

USAL – ICC

Licenciatura en Educación Especial

“Los libros de lectura de la escuela primaria
argentina
y la diversidad de género”



AUTORA: Marcela Beatriz Pinilla

PROFESORA TUTORA: Lucía Natale

Buenos Aires, 10 de diciembre de 2007

ÍNDICE GENERAL

Tema	1
Problema	1
Fundamentación	1
Objetivos	6
Metodología	7
Marco teórico	
Sobre los libros de lectura	9
Marco histórico de la escuela primaria	
Período comprendido entre 1945-1955	13
Período comprendido entre 1983-2003	18
Análisis de datos	
Período 1945-1955	25
Período 1983-2003	44
Conclusiones	61

TEMA

“Los libros de lectura de la escuela primaria argentina
y la diversidad de género”

PROBLEMA

¿Cómo representaban y representan 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, los libros de lectura de la escuela primaria argentina entre los años 1945-1955 y 1983-2003? ¿En qué medida dichos textos acusan los cambios ocurridos en la sociedad y transmiten la realidad tal como es?

FUNDAMENTACIÓN

Mi interés por los textos escolares comenzó al cursar el Seminario de “Teorías del Aprendizaje y Educación Especial”. En ese momento, con mi grupo de estudio, decidimos analizar libros de texto escolares de nivel primario en busca de dichas teorías.

En el transcurso del Seminario de “Metodología de la Investigación Social”, sistematizamos ese análisis anterior a través de un método cualitativo, con mayor rigor científico en la búsqueda y organización de dicha información.

Nuestro proceso metacognitivo nos llevó a reflexionar, resignificar y reformular nuestros saberes previos al cursar el Seminario de “La Didáctica, el Currículo y las Necesidades Educativas Especiales”. En esta ocasión, el tema que investigamos en nuestro trabajo final fue: “Los libros de texto y la diversidad”. El titular de la cátedra, Profesor José María Tomé, se mostró muy complacido con nuestro trabajo y nos sugirió profundizarlo y utilizarlo como tema de Tesina. Así fue que decidimos dividirnos las variables entonces investigadas y orientar nuestra Tesina hacia esa dirección.

Para Álvaro Marchesi y Elena Martín, las variables que la educación multicultural intenta transformar en la escuela son las relacionadas con la cultura, la clase social, el género y las capacidades, motivaciones, expectativas y representaciones de los alumnos.

La diversidad de género fue el tema elegido por mí, entendiendo por “género” el sexo construido socialmente. La desigualdad social de los sexos es

el correlato de unas relaciones sociales que organizan y jerarquizan la diferencia sexual como un sistema sociocultural que establece las diferencias de género. El “género” se refiere, pues, a la construcción social y cultural de las diferencias entre los sexos.

Siguiendo la definición de J. W. Scott (1990, p. 44):

“El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos, y una forma primaria de relaciones significantes de poder”.

Esta conceptualización, impulsada por la historia de las mujeres, se ha convertido en una categoría de análisis imprescindible de las ciencias sociales.

El discurso que define las identidades masculina o femenina y sus roles tiene estrecha conexión con la estructura social y es concomitante con la evolución social, política y económica.

Como refieren Wainerman y Heredia (1999, p.25), los antropólogos han sido 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).

Las conclusiones de las doctrinas médico-antropológicas, hasta bien entrado el siglo XX, acerca de las diferencias biológicas, postulan la “inferioridad” de muchas de las características físicas de las mujeres, como las relacionadas con el tamaño o peso del cerebro, por ejemplo, de las que derivan otras supuestas inferioridades psíquicas y, por supuesto, intelectuales.

Lo que ha agregado la perspectiva de género a esta preocupación 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.

La idealización de género apoya su creación y existencia en el “estrato natural de lo dado”; esto es, en los cuerpos hembras y varones, lo cual

constituye una primera incitación a la clasificación identitaria y a la institución del género. La naturalización asigna a hombres y mujeres lugares y roles sociales de acuerdo con sus respectivas funciones sexuales y reproductivas, y prescribe que la realización personal de ellos y ellas debe consistir en el cumplimiento pleno de dicha determinación.

Lo que en biología es un hecho natural –la diferenciación de sexos- en la práctica social se ha convertido en la dominación de un género respecto del oponente o complementario.

Las características que se les atribuyen a mujeres y hombres se convierten en indicadores universales de la esencia femenina y masculina. La esencialización funciona con base en la naturalización y constituye un nivel más de complejidad en el proceso de idealización. En otras palabras, los imaginarios de género son creaciones sociales sostenidas socialmente –valga la redundancia- con las que las personas dan sentido a su condición sexual y a las que terminan creyendo que deben supeditarse, de manera que quedan prisioneras de una versión de sí mismas de su propia invención. Esto quiere decir que, al idealizarse, determinadas formas de hablar se convierten en cárceles, de cierta manera “congelan” el proceso de subjetivación porque se asumen como rasgos o atributos de una identidad supuestamente fija y, en esta medida, se vuelven requerimientos de las personas para ser reconocidas socialmente dentro de una cultura (Muñoz Onofre, 2004).

Lo que se les exige a las personas es la adecuación de su comportamiento a modelos de género que la tradición cultural ha cimentado pacientemente a lo largo de su historia y que forman parte del contexto social de la escuela que comparten con sus semejantes.

El androcentrismo¹ ha pretendido a lo largo de la historia que las características biológicas sean consideradas o tengan carta de ciudadanía social, atribuyendo unas funciones y/o roles a cada uno de los sexos. Con esto, y desde esa misma óptica andrógina, se han reservado para el hombre

¹El androcentrismo considera al ser humano de sexo masculino como el centro del universo y la medida de todas las cosas, como el único que puede juzgar, gobernar, manejar la producción, las ciencias y la técnica. Esta visión no es exclusiva de los hombres; en realidad, la posee la mayoría de los seres humanos educados en esta visión y que no han tenido oportunidad de reflexionar sobre las relaciones de género en su cultura. El androcentrismo posibilita enormes discriminaciones e injusticias hacia la mujer.

aquellas funciones que algunos definen como pertenecientes a la esfera pública (el trabajo fuera del hogar, la representatividad cualquiera sea su naturaleza, el control de los medios de producción, etc.) y que, a su vez, confieren relevancia y poder a quien las detenta. Por el contrario, han atribuido a las mujeres aquellas funciones más cotidianas, más de infraestructura doméstica (por otro lado imprescindibles), despreciando con mayor o menor sutileza dichas prácticas y relegándolas socialmente a un segundo plano.

Para perpetuar dicho estado de cosas, el varón ha utilizado históricamente diferentes armas, desde planteamientos biológicos y orgánicos, por ejemplo el peso del cerebro o la función reproductora, hasta valores y virtudes supuestamente intrínsecos a su naturaleza, como la bondad o la piedad, pasando por argumentaciones groseras como apelar a la ignorancia propia del sexo o, sencillamente, reivindicando su rol en la estructura familiar en formato patriarcado (López Rodríguez, en *Género y educación*, 2002, p. 9).

El siglo XX ha sido un período de profundas transformaciones en las cuestiones de género como, por ejemplo, las promovidas por muchas mujeres como colectivo a través de los distintos movimientos feministas.

La educación de la mujer

En cuanto al discurso pedagógico, Rousseau, entronizado como el padre de la pedagogía moderna, sentó las bases de una educación diferente para Emilio y para Sofía. Otros pedagogos, Pestalozzi o Fröebel, mantendrán las posiciones de una educación de las niñas al servicio del culto a la maternidad.

La Iglesia, por su parte, desde la tradición bíblica ha mostrado un concepto de mujer-Eva formada materialmente del cuerpo de Adán, que ha dejado la impronta de la inferioridad natural de las mujeres hondamente asentada en el legado cultural judeocristiano. Pero su papel en ese período es reelaborar una rígida división natural entre los sexos que tiene su exaltación en 1854, con la proclamación del dogma de la Inmaculada Concepción. Las características de esa representación simbólica, a través de la obediencia, la sumisión y el sacrificio han de redimir a la mujer nueva en su dimensión materna.

El desarrollo pedagógico y el ideario de la Iglesia fueron conformando una mentalidad que identificaba a las mujeres con su capacidad reproductora.

Este dato biológico se convierte, entonces, en determinante respecto de las posibilidades de inserción social.

La función de la escuela y sus instrumentos de socialización

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. 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). Uno de los objetivos de esta “agencia de imposición cultural” (Bourdieu y Passeron, 1977) es transmitir las orientaciones valorativas oficiales y tratar de lograr que los futuros ciudadanos conformen a ellas su comportamiento social. En esta transmisión los libros de lectura constituyen el instrumento de socialización formal por excelencia. Son textos que contienen mensajes que circulan en el nivel de la sociedad. Son el soporte físico de los contenidos de la cultura.

En otras palabras, 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 maestro durante una etapa clave para la formación de la personalidad.

La escuela responde a los discursos sociales de una cultura particular, discursos que determinan los programas educativos con el fin de “reproducir” o “crear” un modelo de persona concordante con las expectativas sociales. Lo masculino y lo femenino también se determinan allí.

Surge entonces como inquietud el interés por conocer los contenidos ideacionales oficiales que circulan y circularon en el ámbito escolar. Parto de la presunción de que los efectos de los libros de lectura distan mucho de ser nulos, aun en el caso de que discrepen de los mensajes que circulan en el seno del hogar. Dado que el trabajo de investigación se tornaría muy extenso y

se dificultaría mucho el acceso a la mayoría de los textos escolares utilizados en la escuela primaria, acoté el estudio a dos períodos históricos significativos, ambos democráticos: el primero, bajo el gobierno peronista, comprendido entre los años 1945-1955 y el segundo, de reconstrucción de la democracia, comprendido entre los años 1983-2003.

OBJETIVOS

- Indagar los contenidos ideacionales que transmiten los textos escolares argentinos publicados en el período comprendido entre los años 1945-1955 y en el período comprendido entre los años 1983-2003 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.
- Profundizar en el significado atribuido al trabajo² cuando es desempeñado por las mujeres y cuando lo es por los varones.
- Conocer las orientaciones ideacionales del sector del Estado a cargo de la educación formal de los y las futuras ciudadanas a través del análisis de dichos textos.
- Establecer si han existido, o no, cambios conceptuales al respecto, y en qué dirección en los períodos comprendidos entre los años 1945-1955 y 1983-2003.
- Proporcionar algunos instrumentos para que las mujeres y los varones reflexionen sobre su realidad.

²El 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.

METODOLOGÍA

Mi primera intención fue adquirir, ya sea por préstamos personales o por compras en locales de libros usados, todos los textos que iba a analizar. Me encontré con algunas dificultades para conseguir los libros correspondientes a la década comprendida entre los años 1945-1955. Muchos de esos libros carecen de fecha de edición y/o de aprobación.

Por tal motivo, en una segunda etapa, recurrí a páginas virtuales, algunas de las cuales me ofrecieron la digitalización de unos pocos, en forma incompleta y con otro criterio de selección, diferente al mío.

Por último, recurrí a la visita a la Biblioteca del Maestro pero los libros “peronistas” (voceros de la doctrina peronista y de sus mentores publicados en 1952), en su mayoría, habían sido retirados de la consulta pública.

Con los libros utilizados a partir de 1983 no tuve demasiados problemas. Todavía se encuentran en el mercado o pueden consultarse en las bibliotecas.

En ambos períodos históricos traté de incluir libros de todos los grados de la escuela primaria y de diferentes casas editoriales. El listado de los mismos, ordenados alfabéticamente por autor, y separados por período, está contenido en el Anexo 1.

En cuanto a la estrategia metodológica general, opté por acercarme al material –texto e ilustraciones- con el abordaje 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 opté por “leer” los textos a lo largo de un conjunto de categorías, no fueron ellas aisladamente sino sus configuraciones, es decir, la presencia