cuanto a la renovación curricular, se estableció una nueva metodología para el diseño de la currícula y para la actualización permanente de los contenidos. La ley buscó garantizar la libertad curricular para todo el sistema educativo y propiciar la transmisión de contenidos científicamente válidos y socialmente significativos, vinculados con el mundo del trabajo y la realidad sociocultural, regional y local. Simultáneamente procuró eliminar el centralismo rígido en la delimitación de los contenidos con la intención de organizar un sistema educativo descentralizado y a la vez integrado, que garantizara la unidad nacional y el respeto por la autonomía provincial y las necesidades de cada escuela. Sobre la base de los contenidos establecidos por el Consejo Federal de Educación (los CBC), y los diseños curriculares establecidos

⁴¹ Sobre la Ley Federal de Educación se pueden leer varios documentos: Ministerio de Cultura y Educación *Ley Federal de Educación N° 24.195*, Buenos Aires, 1993. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, *La Ley Federal de Educación: La escuela en transformación*, Buenos Aires, La Secretaría, 1994. Albergucci, Roberto H., *Ley Federal de Educación y transformación educativa*, Buenos Aires, Troquel Educación, 1995. Van Gelderen, Alfredo M., *La Ley Federal de Educación en la Argentina*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, 1996.

por las provincias y la Municipalidad de Buenos Aires, las escuelas podrían proponer sus propios proyectos pedagógicos, adaptándolos a las necesidades de su comunidad.

Además de las transformaciones estructurales del sistema la Ley intentó definir un conjunto de "derechos, principios y criterios" para regir toda la política educativa. Estos, explicitados en el artículo 5, postulan la libertad de enseñar y aprender, la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades y el rechazo a toda forma de discriminación, la equidad a través de una justa distribución de los recursos educacionales, y la cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales que posibiliten el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes del sistema educativo. En este marco, es especialmente importante para el tema del presente libro lo establecido en el primer capítulo de la ley con la letra n. Allí se señala, dentro de los principios de la política educativa, la "superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos".

Entre los estereotipos, los de género fueron los primeros en ser combatidos. Para ello, hacia principios de la década se creó el Programa de Promoción de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (PRIOM). Este programa fue el resultado de un convenio, establecido en junio de 1991, entre el Ministerio de Cultura y Educación, el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer, y el Instituto de la Administración Pública. En septiembre del mismo año, el Ministerio asumió la responsabilidad de implementar el programa a nivel nacional, desarrollándose a partir de entonces una serie de acciones dirigidas a los sistemas provinciales y de la Municipalidad de Buenos Aires. Esta propuesta tuvo como marco las pautas de la "Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer" establecida por las Naciones Unidas y ratificada por nuestro país en 1985. El PRIOM constituyó la primera respuesta oficial a los compromisos asumidos entonces y da cuenta de cierta sensibilización del Estado hacia las cuestiones de género.

Bajo el supuesto de que "la familia, la escuela y los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental en la

socialización", se las definió como "las instituciones claves para promover y acompañar el desarrollo de cambios culturales que faciliten la desaparición de privilegios injustificados" (Bonder, 1993, pág. 18). El programa se propuso "generar una renovación educativa que estimule en las mujeres el desarrollo de todas sus capacidades e intereses y les permita incorporarse eficazmente a las nuevas exigencias del mundo laboral y participar en pie de igualdad con los varones en las instituciones sociales y políticas" (ídem, pág. 56).

Se trató, en efecto, de un proyecto ambicioso. Para encarar sus tareas, el PRIOM intentó desarrollar una estrategia de transformación multidimensional, capaz de abarcar simultáneamente cambios en la currícula, producción de materiales didácticos no sexistas, promoción de la igualdad de oportunidades en los procesos de orientación vocacional-profesional y sensibilización de la comunidad educativa. Esto último revistió una importancia central porque otras iniciativas no pueden tener éxito "si los educadores no están convencidos que la igualdad social entre varones y mujeres tiene consecuencias positivas en las subjetividades y en las instituciones" (ídem, pág. 22).

Estas actividades apuntaban, sobre todo, a revisar distintos aspectos del ejercicio de la docencia desde una perspectiva de género. Las tareas diferenciales encargadas por el maestro a varones y mujeres, los aspectos valorados en unas y otros, incluso las palabras empleadas en el aula eran objeto de un cuidadoso análisis.

El programa publicó una serie de documentos destinados a los formadores de profesionales de la educación y a los decentes mismos⁴², introduciendo como pilar el concepto de género y proponiendo actividades diversas de sensibilización.

Los documentos también proponían reflexionar sobre los mensajes transmitidos por los materiales didácticos usados cotidianamente en el aula. El análisis crítico de los libros de

⁴² Nos referimos, entre otros, al documento para docentes ya citado, al manual destinado a formadores de profesionales en educación: Bonder y Morgade (1993), y a las diversas actividades reseñadas en: Bonder y Kator (1993).

lectura y manuales escolares era sugerido en varias actividades. Se proponía a los maestros una observación cuidadosa de la cantidad de personajes masculinos y femeninos, las actividades y papeles asignados, las cualidades asociadas con ellos y ellas. Para los redactores de estos documentos, si bien "es cierto que hay textos que escapan a la regla pero todavía estamos lejos de disponer de materiales didácticos que reflejen la diversidad de estilos de vida actuales y aporten modelos innovadores para construir una sociedad basada en relaciones de solidaridad, equidad y respeto mutuo entre los sexos. (...) Sabemos bien que cuando los contenidos del curriculum legitiman y jerarquizan ciertos modelos, ya sea de manera manifiesta o implícita, de hecho devalúan o inclusive niegan la existencia de otros" (Bonder y Morgade, 1993, pág. 13).

La tarea del PRIOM no fue ni simple ni exenta de dificultades. La cuestión del género despertó una oposición cerrada de algunos sectores de la sociedad. Así se puso de manifiesto en relación con la modificación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). En efecto, tal como dispuso el Consejo Federal de Educación y Cultura, el diseño de los CBC fue el resultado de un exhaustivo trabajo de consulta a distintos sectores de la sociedad. Al término de este trabajo, en noviembre de 1994, el Consejo recién mencionado, constituido por ministros y secretarios de educación de todas las provincias y la Capital Federal, aprobó por unanimidad la propuesta planteada.

En el mes de marzo del año siguiente, la Iglesia Católica remitió al ministro de Educación una serie de propuestas, señalando su objeción a varios conceptos incluidos en los CBC. Su principal fuente de preocupación era la ausencia de una referencia explícita a la capacidad del hombre de relacionarse con Dios y la ambigüedad de los conceptos de "género" y "grupo familiar". Haciéndose eco de estos reclamos, el Consejo decidió revisar dichos contenidos, lo que desencadenó la renuncia de varios de los técnicos que habían participado de la redacción del documento original. Se desató así una polémica que trascendió el ámbito estrictamente educativo y recorrió durante semanas las páginas de los principales diarios.

Excede los propósitos del presente libro hacer una evaluación de las modificaciones introducidas en la propuesta original producida por los técnicos. Pero, con relación con el tema que es centro de nuestro interés, vale decir que, tras las idas y vueltas, andanzas y desandanzas, en el documento *Contenidos Básicos Comunes para la Enseñanza General Básica*, de 1995, la perspectiva de género fue incluida. Así lo revela la reiterada referencia a "los nenes y las nenas", "los alumnos y las alumnas", "las mujeres y los varones" a lo largo de todo el texto y, más explícitamente, en el "Bloque 1: Persona" de "Propuestas de CBC de formación ética y ciudadana" se listan: "los roles asignados al varón y a la mujer" y "lo femenino, lo masculino, los niños y las niñas" (págs. 350-351).

En el ámbito político también se han producido transformaciones. Desde los '80 las mujeres en la Argentina han tomado un rumbo del que será difícil que se aparten en las décadas venideras. Las Madres de Plaza de Mayo que, sin experiencia política anterior, en 1977 salieron a enfrentar a la dictadura militar, marcan un hito. Su lucha por recuperar a sus hijos desaparecidos y lograr el castigo de los responsables se convirtió en un símbolo de la amalgama entre el mundo privado y el mundo público. También de la fortaleza y valentía de quienes habían sido tenidas como seres débiles y frágiles por naturaleza.

Desde el advenimiento de la democracia se instalaron en el país nuevos espacios institucionales destinados a las mujeres en el ámbito del Poder Ejecutivo Nacional. En 1984 se creó la Dirección Nacional de Derechos Humanos y de la Mujer. En 1985 la Argentina ratificó la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer que habían votado las Naciones Unidas unos años antes. Ese mismo año se estableció el ejercicio conjunto de la patria potestad por ambos progenitores. Se modificó el régimen de filiación eliminando toda distinción entre hijos matrimoniales y extramatrimoniales y de adopción plena. También se otorgó derecho a la pensión del cónyuge en uniones de hecho. En 1987 se creó la Subsecretaría de la Mujer. Ese mismo año, la

Argentina reconoció el divorcio vincular. Al hacerlo, estableció además la igualdad de derechos para ambos cónyuges y eliminó las prerrogativas fundadas en la jefatura del hogar del marido. También eliminó la antigua obligación de la mujer de convertirse en "señora de" al casarse, adicionando al suyo el apellido de su marido. Por otra parte, estableció que la elección del domicilio fuera decidida en forma conjunta y no sólo por el marido.

Si bien el Régimen de Contrato de Trabajo, en lo que respecta a los contenidos relacionados con las mujeres trabajadoras, no ha sufrido modificaciones en los años '90, ha habido modificaciones puntuales introducidas por la Ley de Empleo de 1991, entre ellas, la derogación de la prohibición del trabajo nocturno. En 1992 se creó el Consejo Nacional de la Mujer, encargado de aplicar la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. En 1993 se reglamentó la ley de cupo femenino, votada en 1991, que establece que las listas de candidatos de los partidos políticos deben incluir un mínimo del 30 por ciento de mujeres para los cargos de representación. Un año más tarde, atendiendo a la falta de reconocimiento social y económico del trabajo de las amas de casa, se dispuso una modificación en el sistema de jubilaciones que les permite incorporarse voluntariamente a dicho sistema en categorías menos onerosas y, por lo tanto, más accesibles que en el pasado. La Constitución argentina, reformada en 1994, reconoció la Convención antes mencionada y otorgó al Congreso Nacional facultades para promover las medidas que garanticen la igualdad de oportunidades, de trato y de pleno goce de los derechos.

La Argentina suscribió el Plan de Acción formulado en ocasión de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo que se celebró en El Cairo en 1994. Allí, con la participación de más de 180 países, se estableció una agenda detallada para la igualdad de los géneros, la equidad y la protección de las mujeres en el contexto del desarrollo económico que marcará el rumbo durante los próximos veinte años. Uno de los capítulos del Plan se titula "Igualdad y equidad entre los sexos y habilitación de la mujer". En él se esta-

blece la necesidad de que hombres y mujeres participen e intervengán por igual en la vida productiva y reproductiva, incluida la división de responsabilidades en cuanto a la crianza de los hijos y el mantenimiento del hogar. Para ello propone insistir en la responsabilidad de los hombres respecto de la crianza de los hijos y los quehaceres domésticos. También tomar medidas para reducir la carga cotidiana de las responsabilidades domésticas, que en su mayor parte recaen sobre la mujer. Y en una sección dedicada a las "Responsabilidades y participación del hombre", se acordó que los gobiernos deben promover y alentar la participación del hombre y la mujer en pie de igualdad en todas las esferas de la vida familiar y en las responsabilidades domésticas, incluida la planificación de la familia, la crianza de los hijos y las labores domésticas.

En otro capítulo, titulado "La familia, sus funciones, derechos, composición y estructura", se reconoce que el rápido cambio demográfico y socioeconómico ocurrido en el mundo provocó otros tantos en las modalidades de formación de las familias y en la vida familiar. Y se afirma que las ideas tradicionales que rigen la división por sexos de las tareas domésticas y de las demandadas por la participación en la fuerza de trabajo remunerada entre los progenitores, no reflejan las realidades y aspiraciones actuales dado que son cada vez más las mujeres que ocupan empleos remunerados en todo el mundo.

Estas son las transformaciones más importantes que se produjeron en los comportamientos e ideas en relación con las mujeres en las últimas décadas. Nos preguntamos, entonces, una vez más, cuáles son los mensajes transmitidos en los libros de lectura de la escuela primaria argentina y en qué medida resuenan al compás de los cambios ocurridos en la sociedad.

Los textos

Cuando casi habíamos concluido nuestro análisis de los libros de lectura en circulación en la década de los '70, detec-

tamos unos pocos libros publicados en los primeros años de los '80 cuyos contenidos ideacionales y estrategias pedagógicas diferían sustancialmente de la mayoría en uso entonces. Nos preguntamos si se trataba de una excepción o si constituía el comienzo de un cambio. La lectura y análisis de los nuevos libros publicados en los '90 nos llevó a concluir que lo que había ocurrido a comienzos de los '80 no era tanto una excepción sino más bien el comienzo de un cambio radical, uno que vino de la mano de una modificación sustancial que se operó en el mundo editorial y también en las políticas educacionales del Estado.

Ya hicimos referencia a la transformación de la industria editorial, el ingreso de capitales extranjeros, la concentración de capitales, y también la absorción por parte de la industria de funciones educadoras antes reservadas a la escuela. También hicimos referencia a la reorientación introducida por la Ley Federal de Educación, el PRIOM, y la discusión de los Contenidos Básicos Comunes. Estamos en condiciones ahora de sumergirnos en el contenido de los textos. Pero antes de abordar el análisis, nos permitimos reiterar algunas peculiaridades de estos libros "posmodernos" ya comentadas en el Capítulo 1 a la hora de caracterizarlos como productos culturales.

Los libros de los '90 se diferencian de los anteriores por el predominio de la imagen sobre la palabra. Las ilustraciones, que antes estaban subordinadas a las lecturas, vinieron a ocupar un rol protagónico. El espacio concedido al texto ha disminuido notablemente. Al mismo tiempo, los mensajes se han fragmentado. La alternancia entre diversos géneros estilísticos (noticias periodísticas, recetas de cocina, trabalenguas, cartas intimistas, anuncios publicitarios, historietas) han complejizado un discurso en el que en el pasado solían predominar extensas narraciones y pasajes descriptivos. Además, en muchos libros, la vida cotidiana ha dejado de ser la temática central para ser reemplazada por cuestiones ligadas casi exclusivamente con las experiencias infantiles (juegos, amigos, fantasías) o por el mundo de los animales y seres sobrenaturales. En este nuevo contexto, los mensajes sobre el género, el trabajo y la familia son mucho menos fre-

cuéntes. Los textos no incluyen como hacían en el pasado machaconamente, pautas normativas acerca de los roles de género⁴³. Estas cuestiones merecen menos atención. Y, cuando la merecen, en modo alguno reproducen los transmitidos hasta ayer, los mensajes se han modificado profundamente. Es cierto que, como todo proceso de cambio, también en este ámbito se da de manera heterogénea, mientras algunas editoriales cuestionan explícitamente los contenidos ideológicos tradicionales otras evitan tomar posición o, si lo hacen, asumen una actitud contemporizadora. Lo que sí se da de modo hegemónico es un vacío: las prescripciones sobre las cualidades y comportamientos asociados con el género han dejado de formar parte del curriculum oculto de los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Semejante afirmación merece que echemos una mirada retrospectiva para establecer comparaciones con los períodos anteriores.

A diferencia de los vigentes hasta fines de los '70, los libros de los '90 retacean comentarios sobre las cualidades (físicas, psicológicas, espirituales) de los personajes pero en cambio abundan en describir sus acciones. En efecto, lo más notorio de estos libros en cuanto a la temática del género es que no adjetivan a los personajes, es decir, ni las mujeres son suaves, dulces, cariñosas, ni los varones son atrevidos, fuertes e ingeniosos. No se les asigna cualidades ni capacidades diferentes por naturaleza, sobre la base del sexo. Este hecho va de la mano con que no transmiten de modo explícito un modelo único de lo que es o debe ser una mujer o un varón. Hay, inclusive, varios libros en los que se plantea una re-

⁴³ Tampoco lo hacen acerca de otros valores como los patrios, el honor a los padres de la patria, a los símbolos, etc. Mientras en los libros del pasado la presencia de los próceres era hartamente frecuente, invadían las páginas de los libros ofreciendo gran variedad de modelos con cualidades intachables, en los textos actuales ocupan un lugar conspicuamente marginal. Muchas veces, sobre todo en los grados inferiores, ni siquiera hay texto, el "anexo patriótico" contiene tan sólo figuras para recortar y pegar, sin ningún tipo de información. Las referencias, cuando existen, se limitan a breves biografías que reseñan las principales contribuciones de cada prócer, en algunos casos intentando presentar una imagen humanizada del mismo.

flexión crítica sobre la discriminación a la que han estado sujetas las mujeres o bien se destaca la importancia de la solidaridad entre ellas como medio de alcanzar objetivos o espacios que antes les estaban vedados.

Así, en un libro para cuarto grado se narra una guerra de sexos que se desarrolla entre dos mitades de un cuarto ocupadas por una niña rodeada de sus amigas, por un lado, y por su hermano, junto con sus amigos, por el otro. Mientras las niñas juegan a las hadas, los niños juegan a los monstruos. En esa ocasión

"lo que sorprendió [a los chicos] fue que las chicas, las mujeres de al lado, fuesen capaces de inventar hadas del mismo modo que ellos inventaban Ascos y Monstruos. Creo que los pobres estaban convencidos de que en el reino de al lado sólo se jugaba a ser ama de casa. [...] diría que fue por eso que los varones empezaron a burlarse. Porque les dio rabia que fuera tan interesante lo que sucedía del otro lado. ...La guerra entre varones y mujeres es por envidia" (Montes, 1993, pág. 17).

En otro libro, esta vez para tercer grado, los niños y las niñas encuentran una lectura denominada "No somos descartables" en la que se cuenta que maestros y alumnos organizan una jornada contra la discriminación de diversos orígenes, entre otras, la de género. El discurso es bien explícito

"Durante muchísimos años se pensó que la mujer no podía ser médica, abogada, empleada de oficina, empleada periodística o fotógrafa. No podía hacer las cosas que hacían los hombres. Ahora las mismas mujeres han demostrado que son inteligentes y eficaces para realizar cualquier trabajo. Por lo tanto no debemos decir: 'Esa mujer no sirve para esto o lo otro'. Los seres humanos no somos descartables" (Calarco y otros, 1994b, pág. 113).

La lucha contra la sobrevaloración de la belleza y el

Los trabajos de las mamás y de los papás



Ilustración de *Lo que sabe mi loro*, págs. 40 y 41.

sojuzgamiento de las mujeres y por obtener espacios igualitarios con los hombres está presente en "Uxen, la jirafita rebelde" de un libro para primer grado.

"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 a sus hijas pasear 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, mientras la mamá estaba distraída conversando con unas amigas, la jirafita echó a correr hacia donde se encontraban sus hermanos. ...La mamá la alcanzó en 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 le 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 acercándose poco a poco para ver qué era lo que ocurría. Y a todas les pasó lo mismo, no pudieron regresar" (Kaufman, 1989, págs. 25-31).

En otros casos, se estimula en las y los alumnos la conciencia de género mediante la comparación del papel de la mujer actual con el que le era asignado en el pasado. Es el

caso de "Familias de una tierra lejana", lectura de un libro de Kapelusz para segundo grado. En ella se cuenta de una abuela japonesa quien, hablando con su nieta de costumbres de su país, le dice:

"Antiguamente, a las mujeres japonesas las educaban para ocuparse solamente de la casa, del marido y de los hijos. Cuando se casaba debía irse a vivir a la casa de su marido junto con sus suegros. Tenía que respetarlos, atenderlos y ser siempre amable con ellos. Debía levantarse temprano y acostarse tarde. Durante todo el día se ocupaba de las tareas del hogar. No podía ir a lugares públicos antes de cumplir los 40 años. Entonces el momento de la comida era muy importante para los japoneses. Las mujeres dedicaban mucho tiempo en la preparación de los alimentos. En la actualidad, esa costumbre está cambiando. Yoko piensa que la vida que llevan las mujeres de su familia es muy diferente." [Al pie de la página el texto propone la siguiente actividad: "Preguntáale a alguna abuela cómo educaban a las niñas cuando ella era chica. Anota en qué es diferente a la educación que reciben las niñas ahora. Compara tus respuestas con las de tus compañeros."] (Güerzoni de García Lanz, 1996, pág. 207.)

Además de las *cualidades y capacidades* asignadas a unas y a otros, también en los libros más recientes se modificaron las *conductas* que desarrollan mujeres y varones. En estos libros coexisten modelos tradicionales con nuevos modelos. Así, las mujeres lavan los platos, cuidan a sus hijos, cocinan, hacen las compras, y además salen a trabajar, manejan autos, viajan y practican deportes. No se trata sólo de la incorporación de nuevas actividades sino también del nuevo sentido que cobran las tareas en el hogar. El trabajo doméstico con frecuencia no aparece como una carga pesada y rutinaria, cuyo principal significado es la entrega generosa y desinteresada hacia los demás, sino como un ámbito donde tienen lugar el placer y la fantasía, un ámbito valioso en sí mismo. Las abuelas (como imágenes femeninas más ligadas con lo

doméstico) son, muchas veces, quienes inician con los niños en el descubrimiento de este mundo mágico.

Ahora, cuando las mujeres salen a trabajar, encuentran en él una fuente de nuevas experiencias y de realización personal. No lo hacen sólo como respuesta a la extrema necesidad derivada de la desocupación o de la muerte del cónyuge, como era el caso en los libros de lectura en uso hasta fines de los '70. Mientras las mujeres salen a trabajar, algunos de los varones adultos cocinan, hacen las compras y se ocupan del cuidado de los niños.

En suma, entre los varones siguen predominando los roles públicos y productivos y entre las mujeres los reproductivos, aun cuando algunos de entre ellos incorporan actividades domésticas y muchas de entre ellas incorporan actividades laborales. Pero lo interesante es que en la mayoría de los textos los niños y las niñas comparten los mismos juegos y las tareas domésticas. Entre los personajes infantiles se asiste a una redefinición de lo femenino y lo masculino de mayor escala que entre los adultos. Es usual encontrar lecturas cuyas pequeñas protagonistas dan muestras de valentía y firmeza, si bien con sus propias armas.

Tal el tema de "Clotilde y el dragón", lectura del libro *Las Estaciones 1*, obra colectiva de Editorial Santillana,

"El rey la recibió con alegría porque le encantaban las chicas valientes, y le dijo: -Te daré una oportunidad aunque no veo tu espada. -Señor, mi arma es esta flauta -contestó Clotilde, mientras la hacía sonar suavemente. Sin dejar de tocar la flauta, Clotilde llegó hasta el lugar donde el dragón dormía... Dulcificado por la música, el dragón volvió a mirarla y la abrazó cariñosamente con su cola" (Mérega, 1995, pág. 145).

La inteligencia y la curiosidad dejan de ser atributos exclusivamente masculinos, como en el caso de la niña creativa y curiosa que nos muestra ¿Quién fue? Desde las páginas de *Sólo para chicos 2*,

"Soledad era una nena muy especial. ...No sólo usa-

ba ropa cómoda, coleccionaba lupas, llevaba un grabador en la mochila, sacaba fotos en cualquier parte, caminaba muy despacito para que no la escucharan llegar. También, veía muchísimas películas de suspense, leía manuales de detectives, se comunicaba con sus amigos con mensajes en clave, encontraba siempre lo que se perdía. ¿Por qué hacía todo esto? Porque Soledad quería ser detective" (Calarco y otros, 1994b, págs. 196-197).

Así como las niñas adquirieron cualidades y comportamientos previamente exclusivos de los varones, el temor y la debilidad, antes privativos de las niñas, ahora se muestran también entre los niños. Pero quizás uno de los hallazgos más notables en los libros actuales es la redefinición de los juegos. En el pasado, éstos estaban fuertemente segmentados genéricamente. En su función de agentes de socialización, anticipaban los roles que serían desempeñados más tarde en la vida adulta. En los libros de hoy, las muñecas y los autitos brillan por su ausencia. Prácticamente no hay lecturas en las que niñas y niños jueguen por separado, y cuando las hay, no aparecen desempeñando actividades segregadas como masculinas o femeninas. Unos y otras patinan, se trepan a los árboles, van de campamento, juegan con los juguetos electrónicos, simulan una nave espacial con una computadora, arman un noticiero, y también cocinan, tienden la ropa o hacen la cama.

En suma, las tradicionales diferencias entre mujeres y varones se han hecho menores: ambos se desempeñan en múltiples ámbitos de acción, en ambos coexisten la fortaleza y la debilidad, la racionalidad y la emotividad, ambos combinan roles productivos y reproductivos, aunque manteniendo los varones el liderazgo de la producción y las mujeres el de la reproducción.

También en el interior de la familia los nuevos libros acusan cambios. Las mujeres incorporan a su rol reproductivo funciones productivas y públicas; ellos, a su vez, incorporan a su rol productivo, si bien más lentamente que ellas, actividades reproductivas. Los papeles asignados en los libros a las madres y padres muestran esta redefinición de manera

Las nenas y los nenes juegan juntos

Juan explica el juego: uno será el doctor (si es nena será la doctora), otra hará de enfermera, otros de pacientes, y uno de farmacéutico (claro que si es nena será farmacéutica); los pacientes deberán inventarse enfermedades, la enfermera los hará pasar, el doctor los revisará y hará las recetas y el farmacéutico les venderá las medicinas.

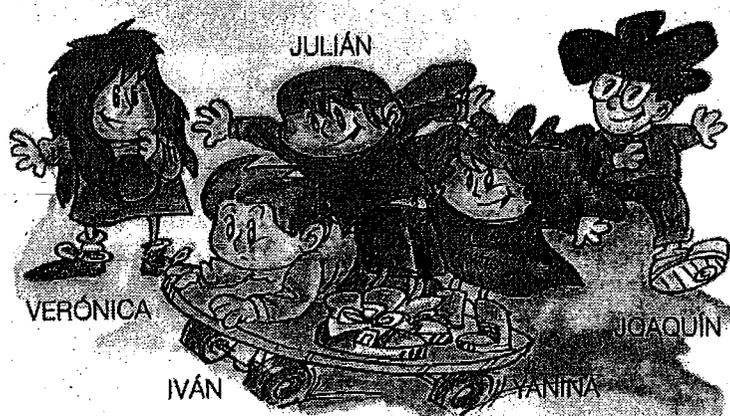


Ilustración arriba y texto de Luciana, Juan y Copete 2, pág. 77; abajo de Sólo para chicos 1, pág. 99.

Nenas y nenes ayudan por igual

¿Tomamos el té?



Ilustraciones arriba de El bosque de papel 1, pág. 79; abajo de Sólo para chicos 2, pág. 182.

La distribución de roles en la familia

TODOS COLABORAMOS

La familia Brizuela es muy organizada. ¿Vamos a imitarla?

✓ Conversá con tu familia y completá la tabla.

Tareas	Días	Nombres
Tender la mesa		
Levantar los platos		
Lavar los platos		
Secarlos		
Guardarlos		
Ordenar los juguetes		
Barrer		
Ordenar la ropa		
Tender las camas		

✓ Reunite con tus compañeros. Lean la tabla de cada uno y compárenlas.

Ilustración de Sólo para chicos 2, pág. 188.

muy clara. La mayor parte de las madres participan del mercado de trabajo, aunque tengan hijos pequeños. Una es profesora de música, otra concertista, aquélla es agente de turismo, ésta es modista, otra fabrica churros para vender, una es arquitecta y otra correctora de pruebas. Aunque se han incorporado activamente al mercado de trabajo, mantienen su liderazgo en las actividades domésticas (cocinar, hacer las compras, lavar y acomodar la ropa) y del cuidado de los niños (los ayudan en sus tareas escolares, les leen cuentos, tratan de ayudarlos con sus problemas, salen de paseo con ellos).

A pesar de estos cambios de roles en el espacio público, no se ha producido una redistribución del trabajo en el hogar entre los cónyuges, tampoco entre ellos y sus hijos. Como hasta los '70, los varones ejercen de una manera más activa la paternidad que la domesticidad: comparten tiempo con sus hijos, los ayudan a vestirse, participan en las reuniones escolares, los llevan de paseo, les hacen conocer su lugar de trabajo, etc., pero no lavan los platos ni cocinan ni limpian la casa.

La distribución de los roles en el hogar es, sin embargo, tema de reflexión en varias ocasiones entre los textos de las cuatro editoriales analizadas. En uno de ellos se alude a que, como ambos progenitores trabajan fuera de la casa, es necesario que cada uno de los miembros colabore con las tareas de dentro del hogar (Migliora de Weiss, 1994, pág. 14 de Kapelusz). En otro se propone que la familia diseñe un plan de distribución del tendido de la mesa, del retiro de la misma, del lavado de los platos y de otras actividades entre los varios miembros (Calarco y otros, 1994b, pág. 188, de Santillana). Bajo el título "Para una buena convivencia, todos colaboran", Estrada presenta (en el libro *Exploradores* de 1996c, pág. 76) a sus lectores un cuadro de tareas para que los chicos marquen qué hace la mamá, el papá y ellos mismos. Finalmente, en un libro de Aique, se exponen las vicisitudes de un grupo familiar en el que la mamá arquitecta, tras ganar un concurso para construir un edificio en una ciudad cercana, sale de viaje por una semana. Y

"Sin la mamá en casa, el papá de Joaquín no sabía qué hacer primero: un poco barría, otro poco pelaba papas, otro poco ponía ropa a lavar, regaba las plantas, sacaba liendres de la cabeza de sus hijos. Claro, además tenía que trabajar dando sus clases. De modo que el segundo día decidió pedir ayuda. Más que ayuda pidió socorro. El papá nombró a Joaquín ayudante número 1, y al hermano, ayudante número 2. Y ahí empezó el lío: los chicos tuvieron que aprender a secar platos, a preparar la mesa, a hacer las camas, a guardar la ropa... Cuando la mamá regresó del viaje de trabajo, no podía creer cuánto habían cambiado en esa semana" (Goldberg, 1995, págs. 200-202).

Lo que ha cambiado considerablemente es la participación de los niños y de las niñas en las tareas del hogar. Si hasta los '70 las niñas jugaban "a la mamá" barriendo con su escobita o acunando a la muñeca, y los niños ayudaban a sus padres en tareas que demandaban fuerza e ingenio, en los '90 niños y niñas, casi por igual, no juegan sino que ayudan en las tareas domésticas cocinando, tendiendo sus camas, poniendo la mesa, colgando la ropa. Una serie de ilustraciones de Pedro-Viejo García y otros (1996d), muestra a varoncitos tendiendo la cama, haciendo dormir a un bebé, preparando el desayuno, lavando los platos, lustrando los zapatos y a niñas comprando el pan, pasando la aspiradora, poniendo la mesa. Las ilustraciones sirven a un ejercicio que pide a los alumnos señalar "los trabajos de los que te responsabilizas en tu casa" (pág. 60).

No sólo la división del trabajo ha cambiado. También la autoridad paterna en la familia parece dar paso a patrones más abiertos y participativos. En un libro de Aique, para segundo grado, desde la lectura titulada "Curiosidades" se invita a los pequeños lectores a sorprenderse con la organización de las antiguas familias romanas.

"La palabra familia deriva de la palabra latina *famulus* que quiere decir siervo. Un siervo es alguien que tiene que obedecer siempre, siempre. El padre, que en latín se dice *pater*, era quien ordenaba. El padre ca-

saba a sus hijos: cuando tenía una cierta edad, el padre elegía a una mujer para su hijo varón o un hombre para su hija mujer. Y no le preocupaba demasiado si los novios se querían o no. Las mujeres, cuando se casaban, ya no tenían que obedecer al padre sino al marido, que era el nuevo *pater* de esa nueva familia" (Bogomolny y de Cristoforis, 1994a, pág. 11).

Junto con relaciones más igualitarias se estimula el respeto por las diferencias en el seno del hogar, como en una lectura para primer grado, que muestra de este modo las diferencias entre los padres de la protagonista:

"Cada vez que vamos de paseo al campo, mamá y papá tienen la misma conversación: mamá habla de todas las ventajas de vivir al aire libre, y papá, de lo bueno que es vivir en la ciudad. Cada cual tiene sus opiniones. ...El domingo pasado, después de cargar un montón de cosas en el auto, logramos salir de casa rumbo al campo y a los pocos metros de haber entrado en la autopista, nos metimos en un embotellamiento. Papá lo tomó con tranquilidad, pero mamá estaba tan alterada que hubiera ido caminando hasta el lugar del picnic. Después de viajar en caravana... llegamos al campo. Pero el lugar que había elegido papá estaba bastante lleno de gente, entonces mamá le pidió que buscáramos un lugar más tranquilo... Nosotros disfrutamos de lo lindo con mamá, revolcándonos por el pasto, observando los insectos, buscando nubes en forma de dragón y escuchando los pájaros. Cuando volvimos al lugar donde habíamos dejado a papá, lo encontramos dentro del auto, con la radio encendida y leyendo el diario, como cualquier domingo en casa, en la ciudad. ...Sí señor, en mi casa cada cual tiene sus opiniones. Y cada cual puede cambiarlas también cuando le plazca." [Al pie de la página se pregunta: "¿qué pasa en tu casa? ¿Tienen todos la misma opinión siempre o nunca se ponen de acuerdo?"] (de Pablo, 1996a, pág. 117).

En los libros del pasado, la familia de tipo nuclear, formada por padres e hijos, era la protagonista casi exclusiva. Aquí y allá aparecía algún hogar extendido en el que un abuelo se sumaba al grupo casi siempre constituido por el papá, la mamá, la nena y el nene. La ausencia de uno de los progenitores era excepcional y despertaba, en general, comentarios apesadumbrados.

¿Cuánto reflejan los libros en uso en la actualidad la verdadera revolución que está ocurriendo en las formas de vivir en familia desde hace una década? Sobre un fondo en el que, como en la realidad, el "modelo" de la familia es el nuclear, para algunas editoriales ha dejado de ser el único. En sus lecturas plantean abiertamente una definición más amplia, capaz de incorporar modelos familiares alternativos, incluyendo en sus historias estructuras diversas.

Así, aparecen familias monoparentales formadas por madres que conviven con sus hijos pero no con un cónyuge, familias ensambladas producto de segundas uniones de la madre o del padre conviviendo con hijos de sus primeras uniones, familias con hijos adoptados, cónyuges separados, etc. A la hora de proponer una definición de familia menos restrictiva, los autores coinciden en poner el acento en el afecto.

En un libro para primer grado, se lee

"Matías, Manuela, papá y mamá forman una familia. Pepe y su mamá son una familia. Ema y sus tres hijos son una familia. Cada familia es diferente de las demás, pero todas tienen algo en común: el cariño" (Miranda de Lareo, 1994, pág. 42).

En otro libro, esta vez para tercer grado de Aique, en una lectura titulada "Cada familia una historia", se dice que

"No hay una familia igual a 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 otras que viven en una sola. Hay familias que comparten la casa con los abuelos. Hay familias con papá y mamá y otras que

sólo tienen mamá o sólo tienen 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 hijos de otras familias y los crían como propios" (Bogomolny y Cristoforis, 1994b, pág. 16).

Y luego se añade que

"Además del nombre, el bebé tiene un apellido, que es el apellido de su familia. Puede ser el del papá, el de la mamá o el apellido de los dos. Cada uno nace con sus propios nombres y su propia historia" (pág. 17).

En la misma serie de Aique, ahora para segundo grado, se reiteran estas ideas

"'Cada familia es un mundo'. Hay familias chicas y familias grandes. Algunas tienen hijos y otras no. Algunas adoptan hijos de otras familias para cuidarlos, quererlos y educarlos como hijos propios. Los miembros de una familia muchas veces viven en la misma casa. Pero aunque vivan en casas diferentes, igual forman parte de la familia...

Muchas parejas están juntas toda la vida. Otras no, porque los esposos se separan o porque se muere uno de los dos. A veces, los papás o las mamás forman una nueva pareja y se vuelven a casar. La nueva esposa del papá o el nuevo esposo de la mamá también forman parte de la familia. Todos los hijos de los papás son hermanos entre sí" (Bogomolny y Cristoforis, 1994a, págs. 7-14).

En una lectura para tercer grado de Kapelusz (Calarco, Castillo y otros, 1994c) se relata la vida de tres hermanos que viajan fin de semana por medio a visitar a su padre quien, desde que se separó de su esposa, vive solo en una chacra.

En suma, lo que estos textos más *aggiornados* dejan claro es que hay diversidad de modos de vivir en familia, y que lo que define a una familia no es la residencia en común sino el

Todos son de la familia

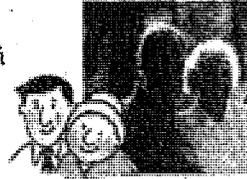
La familia

Matías, Manuela, papá y mamá forman una familia.

Pepe y su mamá son una familia.

Ena y sus tres hijos son una familia.

Cada familia es diferente de las demás, pero todas tienen algo en común: el cariño.



Muchas parejas están juntas toda la vida. Otras no, porque los esposos se separan o porque se muere uno de los dos.

A veces, los papás o las mamás forman una nueva pareja y se vuelven a casar.

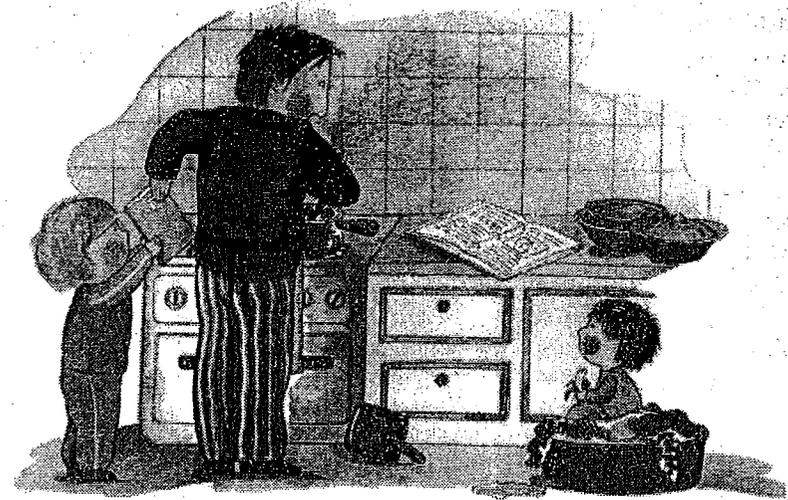
La nueva esposa del papá o el nuevo esposo de la mamá también forman parte de la familia.

Todos los hijos de los papás son hermanos entre sí.



Ilustración, arriba de El bosque de papel 1, pág. 42, abajo y texto de El trébol azul 2, pág. 9.

Los varones y la paternidad



Ilustraciones, arriba de El trébol azul inicial, pág. 201; abajo de Luciana, Juan y Copete 1, pág. 25.

hecho de ser el lugar donde los miembros encuentran cariño y protección. La diversidad refleja la realidad de la familia actual, lo que revela que, al respecto, algunos de los libros de lectura actuales, a diferencia de los vigentes hasta fines de los '70, son espejos más realistas de la sociedad en la que viven y crecen sus lectores.

Tras preguntarnos por los mensajes transmitidos sobre el género, la dinámica y la estructura familiar, podemos centrarnos ahora en la imagen transmitida sobre el mercado de trabajo. Hemos visto que las madres que trabajan forman parte, en los libros de lectura de los '90, de un ejército de mujeres que se han incorporado al mercado de trabajo. También en este sentido los libros de lectura de estos tiempos reflejan más fielmente la realidad que los vigentes hasta fines de los '70. Así, si entonces los libros mostraban sólo una mujer trabajadora por cada tres varones trabajadores, la proporción creció de una a dos en los actuales.

La maestra, el personaje que otrora llenara las páginas de los libros de lectura de la escuela primaria, hoy es sólo objeto de breves menciones menos centradas en sus cualidades y virtudes (como en el pasado) que en su desempeño laboral, enfrentando los problemas del aula o la organización del trabajo, es decir, desde una mirada más profesional que vocacional. Es un personaje secundario de las historias que tienen a la escuela como escenario. Coexisten en su presentación dos modelos: el tradicional, que destaca su imagen maternal (la "segunda mamá"), y uno nuevo, que destaca su rol profesional ligado con la enseñanza, pero ahora a través de la diversión, el juego y la simpatía. En general ha desaparecido la imagen sacralizada del pasado reemplazada por otra plenamente humanizada.

Nada más ilustrativo de este afán desacralizador que esta sorprendente lectura incluida en un libro de Kapelusz para segundo grado. En ella se enumeran bajo el título "Un maestro" las siguientes actividades

"Hace la comida..., limpia la casa..., cuida a sus hijos..., estudia para saber cada día más..., cuando pue-

de, también pasea y se divierte..., escucha música, lee y quizá sepa bailar... Come, duerme, se enferma, llora, se enoja y se ríe... y además... Comparte muchas horas al día con nosotros, ¡Gracias!" (Eggers Lan y Viggiano Marra, 1997, pág. 199).

El magisterio no es la principal fuente de actividad laboral de las mujeres en estos libros. La educación, incluyendo además de las maestras a las directoras de escuela, los profesores de música, de inglés y de educación física, compite palmo a palmo con las artes y el espectáculo en dar ocupación a las mujeres que integran el grupo de las profesionales y técnicas, uno que concentra más de dos tercios de los personajes femeninos que trabajan. El sector terciario es el que reúne la mayor cantidad de mujeres que trabajan, reflejando de este modo la creciente terciarización de la fuerza de trabajo femenina. Los cambios no alcanzan, sin embargo, a los roles de dirección, no hay entre los personajes femeninos una sola gerente, administrativa o funcionaria, con categoría directiva.

También los personajes masculinos están concentrados en el sector terciario, especialmente entre los profesionales y técnicos y entre los vendedores. La presencia de obreros y artesanos es mínima, aunque casi duplica a la de agricultores. En suma, como entre las mujeres, los trabajadores varones se han terciarizado a expensas de los trabajadores del sector primario que disminuyeron de modo conspicuo, mucho más aún que los obreros y jornaleros del sector secundario.

Es digno de destacar que el trabajo como actividad perdió la primacía que tenía en los libros vigentes hasta fines de los '70. No aparecen, como antaño, el cartero, el bombero, el guardián de la plaza o el vigilante, servidores públicos cuya labor era enaltecida y presentada machaconamente como modelo a los alumnos que transitaban las aulas década tras década a lo largo del siglo. La ausencia se suma a otros vacíos de modelos normativos explícitos en esta literatura.

En pocas palabras, tanto entre los personajes femeninos como entre los masculinos de los libros de lectura de los pri-

meros grados de la escuela primaria actual, el sector terciario es el más popular. Los productores de bienes primarios y los obreros industriales apenas merecen alguna atención. En cambio sobresalen los personajes de la TV y del espectáculo. Como ocurría hasta fines de los '70, y como ocurre en la realidad, los varones trabajan en una gama de actividades mucho más amplia que las mujeres. Dicho de otro modo, no sólo son proporcionalmente más los varones que trabajan que las mujeres que lo hacen (aunque menos que en los '70), sino que, además, ellos acceden a un espectro más variado de ocupaciones que ellas. Unas y otros se concentran entre los profesionales y técnicos, ocupaciones que requieren niveles educativos elevados. Entre ellos el mundo del espectáculo ocupa el primer lugar en popularidad, entre ellas el segundo. El hecho sugiere que, en el ámbito de estos libros, las identidades sociales no se generan hoy en el mundo de la producción sino en el del consumo. A la ausencia conspicua de cualquier reflexión acerca del trabajo como actividad, se suma la preeminencia que se da al ocio.

Capítulo 6

REFLEXIONES FINALES

El motivo de esta obra fue indagar los mensajes transmitidos a lo largo del último siglo por los libros de lectura de la escuela primaria argentina a los futuros ciudadanos y ciudadanas en relación con el trabajo y con la familia desde una perspectiva de género. En esta recorrida hemos identificado un punto de inflexión que se produjo entre fines de los '70/comienzos de los '80 y los '90. Ese punto marca dos momentos, dos posturas ideacionales bien diferentes respecto de los mensajes que estudiamos, y también dos concepciones educativas radicalmente diferentes.

Desde comienzos del siglo, año tras año y década tras década hasta llegar a los '70, los libros socializaron a los alumnos de la escuela primaria en las mismas ideas: las mujeres y los varones son seres cuyas esencias son radicalmente diferentes en obediencia a un orden natural inmodificable que hace de ellas criaturas débiles, suaves, dulces, afectivas, de buen corazón, pasivas y temerosas, y de ellos fuertes, inteligentes, rudos, creativos, activos y arriesgados. Por su naturaleza, ellas aparecen destinadas a servir y a valorizarse a través de los demás; ellos, a conducir, ellas a reinar en la esfera de lo privado, ellos en la de lo público. Tales características se reiteraban en los niños y en los adultos, en los seres comunes y en los excepcionales que servían de modelos y se reiteraban en los juegos, en la vida cotidiana y en las

hazañas de quienes plasmaron la historia política, militar, social, artística y científica de la sociedad.

La manera de vivir en familia era una sola: la mamá, el papá, el nene y la nena. Cada cual en ella conocía claramente sus deberes, éstos eran diferentes y no se mezclaban. En el hogar, a ellas les cabía la misión de ser madres y esposas, a ellos la de proveer a su sustento. Tanto ellas como ellos eran madres y padres así definidos a tiempo completo. Ni ellas salían a trabajar ni ellos participaban del cuidado de los hijos y el hogar.

Las pocas mujeres que, por ausencia de un hombre, debían salir a trabajar lo hacían movidas por la imperiosa necesidad económica. Eran viudas pobres con hijos, para quienes el trabajo representaba un duro sacrificio, una pesada carga que llevaban a cabo en condiciones de extrema miseria y de extremo sufrimiento. Ellas ganaban el sustento de sus familias como sirvientas, lavanderas, planchadoras o costureras. Pocas escapaban a este cuadro; eran las agricultoras, cuya vida simple en ese paraíso terrenal que es el campo, en contacto con la naturaleza, las convertía en seres eternamente felices y eran las maestras a quienes en verdad no se veía como trabajadoras sino como mamás sustitutas en los hogares sustitutos que son las escuelas. El trabajo extradoméstico, actividad que aparta de las tareas de madre, esposa y ama de casa era, para las mujeres que no podían evitarlo, una dura obligación, jamás un derecho, jamás una posibilidad de realización personal. Para ellos, en cambio, el trabajo era un derecho y un deber. Ellos iban contentos a cumplir con las mil y una ocupaciones que la sociedad necesitaba y valoraba: policía, herrero, bombero, carpintero, zapatero, barrendero, médico, dentista, etcétera.

Sólo una denodada búsqueda verdaderamente detectivesca nos permitió descubrir algunas tonalidades que matizaban aquí y allá este núcleo monopólico de las ideas contenidas en los textos leídos por los alumnos de la escuela primaria argentina a lo largo del siglo. Una de tales tonalidades, más aparente que real, se destacó a mediados del siglo. En los libros "peronistas" -inusualmente realistas en cuanto dieron alguna cabida a la vida cotidiana y no sólo la de las familias de clase media sino también la de las de clase obrera- se reconocía manifiestamente la capacidad de las mujeres para

desempeñarse en la vida política (como electoras) y se mencionaba su incorporación a las filas de los trabajadores. Pero éste era sólo un matiz declarativo. A pesar de lo que se decía, en los hechos en estos libros no eran más las mujeres que trabajaban en los libros "preperonistas" vigentes en los mismos tiempos. Las pocas que sí trabajaban, con excepción de la obrera industrial, estaban insertas en la misma restringida gama de ocupaciones tan poco calificadas como las que aparecían en esos otros textos. También en los libros "peronistas", como en las páginas de sus predecesores y en las de sus seguidores, las mujeres de fama (personajes modelos) eran celebradas por sus cualidades humanitarias y su sensibilidad social, es decir, por sus rasgos "esencialmente femeninos", antes que por sus logros científicos, artísticos o sociales. El ejemplo paradigmático es Eva Perón, presentada como una mezcla de madre universal y de figura celestial cuyo hogar era la patria y sus hijos el pueblo.

Otras de las infrecuentes tonalidades que se apartaban del núcleo duro de las ideas que detectamos, éstas sí reales, las encontramos en los libros de los '70. Por un lado, a algunos (pocos) personajes femeninos se les atribuían cualidades "masculinas": heroísmo, inteligencia, creatividad. Por otro, aparecían algunas mujeres casadas (no viudas) y con hijos que estaban en el mercado de trabajo. Además, las (pocas) mujeres que trabajaban no lo hacían en el clima de sufrimiento, miseria y sacrificio en el que lo hacían sus congéneres de comienzos y mediados del siglo. No aparecían entre éstas como motivación la extrema necesidad económica, como a principios y a mediados de siglo; tampoco el deber, el derecho o el placer, como entre los varones de todos los tiempos. Si bien estas mujeres seguían concentradas en un menor número de ocupaciones que los varones -en general extensión del rol doméstico-, algunas pocas las había ocupadas en actividades modernas como en el caso de una periodista, una azafata, una locutora y una astronauta. Es digno de notar que en estos textos más recientes por vez primera aparecieron casos de mujeres trabajadoras de quienes se elogiaba la cualidad, la creatividad social de sus tareas, todo lo cual hasta entonces había sido privativo de los personajes masculinos.

Llegados a los '90, los mensajes de algunos ejemplares de este instrumento pedagógico al servicio de la agencia de imposición cultural, que es la escuela, han cambiado radicalmente. El cambio se había preanunciado a fines de los '70 y comienzos de los '80 de la mano de una editorial joven, que había introducido en sus equipos a profesionales universitarios venidos del campo de las letras y de la educación. Algunos, si bien aún no todos, de los libros de hoy han incorporado definitivamente el concepto de género, uno que alude a las oportunidades diferentes que ha construido la sociedad para los seres humanos por el solo hecho de haber nacido de uno u otro sexo, mujer o varón. Han incorporado modos de vivir en grupos familiares diversos, entre los cuales el modelo de mamá, papá y los dos hijos ha pasado a ser sólo uno de los modelos, el nuclear. En estos libros las mujeres adultas han hecho un cambio gigantesco. Tienen iniciativa, comparten con los varones características de racionalidad, inteligencia y coraje. Han salido masivamente a trabajar, aun cuando sean madres de hijos pequeños. Ya no son el hada buena, incansable, todopoderosa, comprensiva más allá de todo límite, que goza lavando platos y limpiando la casa. Ahora son agentes de doble jornada, que han abierto su vida al mundo, a costa de muchas más exigencias. También los niños y las niñas han cambiado mucho. Participan de los mismos juegos y hasta de las mismas tareas hogareñas preanunciando una vida adulta en la que las oportunidades serán más similares para ambos. La distancia entre la vida de los libros de lectura y la realidad social se ha acortado.

La ruptura de la letanía secular que tuvo lugar entre fines de los '80 y comienzos de los '90 fue más tarde reforzada e institucionalizada por el Estado con la inclusión en los Contenidos Básicos Comunes de la perspectiva de género, a partir de 1995. La casi totalidad de los libros publicados antes de 1995, de entre los que analizamos, ya mostraban esta ruptura.

Como dijimos reiteradamente, abordamos el estudio de los libros de lectura situándonos en el extremo emisor, mirándolos como soporte material de los mensajes del sector del Estado,

que maneja y controla la educación. No nos propusimos mirarlos como instrumento pedagógico; sin embargo, al llevar a cabo nuestro estudio, nos tropezamos con hechos de tal contundencia en este último sentido que no pudimos soslayar el tema y dejar de dedicarle algunas reflexiones. Estas aluden a la naturaleza de este instrumento en los dos momentos que identificamos en lo que va del siglo antes de y a partir de los '90.

Antes de los '90, el hecho más notable que descubrimos en los libros de lectura fue la inmutabilidad de sus mensajes ideacionales, lo que significó arrojar luz sobre el mecanismo de "socialización esquizofrénica" que han fomentado en varias generaciones de escolares, una que daba una "imagen escolar" muy disparada de la "imagen real" de la sociedad. A partir de los '90 el descubrimiento fue muy otro: el de la eliminación radical de la función de transmisión explícita de valores, sea respecto de la moral, del trabajo, del ahorro, de la familia o de la patria, a cambio de la entronización del entretenimiento, del ocio, de la diversión, es decir, de la ética del placer. Si antes de los '90 nos sorprendió que los libros de lectura siguieran contando que "Mamá amasa la masa", aun cuando los niños ya no las vieran amasando pero sí comprando la masa en las casas de pastas y en los supermercados, ahora nos sorprendió la desaparición del elogio a valores fundamentales de los seres humanos como personas y como ciudadanos. La inmutabilidad de las muchas décadas anteriores a los '90 nos llevó a reflexionar acerca de los efectos que podía tener sobre los niños una negación del cambio tan a contramano de la sociedad en la que se criaban. También nos movió a la reflexión el reemplazo de los valores morales que fomentaban los de antes de los '90 por el culto al entretenimiento y la diversión que fomentan los que los siguieron, inspirados en las historietas y los videoclips, que privilegian la imagen por encima y en reemplazo de la lectura de textos.

La casi total inmutabilidad de los contenidos ideacionales, transmitidos a lo largo del siglo antes de los '90, revela la falta de adecuación que aquejaba a estos instrumentos pedagógicos para cumplir su fin explícitamente formulado de "preparar para la vida". Evidentemente esta herramienta pedagógica era inadecuada para colaborar en la inserción de los futuros

adultos en la sociedad. ¿Era inadecuada? Sí, en la medida en que no acompañaba a los cambios sociales, no en la medida en que su real objetivo fuera retardar tales cambios sociales. Porque es evidente que el mensaje básico que estos textos han transmitido durante casi todo el siglo a los niños que transitaban por la escuela primaria argentina era uno que presumía la existencia de diferencias "naturales" entre varones y mujeres, que desalentaba la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo al tiempo que premiaba su permanencia en el hogar y el mantenimiento de la división del trabajo sobre bases estrictamente biológicas otorgando el liderazgo de la producción a los varones y el de reproducción a las mujeres.

A partir de los '90, muchos de los libros actuales nos sorprenden por su carácter massmediático, en cuya raíz se advina la presencia hegemónica de la televisión en la sociedad posmoderna.

¿Cuáles fueron y cuáles serán las consecuencias de los mensajes que transmitieron y transmiten los libros de lectura a sus receptores, los niños y las niñas que transitan por las aulas de la escuela? Para intentar una respuesta conjetural es necesario tomar en cuenta una serie de hechos que son diferentes según se trate de los de antes y de los de después de los '90. Por un lado, los mensajes que contenían los libros de lectura de la escuela primaria de antes poseían una estructura poco ambigua más similar a la de la propaganda que a la de la literatura. Por otro lado, estos textos (que se insertan en una perspectiva "tradicional" de la educación, la que atribuye un valor central a los "modelos")⁴⁴, abundaban en el uso pedagógico de modelos que se encarnan no sólo en personajes excepcionales, destacados por su papel en el ámbito político, militar, artístico, científico, educacional o social, sino también en los personajes corrientes sean niños o adultos, pintados como dechados de perfección, seres casi angélicos, ejemplos de virtudes. Una figura materna que permanentemente ama, acaricia, que no pega ni reta, que cocina, lava, plancha y no sale a trabajar, debía parecer demasiado

⁴⁴ Sobre el tema puede consultarse la sección sobre "Modelos", en Tedesco (1980).

alejada de las madres de carne y hueso. El alejamiento entre estos modelos y la realidad debía variar según la situación de clase del receptor, su lugar de residencia urbana o rural, los valores más o menos tradicionales de su hogar. Pero en todos los casos es pertinente preguntarse, ¿cuánto y qué de estos contenidos fueron internalizados por los niños, cuánto y qué por aquellos cuyas madres tenían una ocupación que les restaba tiempo para acariciarlos, lavar o planchar?

Desde la perspectiva de los adultos, la rigidez de los mensajes aplicada al contenido esencialmente normativo e idealizado, que en general traducía situaciones arcaicas, extrañas a las ocurrencias del mundo cotidiano y familiar, les otorgaba un carácter extremadamente estereotipado y artificial que provocaba una suerte de extrañamiento y dudas acerca de su efectividad en el proceso de socialización. Pero hay que tomar en cuenta, ahora desde la perspectiva de los niños, que su contacto con los libros de lectura (especialmente en los primeros grados de la escuela primaria) se daba en un clima fuertemente teñido de emocionalidad lo que, en el contexto del aprendizaje, normalmente produce efectos especialmente duraderos.

Así pareciera verlo Umberto Eco (1975) en su lúcida introducción a un trabajo sobre los libros de lectura de la escuela primaria italiana

"En los umbrales de su vida cultural, iniciando la difícil y exaltante experiencia de la lectura, nuestros hijos se encuentran con el hecho de tener que afrontar los libros de texto de la escuela primaria. Educados nosotros mismos con libros análogos, con la memoria aún llena con recuerdos necesariamente queridos y tiernos ligados a las ilustraciones y a las frases de aquellas páginas me resulta difícil hacerlo [... un proceso al libro de lectura porque...] implica un esfuerzo de extrañamiento: exige leer y releer una página en la que se difunden ideas que estamos habituados a considerar 'normales' y 'buenas' y que le preguntemos: pero ¿es verdaderamente así? condicionados como estamos por nuestros antiguos libros de lectura, y leer los nuevos significa tener la capacidad y el coraje de decir: 'el rey esta desnudo'" (pág. 9).

La situación podría ser muy otra para los niños y las niñas socializados con los libros en uso desde fines de los '80 y comienzos de los '90. En muchos de estos libros, la fragmentación de los mensajes, el estilo "zapping", el uso simultáneo de canales estilísticos diversos (noticias periodísticas, anuncios publicitarios, cartas intimistas, entre otros), la evitación del texto y el recurso a un lenguaje gráfico imperialista, van mano a mano con la desacralización de los próceres, de los héroes de la ciencia, de las maestras, de las madres, de los padres, del trabajo, de la patria, de los modelos del mundo adulto en general, con excepción del entretenimiento y de sus cultores. El ocio, la diversión, el mundo "light" de la imagen han reemplazado al esfuerzo, al trabajo duro, al consejo, a la moraleja. Son un producto de la "sociedad postmoralista" (Lipovetsky, 1994), que repudia la retórica del deber austero, una sociedad que consagra los derechos individuales a la autonomía, al deseo, a la felicidad, en la que la "moral de la obligación" ha sido reemplazada por la "moral del sentimiento", para la cual la emoción prevalece sobre la ley y el corazón sobre el deber.

Ellas y ellos se encuentran con textos más realistas en relación con los roles que las mujeres y los varones desempeñan en la actualidad en la familia y el trabajo. Pero en un contexto de crisis económica y niveles de desocupación pocas veces igualados en la historia del país, en un contexto en que la demanda de saberes y la competencia por credenciales y puestos de trabajo no se alcanzan sin esfuerzos denodados, el desestímulo al trabajo duro y el endiosamiento de la diversión de los libros de hoy pueden tener efectos tan esquizofrenizantes como los de sus pares del pasado.

Es justo decir que hasta el momento la investigación social no ha logrado dar respuesta acerca de si estos textos ejercen algún efecto sobre los receptores modelando sus orientaciones motivacionales y valorativas y, finalmente, sus comportamientos. A pesar de ello, parece oportuno confesar que no hubiéramos llevado a cabo este trabajo si no creyéramos, como Umberto Eco (1975), que "probablemente muchos de nuestros prejuicios morales e intelectuales, de nuestras ideas comunes más retorcidas y banales (y difíciles de abandonar) nacen justamente de esa fuente" (pág. 9).

Anexo 1

NOTAS METODOLÓGICAS

La identificación del universo de los libros de lectura de uso en las escuelas primarias de la Argentina opuso serias dificultades. Si bien durante gran parte del período estudiado existieron organismos oficiales encargados de evaluar y acreditar los textos utilizados en las escuelas primarias argentinas, fue imposible hallar un listado completo de los libros aprobados por el Consejo Nacional de Educación ni, mucho menos, por las entidades provinciales equivalentes. La Comisión de Textos del Consejo Nacional de Educación, que funcionó entre 1965 y principios de los '80, poseía un listado de textos desde mediados de los '60 pero carecía de información para fechas anteriores. Tampoco las resoluciones de la aprobación de los textos que poseía la Biblioteca Banchs del mismo Consejo eran completas.

Con el advenimiento de la democracia, el Estado dejó de intervenir en la aprobación de los textos y la evaluación de los libros de lectura quedó enteramente a cargo del mercado y los educadores. Para el último período, recurrimos a las directoras editoriales de las casas seleccionadas para obtener los listados de los libros publicados desde los '80. Tampoco en las editoriales existen registros sistemáticos; la confección de los listados se realizó apelando sobre todo a la memoria de los empleados. No existe, por otra parte, una sola biblioteca que contenga la colección completa de todos

los textos en vigencia durante el período de la historia que investigamos. Algunas sí los tienen y en abundancia, pero aun en ese caso no es posible conocer el período de vigencia, ya que en los libros (y no todos) figura el año de la primera edición y/o la fecha de aprobación. En los libros más antiguos tampoco está presente esta información.

Para los primeros años, sólo de la Editorial Estrada pudimos obtener un listado de todos los libros publicados por la casa desde principios de siglo, información sobre la vigencia de cada uno, además de acceso a las obras para su análisis. En consecuencia, desconociendo el universo, mal pudimos obtener muestras representativas para el análisis de comienzos y mediados del siglo. Pero, dado que incluimos un número grande de textos, de las casas editoriales más representativas del género, y dada la notable similitud de los mensajes, creemos que los resultados que hallamos son aplicables a la mayoría, si no a la totalidad, de los libros en uso hasta mediados de los '70.

El análisis de los libros en vigencia a principios del siglo lo llevamos a cabo sobre treinta volúmenes, que consultamos en la Biblioteca del Maestro. Se trata, en general, de textos difíciles de hallar, ya que por su valor histórico o por su grado de deterioro no están a disposición del público. Por este motivo ampliamos el período histórico que analizamos –fines del siglo pasado hasta la década del '30 del presente– de manera de incluir un número suficientemente grande de textos.

Hacia mediados del siglo coexistían dos conjuntos de libros, los producidos antes de 1952 (que denominamos “preperonistas”) y los producidos en 1952 y vigentes hasta 1955 (que denominamos “peronistas”). Debido a la diferente naturaleza de ambos, analizamos veintisiete “preperonistas” y quince “peronistas”, lo que hizo un total de cuarenta y dos textos. Los primeros los pudimos consultar también en la Biblioteca del Maestro; a los segundos tuvimos acceso mediante préstamos personales y compras en locales de libros usados, dado que habían sido retirados de la consulta pública en la mayoría de las bibliotecas públicas de la Capital Federal, incluso la Nacional, donde sólo se hallaron unos pocos.

En el tercer período –las décadas del '70 y del '80–, analizamos cuarenta libros. Treinta y dos los seleccionamos a partir

de un listado del Consejo Nacional de Educación en el que figuran los textos aprobados a partir de 1965. Optamos por seleccionar los escritos y aprobados en la fecha más próxima posible a 1970 para incrementar la probabilidad de detectar cambios en caso de que hubieran ocurrido. De los treinta y dos libros la mayoría fueron aprobados entre 1966 y 1967. Sólo tres fueron escritos y aprobados por primera vez en 1957 y por segunda vez en 1966-1967. Al análisis incorporamos ocho libros que fueron publicados, con excepción de uno, entre 1975 y 1979, y la mayoría por la misma casa editorial.

En estos tres períodos incluimos libros de todos (los siete) grados de la escuela primaria y de diferentes casas editoriales. En ningún caso incluimos el mismo texto en dos períodos, aunque estuviera vigente en ambos*.

Hacia los años '90, el papel de los libros de lectura como herramientas pedagógicas privilegiadas de la enseñanza primaria fue cediendo espacio frente al avance de las fotoduplicaciones de literatura infantil y, sobre todo, de la sección de Lengua de los manuales escolares. Su uso, no obstante, sigue siendo frecuente en los grados inferiores como instrumentos auxiliares de la enseñanza de la lecto-escritura. Para el período más reciente decidimos, entonces, incluir en el análisis sólo los libros destinados a alumnos de los primeros grados de entre los publicados por las principales casas editoriales del país. Para este cuarto y último período analizamos veinticinco libros publicados en la década del '90, quince de ellos con anterioridad y el resto con posterioridad a 1995, fecha de la aprobación de la Ley Federal de Educación. La localización de estos textos recientes no es difícil, aun cuando la Biblioteca del Maestro prácticamente no los posee y la colección de la Nacional es muy incompleta. Por esa razón trabajamos mayoritariamente con los provistos gentilmente por y los adquiridos en las casas editoras. (El listado de los libros, ordenados alfabéticamente por autor dentro de cada uno de los cuatro períodos, está contenido en el anexo 2.)

* El nene de Ferreyra y Aubin constituye la única excepción. Lo hemos analizado tanto para principios como para mediados de este siglo.

Si bien el estudio de las ideologías constituye una de las áreas más fecundas de la sociología de este siglo, los analistas no siempre explicitan los procedimientos empleados ni formulan reflexiones metodológicas sistemáticas sobre las ventajas e insuficiencias de los abordajes existentes. Uno de los supuestos comunes a los diversos enfoques es que la "lectura" de los mensajes ideológicos no es directa. Más allá de este punto de partida común, las divergencias metodológicas son notables.

En la tradición norteamericana desarrollada por Bernard Berelson y por Harold Lasswell en la década de los cuarenta, la forma de lectura utilizada es el análisis de contenido, una técnica de recuento de frecuencias basada en el supuesto de que a mayor frecuencia de mención (de un rasgo, actitud, comportamiento, etcétera), mayor intensidad o importancia del tema en cuestión. Se trata de un enfoque que procura una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del *contenido manifiesto de los mensajes* a partir de un sistema de categorías preciso, aplicado a un conjunto bien delimitado de unidades de análisis (personajes, párrafos, secciones de textos, etcétera). Para George (1959), esta técnica involucra no solamente el cálculo de la frecuencia con que ocurre una determinada característica del contenido, sola o en conjunción con otra/s, sino también el "análisis de la no frecuencia", es decir, de la ausencia o presencia de cierto rasgo. Esta técnica se ha desarrollado notablemente en los últimos años, incorporando a la definición estructural de contenido los canales y limitaciones de los flujos de información, los procesos de comunicación, y sus funciones y efectos en la sociedad (Krippendorff, 1990). No obstante estos avances, el enfoque ha merecido severas críticas, sobre todo por su incapacidad de ir más allá del nivel de lo manifiesto y por su tendencia a destruir, a menudo, la organización intrínseca de los discursos sobre la base de criterios arbitrarios.

En la línea desarrollada en Francia desde los '50, esencialmente por A. J. Greimas y R. Barthes bajo la influencia de los éxitos alcanzados por la escuela etnográfica de los "modelos culturales" y el desarrollo de la lingüística estructural y la semiología, tanto el fin como la forma de la lectura son muy diferentes. Aquí el objetivo es reconstruir los *sistemas de sig-*

nificación subyacentes de los textos mediante el análisis semiológico, según los procedimientos típicos del estructuralismo que implican la elaboración de un simulacro de los objetos observados. Los procedimientos empleados por la semiótica no han sido aún claramente establecidos. Sin duda, han sido Greimas y sus sucesores quienes más se han abocado a la tarea de diseñar un conjunto de operaciones claras y transmisibles. El método propuesto es el llamado "análisis predicativo", que permite desagregar el discurso a partir de la frase. Como señala Courtés (1980), el investigador debe detectar a los actantes, semas definidos como unidades discretas, y establecer las funciones y cualificaciones que se les asignan. La tarea se completa al definir el modelo actancial. Este reconstruirá la estructura con las relaciones recíprocas y el modo de existencia común de los distintos actantes y permitirá descubrir la unidad totalizante del discurso tras la fragmentación del análisis predicativo.

Podemos identificar un tercer enfoque que se conoce hoy como el "análisis del discurso". Según Lavandera (1985), esta nueva perspectiva remite sobre todo al intento de aplicar los avances de la lingüística contemporánea al estudio de los textos. La mayoría de los autores que adscriben a este enfoque (De Beaugrande y Dressler, 1997; Carbó, 1995; Maingueneau, 1980) coinciden en su carácter interdisciplinario, todos coinciden también en que se trata de un abordaje que explora los contenidos ideológicos de los textos a través de sus estructuras léxicas, sintácticas y gramaticales. La jerarquización de la información, el uso de recursos reforzadores o mitigadores, el empleo de conectores que conducen la argumentación, las nominalizaciones y elisiones, los usos pronominales y los procesos de categorización, son algunos de los recursos analizados⁴⁵. El estudio de un texto involucra, por lo tanto, un conjunto de operaciones destinadas a detectar las estrategias lingüísticas empleadas y presupone una minuciosa desagregación y un pormenorizado análisis de cada uno de

⁴⁵ Para un análisis más minucioso de los recursos lingüísticos y su significación ver, entre otros, a Renkema, 1993; van Dijk, 1985; Vasilachis de Gialdino, 1992.

los materiales seleccionados. Semejante tarea requiere, sin duda, un corpus relativamente acotado. Algunos autores han señalado críticamente que los resultados alcanzados por el análisis lingüístico del discurso no justifican la inversión de tiempo y energía exigida por éste.

Ahora bien, ni el análisis de contenido ni el abordaje semiológico ni el estudio lingüístico del discurso constituyen los métodos más utilizados por los historiadores y sociólogos que trabajan con textos. Aunque comparten con los tres enfoques mencionados antes, la preocupación por el control metodológico de sus hallazgos se enfrentan a sus fuentes con una perspectiva distinta. A partir de un conjunto explícito de interrogantes o problemas (Milès y Huberman, 1994), el investigador rastrea la continuidad, los matices, las diferencias con que se responde a ellos. Los hallazgos no remiten a series estadísticas sino a tramas argumentales en las que se expresan los contenidos ideológicos de los textos. Esto se debe a que el interés no radica únicamente en el análisis de cada uno de estos interrogantes sino en la manera en que sus "respuestas" configuran un argumento, una posición determinada. La gran ventaja de esta metodología, derivada de los estudios cualitativos, es que permite trabajar con numerosas y variadas fuentes de información uniformando los ejes analíticos. La tarea se ha facilitado notablemente en los últimos años. En efecto, la organización de los interrogantes en árboles conceptuales y la codificación de las "respuestas" ha permitido la informatización en el procesamiento de la información⁴⁶.

Si bien el objetivo del presente estudio coincide con el del análisis semiológico puesto que se dirige a los sistemas de ideas subyacentes a los textos desde el lado de la emisión, la enorme masa de material a examinar y su carácter heterogéneo y esencialmente diacrónico impidieron utilizar las elaboradas técnicas de la semántica estructural⁴⁷. Optamos por acercarnos al material -texto o ilustraciones- con el abordaje

⁴⁶ Al respecto puede consultarse, entre otros, a Kelle, 1994 y Richards y Richards, 1993.

⁴⁷ Barthes (1964) en *Eléments de sémiologie*, recomienda que el corpus que se seleccione para el análisis semiológico sea homogéneo en la sustancia (constituido por un sólo tipo de documentos, por

recién descrito y utilizado habitualmente en las ciencias sociales, es decir, con un conjunto preciso de categorías de análisis: concepción de la mujer y del varón como seres humanos (cualidades, capacidades físicas y psicológicas atribuidas); roles asignados a la mujer y al varón en la sociedad (acciones desarrolladas); concepción de la familia (rol de la familia en la sociedad y distribución de roles entre sus miembros de acuerdo con el género); roles laborales asignados a la mujer y al varón (sector y rama ocupacional, características sociodemográficas de las mujeres y varones que trabajan); modelos de identificación femeninos y masculinos (cualidades y acciones); concepción del trabajo para la mujer y para el varón (actividades estimuladas y no estimuladas, actividades lícitas e ilícitas para cada sexo, consecuencias que se atribuyen al trabajo de la mujer y del varón para la familia y para la sociedad).

Aunque optamos por "leer" los textos a lo largo de un conjunto de categorías, no fueron ellas aisladamente sino las configuraciones de ellas, es decir, la presencia simultánea o la ausencia de mención las que abren el acceso a la significación profunda. Por ejemplo, la ausencia de mención de actividades laborales entre las mujeres o su presencia exclusivamente entre las de condición extremadamente humilde, viudas con hijos pequeños o casadas con un marido incapacitado, expresa de modo no manifiesto que el trabajo no es una actividad "lícita" para la mujer, salvo en caso de extrema necesidad. El énfasis en las cualidades de madre o de esposa, no en los de científica o educadora, en los modelos de identificación femenina como Madame Curie, Juana Manso o Juana Manuela Gorriti expresa que aun cuando hay mujeres extraordinarias que pueden tener una vocación profesional, su verdadero lugar está en el hogar, en el servicio de su marido y de sus hijos.

ejemplo menús de restaurantes para un análisis del sistema de alimentación) y en el tiempo (coincidir con un estado del sistema, un corte histórico y eliminar al máximo los elementos diacrónicos). Como este estudio formó parte de uno mayor en el que se investigaron los mensajes contenidos en los "textos" producidos por la Iglesia Católica, el derecho y los medios de comunicación de masas, el material a analizar era muy heterogéneo, además de diacrónico.

Anexo 2

LISTADO DE LIBROS DE LECTURA SEGÚN PERÍODO HISTÓRICO *

A comienzos del siglo

- Aubin, J. M. (1913), *Vida diáfana*, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Bedogni, E. C. de (1905), *Alma recta*, texto de lectura para niñas de acuerdo con el programa de moral vigente en las escuelas primarias de la República Argentina de 2do. a 4to. grado, Buenos Aires: Imprenta Juan E. Ibarra, 1ª edición.
- Berruti, J. J. (1918), *Estudio*, tercer grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 19ª edición.
- Blomberg, H. P. (1926), *El surco*, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 4ª edición.
- Bunge, C. O. (1910), *Nuestra Patria*, libro de lectura para la educación nacional, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Bunge, J. y D. (1916), *El arca de Noé*, segundo grado, Buenos Aires: Cabaut y Cía., 3ª edición.
- Diez Mori, A. (1894a), *Conversaciones instructivas*, Libro I, Buenos Aires: Pedro Igón y Cía.

* El grado al que corresponde el texto y el número de edición se incluyen cuando la información está disponible. En este período la nomenclatura de los grados se modificó. Lo que antes era primero inferior, primero superior; segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto, se transforma en primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto y séptimo.

- Diez Mori, A. (1894b), *Conversaciones instructivas*, Libro II, Buenos Aires: Pedro Igón y Cía.
- Ferreyra, A. (1889), *El nene*, Serie A, Vol. III, Buenos Aires: Imprenta Europea.
- Figueira, J. H. (1901), *Adelante*, segundo grado, Buenos Aires: Augusto Da Costa Editor.
- Figueira, J. H. (1918), *Paso a paso*, primer grado, Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Figueira, J. H. (1917), *Un buen amigo*, tercer grado, Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Fragueiro, R. (1894), *El lector sudamericano*, Nuevo curso gradual de lectura compilado para uso de las escuelas primarias, Libro 3ro., Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- García Puron, J. (1905), *El lector moderno de Appleton*, New York: D. Appleton y Cía., 5ª edición.
- García Puron, J. (1910), *Lector nacional*, segundo libro, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 4ª edición.
- Gómez Giménez, M. L. (1925), *El amigo de los niños*, segundo grado, Buenos Aires: Talleres gráficos de L. J. Rosso y Cía.
- Latallada, F. A. (1916), *Hogar y Patria*, Grados elementales y superiores, Buenos Aires: Editorial Alberto Vidueiro, 3ª edición.
- Lemos, G. R. (1922), *Patria y belleza*, Buenos Aires: Guillermo Kraft.
- Mazzanti, J. (1930), *Alegría*, segundo grado, Buenos Aires: Isoly y Cía.
- Mercante, V. (1911), *La lectura*, Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Natale, J. A. (1921), *Padre mío*, cuarto grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Núñez, J. A. (1905), *El lector americano*, Libro I, Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Outon, R. F. (1920), *Nuestro libro*, segundo grado, Buenos Aires: Guillermo Kraft y Cía.
- Outon, R. F. (1924), *Frente a la vida*, para niños de 10 a 14 años, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 5ª edición.
- Piuma Schimidt, D. (1926), *Bello y útil*, segundo grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 15ª edición.
- Pizzurno, P. A. (1901a), *El libro del escolar*, para niños de 6 a 8 años de edad, primer libro, Buenos Aires: Aquilino Fernández e Hijo, 16ª edición.

- Pizzurno, P. A. (1901b), *El libro del escolar*, para niños de 8 a 10 años de edad, segundo libro, Buenos Aires: Aquilino Fernández e Hijo, 16ª edición.
- Suárez, E. y P. S., de Rodríguez Quiroga (1916), *Faro*, Buenos Aires: Guillermo Kraft y Cía.
- Toedter, A. L. (1924), *El infantil*, Primer libro de lectura, Buenos Aires: Juan H. Kidd y Cía.
- Vázquez Acevedo, E. (1899), *Serie graduada de libros de lectura*, Libro III, Buenos Aires: Coppi, Muller y Cía.

Hacia mediados del siglo

Libros "preperonistas"

- Arena, L. (1939), *Hermanito*, primer grado superior, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Arena, L. (1956), *Rama Florida*, primer grado inferior, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Arena, L. (1949), *Cielo sereno*, segundo grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Azlor, C. I. y M., Conde Montero (1956), *Atalaya*, sexto grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 2ª edición.
- Berdiales, G. y P., Inchauspe (1966), *Nuevo mundo*, quinto grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 7ª edición.
- Blomberg, H. P. y Ryan (1951), *El mundo americano*, quinto grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Blomberg, H. P. (1935), *El sembrador*, tercer grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Braña de Iacobucci, B. N. (1940), *Fuentes de vida*, sexto grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 19ª edición.
- Caso de Sedano Acosta, J. (1967), *Panoramas de América*, quinto grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 10ª edición.
- Davel de Deambrosi, R. (1934), *Mañanita*, primer grado inferior, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Estrella Gutiérrez, F. y J. B., de Estrella Gutiérrez (1958), *Días de infancia*, tercer grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 6ª edición.

- Fernández, B. y E., Castagnino (1957), *Corazón de colegial*, quinto grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Fernández Alonso, E. y J., Forgione (1950), *Savía nueva*, sexto grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 23ª edición.
- Ferreira, A. y J., Aubin (1935), *El Nene*, tercer grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 42ª edición.
- Fesquet, A. E. J. y O., Tolosa (1939), *Proa*, cuarto grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Figún, S. M. L. de y E., Moraglio (1938), *Ta-te-ti*, primer grado superior, Buenos Aires: Editorial Angel Estrada y Cía.
- Figún, S. M. L. de y E., Moraglio (1948), *Girasoles*, tercer grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía. 20ª edición.
- Forgione, J. (1946), *Alfarero*, cuarto grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 9ª edición.
- Forgione, J. (1957), *Voces cordiales*, tercer grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Guillen de Rezzano, C. y M., Chalde (1943), *Mamita*, primer grado superior, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Maimo de Luchia Puig, D. (1951), *Delantales blancos*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Marcos Sastre.
- Oria, J. A. (1948), *Nuestra América*, quinto grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Piuma Schmidt, D. (1935), *Mi librito*, primer grado superior, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 14ª edición.
- Reboli, I. y D., Reboli (1959), *Quiquiriquí*, tercer grado, Buenos Aires: Editorial Laserre.
- Sarobe, M. C. de (1942), *Argentina*, sexto grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Schultz de Mantovani, F. y C., de Prat Gay de Constenla (1958), *Barquitos*, primer grado superior, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 20ª edición.
- Tolosa, P. D. (1934), *Voces del Mundo*, sexto grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.

Libros "peronistas"

- Albornoz de Videla, G. (1953), *Evita*, primer grado inferior, Buenos Aires: Editorial Laserre, 1ª edición.

- Arena, L. (1954), *Tiempos nuevos*, cuarto grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 1ª edición.
- Arena, L. (1955), *Senda Fragosa*, sexto grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 1ª edición.
- García, L. F. de (1955), *Patria justa*, tercer grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 3ª edición.
- Gómez Reynoso, C. (1954), *El hada buena*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Laserre, 2ª edición.
- H. M. E. (1954), *Ya sé leer*, primer grado superior, Buenos Aires: H. M. E., 5ª edición.
- Lerdo de Tejada, A. y A., Zubillaga (1953), *Un año más*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Laserre, 2ª edición.
- Palacio, A. C. de (1953), *La Argentina de Perón*, cuarto grado, Buenos Aires: Editorial Laserre, 2ª edición.
- Raggi, A. (1954), *Pueblo feliz*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Laserre, 3ª edición.
- Ramos González, S. (1954), *Pinocho y yo*, primer grado, Buenos Aires: Editorial Laserre, 3ª edición.
- Silveira, M. A. F. de (1953), *Forjando la patria*, tercer grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1ª edición.
- Tolosa, P. P. (1955), *Al pasar*, quinto grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 1ª edición.
- Veronelli, A. A. (1954), *Facetas*, cuarto grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 4ª edición.

Llegados los '70

- Alcántara, L. y R., Lomazzi (1969), *Colorín*, primer grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Alcántara, L. y R., Lomazzi (1973), *Horneritos*, tercer grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Arancibia Rodríguez, R. y N. D., Albisu de Rial (1967), *Sol*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Laserre.
- Araujo, M. I. y M. M., Bacigalupo (1967), *Semillita*, primer grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 6ª edición.
- Arena, L. (1967), *Altas cumbres*, séptimo grado, Buenos Aires: Editorial Víctor Lerú.
- Barbaglia, E. E. y E. A., Barbaglia (1979), *Los teritos*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 7ª edición.

- Banavento, G. (1971), *Afán y fe*, quinto grado, Buenos Aires: Editorial Codex.
- Bustos, D. y M. I., García (1967), *Tierra nativa*, séptimo grado, Buenos Aires: Editorial Laserre.
- Cao, M. S. de; N., Mancini; L. A., de Hughes y B. M., de Lavaselli (1982), *Pupi y yo*, primer grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1ª edición.
- Cegarra, C. J. (1969), *Ayer y hoy*, quinto grado, Buenos Aires: Editorial Laserre.
- Codebo, E. y Z., Rodrigo (1974), *Pensamiento*, séptimo grado, Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Cukier, Z.; R., Rey y B., Tornadú (1979a), *Páginas para mí 1*, primer grado, Buenos Aires: Grupo Aique Editor.
- Cukier, Z.; R., Rey y B., Tornadú (1980), *Páginas para mí 2*, segundo grado, Buenos Aires: Grupo Aique Editor.
- Cukier, Z.; R., Rey y B., Tornadú (1979b), *Páginas para mí 3*, tercer grado, Buenos Aires: Grupo Aique Editor.
- Cukier, Z.; R., Rey y B., Tornadú (1979c), *Páginas para mí 4*, cuarto grado, Buenos Aires: Grupo Aique Editor.
- Durán, C. y B., Tornadú (1974), *Dulce de leche*, cuarto grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 1ª edición.
- David, G. M. de y L. I. C., de Vilas (1983), *Pampa y brisas*, tercer grado, Buenos Aires : Angel Estrada y Cía., 1ª edición.
- Equipo Didáctico de Editorial Kapelusz (1981), *Peldaño 3*, tercer grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Fernández Godard, L. M. A. S. de (1968), *Agüita clara*, tercer grado, Buenos Aires: Editorial Codex.
- Fernández Godard, L. M. A. S. de (1974), *Lunita de plata*, primer grado, Buenos Aires: Editorial Codex.
- Ferrari, A. de y E., de Lagormasino (1976), *Martín y yo*, segundo grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 1ª edición.
- Franco, P. y C., Rodríguez (1967), *Elevación*, sexto grado, Buenos Aires: Editorial Laserre.
- Galarraga, E. (1968), *Legado espiritual*, sexto grado, Buenos Aires: Editorial Laserre.
- García, M. A. (1967), *Palomitas*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Troquel.

- Goldberg, M. (1983), *En puntas de pie*, primer grado, Buenos Aires: Grupo Aique Editor, 1ª edición.
- Guerra, J. N. (1967), *Páginas argentinas*, quinto grado, Buenos Aires: Editorial Laserre.
- Iacobucci, G. y J., Vitale (1967), *Voces de América*, sexto grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Jacobs, O. (1974), *Maravilla*, cuarto grado, Buenos Aires: Editorial Codex.
- Lisanda Garriel, D. P. de (1969), *Lector feliz*, tercer grado, Buenos Aires: Editorial Laserre.
- Lorda Perellón, L. (1967), *Flores y espigas*, cuarto grado, Buenos Aires: Editorial Laserre.
- Martínez Abal, E. de (1969), *Aula cordial*, cuarto grado, Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Michellini, L. (1968), *Sostiego*, sexto grado, Buenos Aires: Editorial Codex.
- Mosquera, B. (1969), *Rulo y Pelusa*, tercer grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Orce, M. E. S. de (1980), *Caminitos*, segundo grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 1ª edición.
- Poirier, M. E. y L. E., de Veneri (1983), *Pecas y Ronrón*, segundo grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía., 1ª edición.
- Riba, E. y A., Pescetto (1975), *Grupo 5*, quinto grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.
- Rodríguez Casco, M. C. de (1967), *Escalerita*, primer grado, Buenos Aires: Editorial Laserre.
- Schiaffino, J. y E., Schiaffino (1978), *Panoramas del mundo*, séptimo grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Veronelli, A. (1972), *El libro volador*, primer grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Walsh, M. E. (1967), *Aire libre*, segundo grado, Buenos Aires: Angel Estrada y Cía.

Los tiempos recientes

- Arias, A. y M., Forero (1993), *El trébol azul 4, leer y conocer*, cuarto grado, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Bogomolny, M. y M., de Cristóforis (1994a), *El trébol azul 2, leer y conocer*, segundo grado, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Bogomolny, M. y M., de Cristóforis (1994b), *El trébol azul 3, leer y conocer*, tercer grado, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Calarco, J. ; L., Castillo; M. I., López Gago y A. G., Sabella (1994a), *Sólo para chicos 1*, primer grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Calarco, J. ; L., Castillo; M. I., López Gago y A. G., Sabella (1994b), *Sólo para chicos 2*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Calarco, J. ; L., Castillo; M. I., López Gago y A. G., Sabella (1994c), *Sólo para chicos 3*, tercer grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- De Pablo, P. (1996a), *La medalluna 1*, primer grado, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- De Pablo, P. (1996b), *La medalluna 2*, segundo grado, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Devetach, L. (1994), *El trébol azul 3, leer e imaginar*, tercer grado, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Eggers Lan, M. y N., Viggiano Marra (1997), *Color de ciruela*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Goldberg, M. (1995), *El Trébol Azul, Lectoescritura inicial 1*, primer grado, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Güerzoni de García Lanz, M. (dirección) (1996), *Aula nueva, Manual Kapelusz*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Güerzoni de García Lanz, M. (dirección) (1997), *Aula nueva, Manual Kapelusz*, tercer grado, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Kaufman, A. M. (1989), *Luciana, Juan y Copete 1*, primer grado, Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Kaufman, A. M. (1991), *Luciana, Juan y Copete 2*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Kaufman, A. M. (1992), *Luciana, Juan y Copete 3*, tercer grado, Buenos Aires: Editorial Santillana.
- López, M. E. (1993), *Lo que sabe mi loro*, primer grado, Buenos Aires: Editorial Estrada.

- López, M. E. (1994), *El libro del loro*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Mérega, H. (dirección) (1995), *Las estaciones 1*, primer grado, Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Migliora de Weiss, S. O. (1994), *El bosque de papel 2*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Miranda de Lareo, O. (1994), *El bosque de papel 1*, primer grado, Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Montes, G. (1993), *El trébol azul 4, leer e imaginar*, cuarto grado, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Pedro-Viejo García, M. J. ; M., Garin Muñoz; J., Lorenzo Hernández y P., Molina Llorente (1996a), *Exploradores 1, primer libro*, primer grado, Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Pedro-Viejo García, M. J. ; M., Garin Muñoz; J., Lorenzo Hernández y P., Molina Llorente (1996b), *Exploradores 1, segundo libro*, primer grado, Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Pedro-Viejo García, M. J. ; M., Garin Muñoz; J., Lorenzo Hernández y P., Molina Llorente (1996c), *Exploradores 2, primer libro*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Pedro-Viejo García, M. J. ; M., Garin Muñoz; J., Lorenzo Hernández y P., Molina Llorente (1996d), *Exploradores 2, segundo libro*, segundo grado, Buenos Aires: Editorial Estrada.

Anexo 3

PROPUESTA PARA LA ELIMINACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS EN LOS LIBROS DE LECTURA DE LA ESCUELA PRIMARIA, PRESENTADO POR EL CONCEJAL JOSÉ MANUEL PICO AL HONORABLE CONCEJO DELIBERANTE DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, EL 8 DE SETIEMBRE DE 1986.

Proyecto de comunicación *

Art. 1. - El Honorable Concejo Deliberante vería con agrado que el Departamento Ejecutivo arbitrara las medidas necesarias para dar cumplimiento al Art. 10° inciso c) de la CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER, ratificada por la ley 21. 179, que dispone que los Estados Participantes adoptarán las medidas apropiadas para "la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y formas de enseñanza..." en particular mediante la modificación de libros y programas y la adaptación de los métodos de enseñanza.

A tal efecto se contemplará especialmente la eliminación de estereotipos y modelos discriminatorios en la representación de los masculino y lo femenino en los libros de lectura de las escuelas primarias y la necesidad de que los mismos reflejen la realidad actual de la sociedad argentina y especialmente de la Ciudad de Buenos Aires, recomendando para

El texto de este proyecto es acompañado de algunas ilustraciones, omitidas en esta reproducción por superponerse con las que han sido incluidas en este volumen.

ello la información que brinda el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

Art. 2. - Comuníquese, etcétera.

Señor presidente:

Las imágenes y los textos de los libros de la escuela primaria transmiten estereotipos sexuales completamente alejados de la realidad social actual.

Es más, un rastreo efectuado a través de la lectura de los mismos, desde principios de siglo hasta nuestros días, señala la inmutabilidad de los mismos, a pesar de todos los cambios producidos en los roles masculinos y femeninos en los últimos 80 años.

Nos referimos a la investigación de Catalina Wainerman y Rebeca Barck de Rajzman: "La división sexual del trabajo en los libros de la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular", Cuaderno del CENEP N° 32, Buenos Aires, 1984. [Énfasis agregado CW y RBR].

Sobre las imágenes de las primeras décadas del siglo dicen las autoras: "Las niñas juegan 'a la mamá' y los niños 'a los oficios', en el picnic ellas preparan una rica ensalada mientras ellos juntan ramitas para hacer el fuego, ellas acunan a sus muñecas y ellos fabrican un barrilete, y así, jugando, jugando, llegan a grandes. Y cuando se casan, ellas se quedan felices en la casa cocinando, lavando, planchando, remendando ropa, esperando el regreso de ellos, que han salido contentos a buscar con su trabajo el sustento para la familia. Las que se quedan en casa tienen suerte, y por suerte son las más. Son pocas las que, además de cuidar la casa y los niños, han de salir a trabajar. Son las pobres viudas con hijos pequeños, o las que son el único sostén de padres viejos. Ellas no salen contentas; con sus manos amoratadas por el frío lavan y planchan 'para afuera' y con los ojos enrojecidos y cansados de coser a la luz mortecina de una vela, el alba las encuentra inclinadas sobre la costura que han de entregar por la mañana. Estas desdichadas consiguen el pan, sí, pero con enormes sacrificios. El trabajo es, para ellas, la dolorosa respuesta a la extrema necesidad; para ellos es un derecho y un deber".

El paso del tiempo no afecta a las publicaciones; las inves-

tigadoras señalan que: "Una característica notable de los libros de lectura de la escuela primaria argentina es lo prolongado de su vigencia. Un texto puede, pasando numerosas aprobaciones, seguir siendo utilizado a lo largo de décadas. Este es el caso, sólo entre los más publicados de *El sembrador* de Pedro Blomerg, originariamente publicado en 1925, que siguió en vigencia hasta 1956 sin cambio de contenido alguno y con escasa diferencia en la diagramación; *Hermanito* de Luis Arena, que perdura desde 1936 hasta 1965; y el del libro *El nene*, de A. Ferrer y J. M. Aubin, cuya primera edición data de 1895/6 y la centésimo vigésima de 1959. El caso de *Girasoles*, texto para cuarto grado de Sara M. de Figún y Elisa Moraglio, que ve la luz por primera vez en 1940 y sigue vigente aún es muy revelador, y de ninguna manera una excepción. La comparación entre la edición de 1981 y de 1940 pone al descubierto que, aparte de los cambios que ciertamente se produjeron en los aspectos gráficos, el ochenta por ciento de las noventa y seis lecturas de la edición reciente coincide puntualmente, palabra por palabra, con la edición más antigua, el veinte por ciento restante, por otra parte, no es totalmente novedoso: una parte guarda estrecha relación con el material del pasado". Concluida la investigación, a lo largo del siglo concluyen que "El hallazgo más notable de este estudio es, antes que el contenido ideacional que transmiten los libros de lectura acerca del papel de la mujer en la sociedad, la inmutabilidad de estos contenidos. A lo largo del siglo, año tras año y década tras década, los libros socializan a los alumnos de la escuela primaria argentina en las mismas ideas: las mujeres y los varones son seres cuyas esencias son radicalmente diferentes en obediencia a un orden natural inmodificable que hace de ellas criaturas débiles, suaves, dulces, afectivas, de buen corazón, pasivas y temerosas y de ellos fuertes, inteligentes, rudos, creativos, activos y arriesgados. Por su naturaleza, ellas parecen destinadas a servir y a valorizarse a través de los demás; ellos, a conducir, ellas a reinar en la esfera de lo privado, ellos en la de lo público. Tales características se reiteran en los niños y en los adultos, en los seres comunes y en los excepcionales que sirven de modelos y se reiteran en los juegos, en la vida cotidiana y en los hechos

excepcionales de quienes plasman la historia política, militar, social, artística y científica de la sociedad.

"En el hogar, a ellas les cabe la misión de ser madres y esposas, a ellos la de proveer su sustento. Tanto ellas como ellos son madres y padres así definidos a tiempo completo. Ni ellas salen a trabajar ni ellos participan de cuidar a los hijos y el hogar. Las pocas mujeres que, por ausencia de un hombre, deben salir a trabajar lo hacen movidas por la imperiosa necesidad económica. Son viudas pobres con hijos, para quienes el trabajo representa un duro sacrificio, una pesada carga que llevan a cabo, en condiciones de extrema miseria y de extremo sufrimiento. Pocas escapan a este cuadro; son las agricultoras, cuya vida simple en el paraíso terrenal, que es el campo, en contacto con la naturaleza, las convierte en seres eternamente felices y son las maestras a quienes en verdad no se las ve como trabajadoras sino como mamás sustitutas en los hogares sustitutos que son las escuelas. El trabajo extradoméstico, actividad que aparta de las tareas de madre, esposa y ama de casa es, para las mujeres que no pueden evitarlo una dura obligación, jamás un derecho, jamás la posibilidad de realización personal. Para ellos, en cambio, el trabajo es un derecho y un deber. Ellos van contentos a las mil y una ocupaciones que la sociedad necesita y que valora: policía, bombero, carpintero, herrero, zapatero, barrendero, médico, ingeniero, dentista, veterinario, juez, etcétera."

Es común en los textos presentar a la mujer como carente de iniciativa; cuando la tiene la ejerce en *tareas* domésticas (existe una diferenciación entre el término *tareas* y *trabajo*, la mujer realiza *tareas* y el hombre trabaja).

Como contrapartida, la mayoría de los varones trabaja y sus actividades demandan toda clase de calificación.

Ahora bien, una forma de medir la calificación para el trabajo es establecer el nivel educacional. Con respecto a este parámetro, los datos de los Censos Nacionales brindan una imagen muy distinta a las de los libros de lectura.

En efecto: el nivel educacional de la fuerza de trabajo ha ido creciendo constantemente. Pero han sido las mujeres las que lo han hecho crecer. En 1970 sólo el 35 % de las mujeres carecía del ciclo primario completo, contra el 45 % de los varo-

nes. En 1980 la relación es 22 % femenino, contra el 32 % masculino. El 34 % de las mujeres tiene el secundario completo contra el 18 % de los varones (datos del Censo de 1980).

Cabe destacar que en la población rural estos rasgos son más acentuados. De la población económicamente activa rural con el secundario completo el 5 % son varones y el 17 % son mujeres. Y entre los que tienen primario incompleto, son el 58% de los varones y el 45% de las mujeres.

Una gráfica común en los libros de lectura es el momento del descanso en el "sillón". Indefectiblemente en ese momento la mamá está cosiendo y el papá está leyendo. *Las mamás no leen nunca*, para ellas no están hechas las tareas intelectuales.

Cuadro 1
Nivel educacional de la población económicamente activa en 1970 y 1980, por sexo

	1970			1980		
	TOTAL	VAR.	MUJ.	TOTAL	VAR.	MUJ.
Pobl. económ. activa	100	100	100	100	100	100
Nunca asistió o						
Primario incompl.	43	45	35	30	32	22
Primario completo						
y secundario incompl.	42	43	41	48	50	44
Secundario completo						
y univers. incompl.	12	9	20	17	14	26
Superior o						
universitario completo	3	3	4	5	4	8

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980.

Sin embargo, en cuanto a la formación intelectual y educacional de las mujeres, nuevamente el censo brinda información muy distinta.

En 1970 existían en el país 300. 000 personas graduadas en estudios superiores o universitarios. El 36% eran mujeres. Esto hace una cifra de 108. 000.

En 1980 los graduados eran 650. 000. De éstos 312. 000 son mujeres (48%).

Cuadro 2
Porcentaje de graduados por sexo

	1970	1980
Total de graduados	100,0	100,0
Varones	64,2	52,0
Mujeres	35,8	47,9

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980.

Cuadro 3
Principales profesionales universitarias y porcentajes de participación de los sexos en graduados

ESPECIALIDAD	GRADUADOS			ESTUDIANTES		
	TOTAL	VAR.	MUJ.	TOTAL	VAR.	MUJ.
Produc. agropecuaria y sanidad animal	100	67	13	100	72	28
Vivienda/urbanismo	100	68	32	100	57	43
Obras civiles	100	96	4	100	88	12
Ingenierías varias	100	95	5	100	90	10
Contabilidad, adm. y economía	100	77	23	100	61	39
Ciencias jurídicas y ciencias	100	71	29	100	62	48
Medicina	100	77	23	100	56	44
Odontología, farmacia, biología y química	100	46	54	100	32	68
Otras ciencias médicas	100	12	88	100	11	89
Ciencias básicas y tec.	100	56	44	100	51	49
Ciencias sociales y humanas	100	27	73	100	27	73

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980.

Esta participación de la mujer seguirá creciendo a juzgar por la tendencia que marca el considerar los porcentajes por sexo a nivel de estudiantes del cuadro N° 3. Además se debe tener en cuenta que los datos son de 1980. En 1986 estos estudiantes ya son graduados.

Un dato interesante es considerar la *fuerza de trabajo* por

sexo. En 1960 sólo el 20 % de la población económicamente activa era femenina; en 1970 el 25 % y en 1980 el 27 %.

Además se debe tener en cuenta que estos datos corresponden a la economía visible, pero la "economía subterránea" tiene en nuestro país una notable dimensión. En ella seguramente la mujer participa con intensidad: basta mencionar, entre otras, el trabajo de costura, el servicio doméstico, etcétera, no registrado por ninguna estadística.

Cuadro 4
Composición de la fuerza de trabajo por sexo (en la población de 14 años o más)

AÑOS	TOTAL (EN MILES DE PERSONAS)			TOTAL (EN POR CIENTOS)		
	VAR.	MUJ.		VAR.	MUJ.	
1960	5 982	1 661	7 643	78	22	100
1970	6 738	2 283	9 021	75	25	100
1980	7 278	2 756	10 034	73	27	100

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980.

Participación de la mujer casada en el ámbito laboral: Existe una tendencia a la disminución de la población económicamente activa. En 1960 ésta era de 7,6 millones; en 1970 de 9,0 millones y en 1980 de 10,0 millones, pero estas cantidades representan en el total de la población mayor de 14 años el 54 % en 1960, el 53% en 1970 y el 50 % en 1980.

La manera en que se ha operado esta disminución ha sido empezando más tarde a trabajar y retirándose más temprano y aumentando la proporción de trabajadores en las edades intermedias. Pero, en realidad, el que produce el aumento, entre los 25 y 54 años de edad, son las mujeres y estos grupos etarios corresponden a las mujeres casadas.

En efecto, entre los 14 y 19 años trabajaban en 1960 el 32% de las mujeres, en 1980 el 25%. Entre los 20 y 24 años no ha variado prácticamente el porcentaje de mujeres que trabajaban entre 1960 y 1980, 40 y 42% respectivamente. Pero en los mismos años entre los 25 y 34 años la participación en el trabajo ha pasado del 27 al 36%. Entre los 35 y

44 años del 22 al 34% y entre los 45 y 54 años del 18 al 28%.

El cuadro N° 5 especifica la condición de actividad económica y del estado civil de las mujeres en 1980.

Como puede verse, en los textos de lectura tres grupos no tienen representación en el mundo del trabajo: las casadas, las unidas de hecho y las separadas y divorciadas. Por supuesto que con respecto al último grupo su ausencia no sólo se remite al trabajo.

Una pregunta interesante es: *¿En qué trabajan las mujeres?* La actividad de las mujeres que trabajan en los libros de textos está referida mayoritariamente a la docencia. En los libros actuales aparecen algunas profesionales modernas: periodista, azafata, astronauta. Profesiones sumamente escasas en la realidad. Las realizan solteras o "tías solteras".

Estado civil	Total	Económ. Activa	Económ. Inactiva
Mujeres de 14 años y más	100	27	73
Solteras	100	43	57
Casadas	100	20	80
Unidas de hecho	100	23	77
Viudas	100	12	88
Separadas/divorciadas	100	60	40

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980.

En cuanto a las docentes -todas ellas pertenecientes a la enseñanza primaria-, su labor no tiene una imagen profesionalizada; ha sido incorporada a la esfera de lo doméstico, a partir de considerar a la enseñanza como una de las "tareas" que tienen las madres amas de casa.

En el cuadro N° 6 se especifican las ocupaciones de las mujeres que trabajan. Las docentes son el quinto grupo de ocupación, siendo el 11% de las mujeres que trabajan. Son más importantes las empleadas del servicio doméstico, las trabajadoras especializadas y las vendedoras. Todas ellas

suman el 71%, ninguna de ellas aparecen en los libros de lectura.

Las mujeres, además, poco o ningún contacto tienen con las maquinarias de confort modernas, hogareñas o no. El trabajo es artesanal. No ocurre lo mismo con los hombres.

Como ejemplo pude citarse el tema del automóvil. El auto nunca es de la familia, es el "auto de papá". Las mujeres no manejan nunca.

En el cuadro N° 7 se registran las licencias de conductor otorgadas por la Dirección de Tránsito de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires durante los últimos 10 años.

Grupo de ocupación	En miles	%
	2.756	100
Empleadas	579	21
Servicio doméstico	567	21
Trabajadoras especializadas	451	16
Vendedoras	363	13
Docentes	304	11
Técnicas	132	5
Maestranza	131	5
Profesionales	77	3
Jefes, supervisores, etc.	21	1
Dirigentes de empresa, funcionarios superiores de la administración	5	0
Actividades no especificadas	109	4
Nuevas trabajadoras	16	0

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980.

Nótese que cerca de un 25% de las mismas se otorgan a mujeres. Cifra muy significativa, ya que generalmente la mujer no conduce vehículos de pasajeros o de carga, por lo cual, seguramente el auto familiar es conducido tanto por la "mamá" como por el "papá". La ilustración de la página siguiente es elocuente.

De todos los datos expuestos surge como conclusión el

extremo alejamiento entre los contenidos de los textos y la realidad social: no existe la pobreza, las madres no pegan ni se ponen nerviosas, tampoco trabajan. Todo el contexto familiar y grupal es de una bucólica perfección.

Teniendo en cuenta la edad en la cual se realiza la transmisión de estos mensajes, el distanciamiento con la realidad no puede dejar de tener consecuencias a nivel de la salud mental de los receptores.

Todos estos hechos representan además una discriminación social hacia las mujeres.

Por ley 21.179 se ha ratificado la Convención de las Naciones Unidas sobre "eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer".

Cuadro 7

Licencias de conductor expendidas por la MCBA
por sexo y porcentajes de licencias otorgadas a mujeres

AÑO	VARONES	MUJERES	TOTAL	% DE MUJERES SOBRE TOTAL
1976	30.495	9.522	40.077	23,7
1977	34.047	9.420	43.467	21,7
1978	32.991	10.035	43.026	23,3
1979	35.936	12.324	48.260	25,5
1980	32.793	9.032	42.095	22,1
1981	33.795	9.875	43.670	22,6
1982	29.421	10.795	40.216	26,8
1983	27.871	12.243	40.114	30,5
1984	27.785	8.823	36.608	24,1
1985	46.698	14.067	61.665	24,3
1986*	33.694	9.522	43.116	22,1

[*] Hasta el mes de agosto de 1986.

Fuente: Dirección General de Tránsito de la MCBA.

Por ella el Estado argentino se ha comprometido a tomar todas las medidas pertinentes necesarias para lograr la igualdad entre el hombre y la mujer y la modificación de leyes, reglamentos, usos y costumbres que impliquen discriminación. El artículo 10° de la ley se refiere a la igualdad de dere-

chos en el ámbito de la enseñanza y el inciso c), a la modificación de textos escolares que contengan conceptos estereotipados de los papeles masculinos y femeninos.

El presente proyecto está orientado en dos sentidos: por un lado, plantea la necesidad de una actualización y una adecuación a la realidad de los textos escolares. Por otro lado, en esta necesaria actualización se debe evitar todo concepto que implique menoscabar el derecho humano fundamental de la igualdad entre el hombre y la mujer.

[Siguen las firmas del autor del proyecto, José Manuel Pico, y de los concejales Ricardo H. Bermúdez, Raúl P. Ravitti y Edelmiro C. Rodríguez.]

Referencias bibliográficas

- Anadón, M. ; M. Argumedo; M. C. Fossatti; R., Marzocchi; C. Oyola; E. Squarzon y M. Valencia (1975), "Análisis ideológico de textos escolares". *Revista de Ciencias de la Educación*, 13-14.
- Apple, M. (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona: Paidós.
- Ashton, E. (1983), "Measures of play behavior: The influence of sex-role stereotyped children's books", *Sex Roles*, vol 9, Nro. 1.
- Barnett, J. H. (1970), "The sociology of art", en M. Albrecht; J. H. Barnett y M. Griff (comps.), *The sociology of art and literature: A reader*, New York: Praeger.
- Barthes, R. (1964), *Eléments de sémiologie*, Paris: Editions de Seuil.
- Béreaud, S. R. (1975), "Sex roles images in French children's books", *Journal of Marriage and the Family*, 37, 1, February.
- Bernard, J. (1981), "The good provider role: Its rise and fall", *American Psychologist*, 36, 1.
- Bini G. y otros (1977), *Los libros de texto de América latina*, México: Editorial Nueva Imagen.
- Boggio, A. ; G., Riofrío y R., Roncagliolo (1973), "La ideología en los textos escolares peruanos", *Comunicación y Cultura*, Nro. 2, Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Bonazzi, M. y U., Eco (1975), *Las verdades que mienten. Un análisis de la ideología represiva de los textos para niños*, Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Bonder, G. y E., Rodríguez Giles (1986), "Estereotipos sexuales en la educación primaria: evaluación de una experiencia de cambio con maestras primarias", Buenos Aires: CEM.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1977), *La reproducción: elemento de una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Editorial Laia.
- Brafman, C. (1994), "Imágenes femeninas y familiares en los libros de lectura de la escuela primaria (1800-1930)", en L. Fletcher (comp.), *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires: Feminaria.
- Brafman, C. (1996), "Los libros de lectura franceses en las escuelas de

- la ciudad de Buenos Aires, 1956-1910", en *Propuesta Educativa*, año 7, Nro. 15.
- Braslavsky, C. (1992), "Los usos de la historia en la educación argentina. Con especial referencia a los libros de texto para escuelas primarias. 1853-1916", FLACSO, Documentos e Informes de Investigación, Nro. 133.
- Braslavsky, C. (1993), "Los usos de la historia en los libros de texto para las escuelas primarias argentinas. 1916-1930", Buenos Aires, FLACSO, Serie Documentos e Informes de Investigación, Nro. 144.
- Braslavsky, C. (1994), "La historia de los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas", en Aisenberg, B. y S., Alderoqui (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires: Paidós educador.
- Calero, M. ; G., Luque; J., Díaz; C., Marquez; A., Gutierrez y A., Reyes (1977), "Los textos escolares en primaria", en G., Bini y otros. op. cit.
- Carbó, T. (1995), *El discurso parlamentario mexicano*, México: El Colegio de México.
- Chamorro Greca de Prado, H. E. (1980), *Análisis sociológico de los libros de lectura de nivel primario. Estudio de los estereotipos sexuales*, Universidad Nacional de Córdoba, Centro Multinacional de la Mujer. Organización de los Estados Americanos. Serie de investigación Nro. 3.
- Chartier, A. M. y J., Hébrard (1994), *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Barcelona: editorial Gedisa.
- Child, I. L. ; E. H., Potter y E. M., Levine (1946), "Children's textbooks and personality development: An exploration in the social psychology of education", *Psychological Monographs*, vol. 60, Nro. 3.
- Chombart de Lauwe, M. J. (1971), "Image de soi et images culturelles de l'enfant", *Psychologie Française*, 16(3-4).
- Choppin, A. (1992), *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris: Hachette.
- Courtés, J. (1980), *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*, Buenos Aires: Hachette.
- De Barbieri, T. (1992), "Sobre la categoría de 'género'. Una introducción teórico metodológica", en *Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio*, Santiago (Chile): Isis Internacional, Ediciones de las Mujeres, Nro. 17.
- De Beaugrande, R. A. y W. U., Dressler (1997), *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Drabman, R. S. ; S. J., Robertson; J. N., Patterson; G. J., Jarvie; D., Hammer y G., Cordua (1981), "Children's perception of media portrayed sex roles", *Sex Roles*, vol. 7, Nro. 4.
- Eco, U. (1975), "Prologo", en Bonazzi, M. y U., Eco, op. cit.
- Entel, A. (1984), *La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura*, Tesis de Maestría, Buenos Aires: FLACSO.
- Escalano Benito, A. (1997), "Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares", en Escalano Benito, A. (dir.) *Histo-*

- ria ilustrada del libro escolar en España*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escudé, C. (1990), *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Buenos Aires: Editorial Tesis.
- Flecha, C. (1997), "Los libros escolares para niñas", en Escolado Benito, A., op. cit.
- George, A. L. (1959), "Quantitative and Qualitative Approches to Contents Analysis", en De Sola Pool, I. (editor) *Trends in Contents Analysis*, Urbana: University of Illinois Press.
- Giddens, A. (1992), *Las transformaciones de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid: Cátedra.
- Grego, A. (1981), *Roles e imágenes atribuidos a la mujer en Argentina a lo largo del siglo*, Tesis de Doctorado en Psicología social, Universidad de Belgrano.
- Grinberg, S. (1995), "Algunas reflexiones acerca del uso del libro de texto en la escuela primaria", *Propuesta Educativa*, Año 6, Nro. 12.
- Gvirtz, S. y G. Barreyro (s. f.), "Patria y Ley en la construcción de la ciudadanía. (Los libros de lectura y los manuales de instrucción cívica en la escuela primaria argentina: 1970-1930)", mimeo.
- Heathcote, O. D. (1982), "Sex stereotyping in Mexican reading primers", *The Reading Teacher*, vol. 36, Nro. 2, November.
- Hutton, D. y H., Mehlinger (1987), "International Textbook Revision. Examples from the United States", en Berghan, V. R. y H. Schissler (eds.), *Perceptions of history*, Oxford: Berg Publishers Limited.
- Jelin, E. y M. C. Feijoo (1980), "Trabajo y familia en el ciclo de vida femenino, en el caso de los sectores populares de Buenos Aires", Buenos Aires: *Cuadernos del CEDES*, vol. 3, Nros. 8/9.
- Johnsen, E. B. (1996), *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona: Ediciones Pomares Corregidor, S. A.
- Kalia, N. N. (1980), "Images of men and women in Indian textbooks". *Comparative Education Review*, vol. 24, Nro. 2, Part 2, June.
- Kallab, I. ; A. Nasr y I. Lorfing (1982), "Sex role images in Lebanese textbooks", en I. Gross; J. Downing; y A. D. Heurle (eds.), *Sex role attitudes and cultural change*, D. Reidel Publishing Co.
- Kelle, U. (editor) (1994), *Computers and Qualitative Methodology*, Thousand Oaks: Sage.
- Kingston, A. y T. Lovelace (1978), "Sexism and reading: A critical review of literature", *Reading Research Quarterly*, I.
- Krippendorff, K. (1990), *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona: Editorial Paidós.
- Lavandera, B. (1985), *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1985.
- Lipovetsky, G. (1986), *La era del vacío*, Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1994), *El crepúsculo del deber*, Barcelona: Editorial Anagrama.
- Mandel, R. (1969), "Children's books: mirrors of social development",

- en J. Jarolinek y H. M. Walsh, *Readings for Social Studies in Elementary Education*, London: Macmillan.
- Maingueneau, D. (1980), *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires: Hachette.
- Milles, M. y M., Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Módulos (1977), Proyecto auspiciado por la Comisión para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer, de Puerto Rico Puerto Rico: Santurce.
- Mollo, S. (1970), *L'école dans la société. Psychologie des modèles éducatifs*, París: Dunod.
- Moreira Leite, D. (1958), "O brinquedo, a leitura e a criança", *Pesquisa e Planejamento*, 2 (2).
- Moreira Leite, D. (1962), "Análise de conteúdo dos livros de leitura na escola primária", *Pesquisa e Planejamento*, 4 (4).
- Moreira Leite, D. (1964), *Psicología e literatura*, São Paulo: Conselho Estadual de Cultura.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1985-1986), *Criterios de evaluación de los textos escolares*, Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Navarro, M. (1981), *Evita*, Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
- Nethol, A. M. ; D. Arbide; M. Crivos y S. Ferrarini (1973), "El libro de lectura en la escuela primaria en la Argentina", *Comunicación y cultura*, Nro. 2, Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Ochoa, M. J. (1983), *La sociedad vista desde los textos escolares*, Santiago de Chile: CIDE, Documentos de Trabajo Nro. 4.
- Oszlak, O. (1981), "La conquista del orden político y la formación histórica del Estado argentino", Buenos Aires: *Estudios CEDES*, vol. 4, Nro. 2.
- Pleck, J. H. (1987), "American fathering in historical perspective" en M. S. Kimmel (ed.), *Changing men: New directions in research on men and masculinity*, Newbury Park, C. A. : Sage.
- Renkema, J. (1993), *Discourse Studies. An Introductory Book*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Co.
- Rein, M. E. (1998), *Politics and education in Argentina 1946-1962*, New York: Sharpe.
- Richards, L. y T., Richards (1993), "Qualitative Computing: Promises, problems, and implications for research process", paper presentado en la British Sociological Association Annual Conference on *Research Imaginations*, Universidad de Essex.
- Rodriguez Gauna, M. C. (1989), "Mujer y trabajo: Orientaciones valorativas", Tesis de Licenciatura en Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- Rosenberg, F. (1975), "A mulher na literatura infantojuvenil: revisão e perspectivas", São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Cadernos de Pesquisa*, 114.
- Sarlo, B. (1994), *Escenas de la vida posmoderna*, Buenos Aires: Ariel.
- Scher, D. ; G., Norman y R., Hershkovitz (1981), "Sex roles in Is-

- rael elementary school readers", *The Journal of Social Psychology*, 114.
- Schwartz Rosenhan, M. (1977), "Images of male and female in children's readers", en D. Atkinson (ed.), *Women in Russia*, Stanford, California: Stanford University Press.
- Stevinson Hillman, J. (1974), "An analysis of male and female roles in two periods of children's literature", *The Journal of Educational Research*, 68, (2).
- Tedesco, J. C. (1980), *Conceptos de sociología de la educación*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Van Dijk, T. (1985), *Handbook of Discourse Analysis*, Vol. I a IV, New York: Academic Press.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992), "El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos", en Forni, F. ; M. A. Gallart e I. Vasilachis de Gialdino, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Verón, E. (1968), *Conducta, estructura y comunicación*, Buenos Aires: Editorial Jorge Alvarez.
- Wainerman, C. H. y M. Navarro (1979), "El trabajo de la mujer en la Argentina: un análisis preliminar de las ideas dominantes en las primeras décadas del siglo xx", Buenos Aires: *Cuaderno del CENEP*, Nro. 7.
- Wainerman, C. H. (1981), "La mujer y el trabajo en la Argentina desde la perspectiva de la Iglesia Católica", *Desarrollo Económico*, Vol. 21, Nro. 81.
- Wainerman, C. H. (1983), "El mundo de las ideas y los valores", en Wainerman, C. H. y E. Jelin-M. C. Feijóo, *Del deber ser y el hacer de las mujeres*, México: El Colegio de México-PISPAL.
- Wainerman, C. H. y R., Barck de Rajman (1987), *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires: Ediciones del IDES, 1987. Versión corregida de "La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular" (1984), Buenos Aires: *Cuaderno del CENEP*, Nro. 32.
- Wainerman, C. H. y M. Heredia (1996), "Los libros de lecturas a las puertas del siglo xx" en Buenos Aires: *Sociedad*, Nro. 9.
- Weitzman, L. J. ; D. Eifler; E. Hokada y C. Ross (1972), "Sex role socialization in picture books for preschool children", *American Journal of Sociology*, 77, (6).
- Women on words & images, (1975), *Dick and Jane as victims. Sex stereotyping in children's readers*, Princeton: New Jersey.

Fuentes de datos

- Albergucci, R. H. (1995), *Ley Federal y transformación educativa*, Buenos Aires: Troquel Educación.
- Argentina, Consejo Nacional de Educación (1965), *Boletín* Nro. 338.
- Argentina, Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1980), *Circular Técnica General* Nro. 14.
- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, Departamento de Estadísticas (1976), *Informaciones Estadísticas*.
- Argentina, Ministerio de Trabajo, Dirección Nacional de Recursos Humanos, Oficina Nacional de la Mujer (s. f.), *Evolución de la mujeres en las profesiones liberales en la Argentina (1900-65)*.
- Bialet Massé, J. (1904), *Informe sobre el estado de las clases obreras en el interior de la República*, Buenos Aires: GRAU.
- Bonder, G. (1993), *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa*, Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Area Educativa, Auspiciado por UNICEF-Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Bonder, G. y G., Morgade (1993), *Educando a mujeres y varones para el siglo XXI. Nuevas perspectivas para la formación de docentes*, Programa Nacional de Promoción de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Area Educativa, Ministerio de Cultura y Educación.
- Bonder, G. y D., Kator (1993), *Igualdad de oportunidades en acción. Haciendo campaña en la comunidad educativa*, Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Nacional de la Mujer y Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Area Educativa.
- Borda, G. (1970), *Tratado de Derecho Civil*, Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Cámara Nacional Civil, Sala E, Junio 30-965, *El Derecho*, 11706.
- Cámara Nacional Civil, Sala D, Octubre 19- 971, *El Derecho*, 42-534.
- Cámara Nacional Civil, Sala B, Diciembre 27-977, *El Derecho*, 83-138.

- Cámara Nacional, Civil, Sala A, Julio 25-978, y Sala W, agosto 4-978, *El Derecho*, 82-610.
- Colección de Encíclicas Pontificias* (1967), Tomos I y II, Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Deveali, M. L. (1972), *Tratado de Derecho del Trabajo*, Buenos Aires: Editorial Fadye.
- El problema de la mujer. Enseñanzas pontificias 2* (1961), Buenos Aires: Ediciones Paulinas.
- Estudiantes y aprendices, 1 de julio de 1945, en *El problema de la mujer*, op. cit.
- Germani, G. (1969), *Sociología de la modernización*, Buenos Aires: Paidós.
- Kritz, E. (1985), "La formación de la fuerza del trabajo en la Argentina: 1869-1914", Buenos Aires: *Cuadernos del CENEP*, Nro. 30.
- La dignidad de la mujer cristiana, 14 de octubre de 1956, en *El problema de la mujer*, op. cit.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (1993), *Ley Federal de Educación*, Nro. 24. 195, Buenos Aires.
- Palacios, A. L. (s. f.), *Por las mujeres y los niños que trabajan*, Valencia: A. Palencia, Sampere y Cía. Editores.
- Pastoral Colectiva del Episcopado Argentino en defensa de la familia (1947), en *Revista de Economía Argentina*.
- Recchini de Lattes, Z. (1980), La participación femenina en la Argentina desde la segunda posguerra, Buenos Aires: CENEP, *Cuadernos del CENEP*, Nro. 11.
- Recchini de Lattes, Z. y A. E. Lattes (comps.) (1974), *La población de la Argentina*, Buenos Aires: CICRED Series.
- Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1994), *Ley Federal de Educación: La escuela en transformación*, Buenos Aires: La Secretaría.
- Stábile, B. (1961), *La mujer en el desarrollo nacional*, Buenos Aires: Editorial Arayú.
- Tedesco, J. C. (1980), *La educación argentina entre 1930 y 1955*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, Colección El País de los Argentinos, 185.
- Van Gederen, A. M. (1996), *La Ley Federal de Educación en la República Argentina*, Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Wainerman, C. H. (1977), "Participación económica femenina en la Argentina en 1970. Niveles diferenciales y características sociodemográficas de la mano de obra femenina", informe inédito.
- Wainerman, C. H. (1994), "Las mujeres y el trabajo en la Argentina", Documento preparado para la elaboración del Documento Nacional

- presentado en la IV Conferencia Mundial de la Mujer, realizada en Pekín (China), en 1995.
- Wainerman, C. y R., Geldstein (1994), "Vivir en familia: ayer y hoy" en Wainerman, C. (comp.), *Vivir en familia*, Buenos Aires: Unicef/Losada.
- Wainerman, C. (1997), "Nuevas mujeres, nuevas familias" en Halperin, J. (comp.), *Argentina en el tercer milenio*, Buenos Aires: Atlántida.