

NUEVAS REPRESENTACIONES DE INFANCIA EN LAS ESCUELAS ARGENTINAS: UN RECORRIDO POR LOS LIBROS DE LECTURA DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX (1900-1945)

New representations of childhood in Argentine schools:
A tour around reading books early twentieth century (1900-1945)

María Gabriela BIANCHETTI

Pontificia U. Católica Argentina

mariag_bianchetti@yahoo.com.ar

Resumen

A mediados de la década del 30 en Buenos Aires se produce un quiebre: los libros de lectura para enseñanza primaria, que en los comienzos del siglo XX no habían tenido otra finalidad que la de instruir con textos moralizantes al "argentino del futuro", cambian su orientación meramente didáctica. El juego y el despliegue de la fantasía, tan negados en los años anteriores, comienzan a tener cabida en los textos y paratextos de los libros escolares. Las ilustraciones, la selección de lecturas y los nuevos motivos que se incorporan manifiestan un importante cambio en la enseñanza de la lengua y la literatura. A través de un estudio comparativo de los textos y paratextos de los libros publicados a principios de siglo con los publicados hacia los años 30 y 40, intentaremos demostrar la hipótesis de que ya en la década del 30 se percibe en las lecturas escolares un cambio radical.

Palabras claves: Libros de lectura, Representaciones de infancia, Literatura infantil, Historia de la educación.

Abstract

In the mid-30s there was a turning point in Buenos Aires: reading books for primary school, which had the only purpose of instructing the "Argentinian of the future" with moralizing texts in the beginnings of the 20th century, change their purely didactic orientation. Games and deployment of fantasy, which had been denied during the previous years, start appearing in the texts and paratexts of the reading books. The illustrations, the selection of reading material and the new motifs taken into account, display a significant change in the teaching of language and literature. We will demonstrate the hypothesis that there is already a radical change in the school readings of the 30s through a comparative study between texts and paratexts of the beginnings of the 20th with texts and paratexts of the 30s and 40s.

Keywords: Reading books, Representations of childhood, Children's literature, History of education.

Introducción

A principios del siglo XX, Buenos Aires sufrió importantes movimientos demográficos causados por la llegada de inmigrantes europeos y por el desplazamiento de poblaciones rurales a la capital. Distintas políticas de Estado fomentaron la llegada de exiliados a la Argentina, aunque enseguida el proceso de recepción se volvió selectivo. Hacia fines del siglo XIX se había promulgado la Ley de Inmigración y de Colonización¹ que definía “qué es un inmigrante, cuáles son sus deberes y cuáles sus derechos” [Sardi: 25]. En 1902 y 1910 se decretaron la Ley de Residencia y la Ley de Defensa social, respectivamente, las cuales autorizaron la expulsión de extranjeros de actividades sospechosas y reglamentaron la admisión de inmigrantes detenidos, de exiliados políticos y de prostitutas [Sardi: 25]. Es decir, que la Argentina asumió simultáneamente políticas de inclusión y de exclusión con los extranjeros. De todos modos, los procesos de selección no pudieron evitar el fenómeno de la heterogeneidad cultural, racial y lingüística que tuvo lugar en Buenos Aires. Para invisibilizar estas diferencias, se pusieron en práctica, entonces, políticas de homogeneización sobre la masa migratoria que ya se había instalado en el país. La institución escolar fue la base de este proyecto: procuró “sentar las bases de la argentinización o, mejor dicho, hacer referencia a un sustrato cultural homogéneo que permitiera borrar las diferencias y dar nacimiento a enclaves socioculturales argentinos” [Sardi: 26].

Los libros de lectura, en tanto objetos culturales, son manifestaciones de las problemáticas sociales de la Buenos Aires de principios de siglo. En el contexto antes descrito la sociedad construyó representaciones de la infancia que han quedado plasmadas en los libros para las escuelas. A diferencia de la realidad contemporánea en la cual la convivencia en la heterogeneidad es ya un valor indiscutido, la sociedad de fines del XIX y principios del XX buscaba borrar las diferencias. La corriente positivista y el pensamiento liberal –encarnados en las campañas de alfabetización masivas– crearon una imagen homogénea de la niñez:

[...] los procesos de escolarización, la existencia de una sociedad integrada desde el punto de vista social, y las formas más “simples” de la sociedad, permitan identificar cierta homogeneidad (siempre relativa) en la población infantil, interpelada por discursos universalistas que fueron desde el de las democracias liberales de fines del siglo XIX (educación) y principios del XX

¹ Es la ley que conocemos como “Ley Avellaneda”.

hasta el de los nacionalismos populares de mediados del siglo XX (justicia social más educación) [Carli: 4].

Esta imagen de infancia se repite en los libros de lectura a lo largo de varias décadas hasta que alrededor de los años 30 se produce un quiebre. Analizaremos las representaciones de la niñez que aparecen desde 1900 hasta 1930 y reflexionaremos sobre los cambios que se perciben a partir de la década del 30 y hasta 1945. Nuestro análisis se abocará solamente a los libros que se editaron para las escuelas públicas de Buenos Aires.

Libros de lectura y mercado editorial

En Argentina los libros de lectura² comenzaron a editarse en grandes cantidades una vez comenzado el siglo XX. Anteriormente, si bien ya existían en Buenos Aires imprentas, librerías y papelerías como Igón, Lajouane, Chávez Paz, Coni, Estrada o Rivadavia, la mayoría de los manuales para la escuela eran importados de Europa. De España, de Francia y de Estados Unidos llegaban los libros de Garnier, Hachette, Bastiños, Appleton o Bouret, los cuales eran traducidos o adaptados para distintos países latinoamericanos como la Argentina. Hacia fines del siglo XIX empezó a desarrollarse en Argentina la industria editorial. Esta nueva industria –cuyas producciones quedaron inventariadas, por ejemplo, en el *Anuario Bibliográfico de la República Argentina*– fue creciendo paulatinamente. En cifras: en 1879 se registró la publicación de 420 obras; en 1887 los textos publicados ya eran 890 [Diego: 5]. Es decir, que en menos de diez años se consiguió duplicar la cantidad de publicaciones. Naturalmente, el aumento de la producción de libros trajo consigo un crecimiento del mercado editorial: mientras que en 1879 había sólo 18 empresas, en 1887 el número ascendía a 58 [Diego: 7]. Hacia los finales del XIX aparecieron librerías e imprentas que serían importantes editoriales durante el siglo XX, tales como Peuser, Kraft, Estrada, Coni, Félix Lajouane, entre otras [Arcioni: 25]. Sin embargo, recién en el siglo XX podemos hablar de editores profesionales, de editores que comenzaron a diferenciarse de la figura del librero y de la del imprentero, y que cumplían con tres características: “independencia de la actividad del editor respecto de la puesta en circulación del producto en la librería, control financiero de la publicación e iniciativa en la elaboración de proyectos de publicación” [Eujanián, cit. en Diego:

² Los investigadores han clasificado los libros de lectura de diversos modos. Johnsen, por ejemplo, distingue entre libros de texto, libros escolares y libros paraescolares [Sardi: 92]. Valeria Sardi, por su parte, si bien usa indistintamente los términos “libros escolares”, “manuales” y “libros de lectura”, establece una clasificación: libros de lectura por antonomasia, libro de cosas, novela pedagógica, la antología o trozos selectos, los libros complementarios [93-122]. Yo prefiero hablar de libros de lectura en forma genérica, como todo texto destinado a facilitar el aprendizaje en la escuela primaria.

5]. La consolidación de esta industria coincidió con el nacimiento de las estrategias editoriales para la edición masiva. Los libros cultos a precios muy económicos fueron la nueva maniobra editorial que satisfizo las necesidades de una sociedad que estaba incorporando nuevos sectores a la cultura letrada. El fenómeno de ampliación del público lector había sido una consecuencia directa de las campañas de alfabetización masiva. Entre los libros más vendidos se encontraban los libros que estaban ayudando a desdibujar las barreras que existían entre la cultura escrita y la oralidad popular: los libros de lectura.

1900-1930

Durante los treinta primeros años del siglo XX los libros escolares tenían un objetivo muy claro: instruir. A través de los informes del Ministerio de Educación, de los digestos, de las revistas pedagógicas y de los prólogos de los libros de lectura podemos identificar cuál era la finalidad que se perseguía con su publicación. Por ejemplo, en el cuestionario que se distribuye a los inspectores de escuela en el año 1904 con el fin de determinar cuáles son los textos que deben usarse en las escuelas leemos entre las instrucciones para los docentes:

[...] no debe preferirse los que tratan de una sola clase de asuntos, históricos, geográficos ó de ciencias naturales, por ejemplo, y menos aún los que contienen á cada paso, ejercicios é indicaciones gramaticales y otras que conspiran contra lo que debe ser el fin principal de ese libro: proporcionar lectura instructiva pero sobre todo moralizadora, en forma muy interesante y en un lenguaje variado que permita ejercitarse en las distintas entonaciones [Cit. en Sardi: 72].

Los libros de lectura debían ser un compendio de textos que sirviera para formar al “argentino del mañana”, verdaderas lecciones de urbanidad que enseñaban normas de higiene, moralejas para aprender cómo ser un buen hijo, reglas para saber comportarse con los mayores. La base de estos textos era siempre moralizante. En un intento de sistematización de los valores que se buscaba inculcar podríamos mencionar el amor al trabajo y al estudio y la condena al ocio, la idealización del progreso, el respeto por la autoridad, la importancia de la verdad, los beneficios de la higiene para la salud, el buen comportamiento en sociedad. En el período 1900-1930 estos valores aparecieron tematizados en libros tales como *Nuestro libro*, de Rogelio Outón; *Madre*, de José Natale; *Senda florida: Libro de lectura para primer grado superior*, de Rogelio Outón; *Lecturas*, de Enrique Banchs; *Cantos rodados...*, de Julia Andrés de Valls, *Almas en flor*, de Clara de Toro y Gómez; *Leo*, de Víctor Mercante,

Lector nacional, de Juan García Purón; *El mosaico argentino: Lecciones útiles de diversos caracteres de letra manuscrita para ejercitar á los niños y niñas en esta clase de lectura*, de J. B. Igón; *Nuestra tierra: Cuarto libro de lectura*, de Ernestina López de Nelson; *Alborada*, de José Berruti, *Fræbel*, de Alejo Reyes, *Texto nacional de lectura*, de Eduarda Rodríguez Larreta, *El sembrador*, de Héctor Blomberg, *Lecturas para la niñez*, de Emilio Olivé, entre otros muchos más.

Idealización del progreso

Estos libros valoran el progreso y los adelantos de la vida moderna al tiempo que critican la rutina y la actitud de acostumbramiento. Se dice en *Racimos*: “Es portentoso; la humanidad ha entrado hace unos lustros en vías de tal progreso, que es admisible cualquier innovación o idea por arriesgada que parezca [...]” [Andrés: 117]. En *Las segundas lecturas infantiles*³, de Rocherolles, hay una lección titulada “Rutina y progreso”, en la que un colono que trabaja la tierra se queja porque piensa que no podrá dar de comer a sus hijos ya que no puede pagar a su amo el arriendo de la hacienda. El alcalde lo aconseja y le dice:

En el campo se desconfía demasiado de lo que es nuevo. Cuando se quiere continuar haciendo como antiguamente, eso se llama rutina. Pero si nunca se hubiera cambiado nada, estaríamos como en el tiempo de nuestro padre Adán, y creo que en aquel tiempo la tierra no producía mucho⁴ [135].

Se critica el miedo a lo nuevo y se valoran los avances de la ciencia y de la técnica. La descripción de los adelantos tecnológicos es temática de muchas lecturas: en general, se explica su funcionamiento, se nombra al descubridor, se recuerda la época en la que el objeto descubierto no existía y se vaticina que la ciencia seguirá perfeccionándose y avanzando cada vez más. Los narradores escriben verdaderas alabanzas. Leemos a Julia Andrés refiriéndose al avión: “Es producto de genios la invención de las aves mecánicas que hoy se ciernen por los espacios. [...] ¡Llor a ellos y a los aparatos mágicos!” [66-7]. Otro modo que muy frecuentemente utilizan los narradores para valorar lo nuevo es establecer diálogos entre el objeto más recientemente descubierto o fabricado y el objeto al que éste desplaza. Cito dos ejemplos:

³ El libro se titula *Segundas lecturas* porque el autor pensó esta obra para que fuera utilizada en el segundo semestre del año. Nótese la intuición pedagógica de Rocherolles: “Por lo general, un libro, después de seis meses de uso continuo, ya no sirve. Por eso se han dedicado al primer semestre del año escolar *Las Primeras Lecturas*, y al segundo semestre *Las Segundas Lecturas*. Además esto está en armonía con la afición que tienen los niños á todo lo nuevo” [2].

⁴ El destacado está en el original.

-En una poesía de José Rosas⁵, titulada “El progreso y la rutina”, un corcel árabe desafía a una locomotora: “Por más que el fuego y el vapor la inflamen / y comprimidos en su seno bramen, / no han de vencerme nunca en ligereza” [136]. La locomotora lo oye en silencio y con indiferencia. Y la poesía cierra diciendo: “En vano la rutina / audaz con el progreso luchar quiere, / y sin cesar camina, / ¿quién triunfará? Cualquiera lo adivina. / Triunfa el progreso, la rutina muere” [Rocherolles: 137].

-En *Racimos* discuten una vitrola con un altoparlante. La vitrola dice: “-Me ensordecen tus gritos y cifras que das a todas horas”. A lo que responde el altoparlante: “-¿Qué me importa a mí si la hacienda vale más o menos, si en el Japón ha habido un terremoto, si llegó tal o cual personaje; si algún monarca está con gripe o si apareció el malvado que perseguía la justicia?”. Y la vitrola retruca: “-A ti no, pero al resto de los mortales sí. [...] y tú, ¿qué repites en italiano o en francés que casi nadie te entiende? [...]” [Andrés: 75].

Tenemos recuerdo de que durante la segunda mitad del siglo XX fueron recurrentes en los libros para la escuela las comparaciones entre el transitar de los meses del año lectivo y un metafórico viaje que, en general, llevaban a cabo los protagonistas. En los libros de texto de principios del siglo XX se simboliza este viaje, por ejemplo, con un moderno automóvil [Andrés: 7] al que suben los alumnos que serán conducidos por la docente y cuyo motor “está movido por la fuerza de voluntad de todos...” [8].

Como se puede ver, la atención prestada al progreso y la valoración que se le hace son llamativos.

Amor al trabajo y condena al ocio

Los niños de los libros de lectura de principios del XX son niños que trabajan. El trabajo infantil es temática de los textos –sobre todo a partir de la primera década–, en ellos aparece como una realidad cada vez más frecuente y cotidiana. En general se narran historias de niños que son, al mismo tiempo, trabajadores y estudiantes. Hay vendedores ambulantes, lustradores de botas, obreros fabriles, empleados de comercios, talleristas... Siempre ha existido y existe, en ciertos sectores sociales, la realidad del niño trabajador. La novedad en los libros de lectura reside en incluir el tema y en tratarlo como si fuera una realidad cotidiana. Como objetos culturales que éstos son, reflejan las transformaciones que la sociedad está sufriendo y las nuevas inquietudes que atañen a sus individuos. Si el trabajo no es un motivo en

⁵ Puede ser que se trate de José Rosas Moreno, escritor mexicano del siglo XIX (1838-1883), a quien se ha llamado “el poeta de los niños” por la cantidad de obras poéticas y teatrales que escribió para el público infantil.

las lecturas del siglo anterior es porque éste no era preocupación de los antiguos destinatarios. La educación de principios del XX se está introduciendo en los sectores más populares dentro de los cuales el trabajar es una necesidad inevitable. Puede entreleerse en los textos la angustia que suscitan las penurias económicas en el hogar, pero en ningún momento la condena a una actividad que nosotros, lectores del siglo XXI, consideramos que es ilegal. La manutención de la familia, la alimentación de los hermanos menores y la ayuda a una madre viuda son motivos suficientes para que el niño salga a ganarse el pan con el pleno aval del narrador: “es una cosa muy grande y muy bella trabajar para los suyos, y pagar así en parte á nuestros padres lo mucho que les debemos” [Bruno: 9]. Los motivos son claros: el trabajo dignifica, el que trabaja no delinque y siempre es mejor trabajar que estar ocioso.

Asimismo, la distracción en el trabajo es criticada por los autores. El ocio y el juego se oponen a las obligaciones que el niño tiene como trabajador y, por lo tanto, frecuentemente son condenados: “Vicios contrarios al trabajo son la pereza y la ociosidad, que apartan á los individuos de las ocupaciones útiles [...], y llegando á verse sin lo preciso para alimentarse, tienen que vivir á costa de los demás” [García Purón: 11]; “El niño que merced a su trabajo se hace útil a su familia y a sus semejantes, es ya un hombre. El hombre que por su pereza se hace inútil a todo el mundo, no es sino un niño todavía” [Bruno: 7]. Más adelante, se agrega:

Si llegáis a adquirir el hábito de jugar continuamente, el trabajo os será penoso, y el juego mismo acabará por aburriros. Por ambas partes, en el trabajo como en el juego, no tendréis otra cosa que fastidio. Pero si os acostumbráis a trabajar, el trabajo os será poco a poco agradable, y el juego, que será vuestra recompensa, os será grato también [10].

Se destaca que el trabajo es realizado con mucho esfuerzo y sin recibir demasiado a cambio. En *Racimos*, mientras el niño lustra botines, el señor Guillermo le pregunta si gana mucho y si ahorra para cuando sea grande. El niño le responde que como máximo saca siete pesos diarios y que ahorrar le resulta imposible:

—No señor, por ahora no puedo; mi madre es viuda, tengo cinco hermanitos menores y sólo yo, soy el que lleva el dinero a mi familia, ¡ah! pero estoy tan contento de ser así; veo tanta satisfacción en el rostro de mi madre cuando nos sentamos a la mesa y nos llenamos bien el estómago de puchero o guiso y abundante pan. Parece que cada día hubiera alguien que me alentara interiormente diciéndome: eres un excelente chico [Andrés: 16-17].

Y al esfuerzo del trabajo se agrega el del estudio, al cual se aboca el niño por las noches, luego de haber lustrado botas durante todo el día “para no ser unos ignorantes” [17].

Se pondera no sólo el trabajo como la actividad que se realiza a cambio de un salario, sino también el trabajo entendido como el esfuerzo humano en general. En los libros de lectura es loable que el niño se ocupe en ganarse el sustento cuando las circunstancias lo obligan porque el esfuerzo en sí mismo es valorado como bueno. La apreciación es bien kantiana: el obrar es éticamente correcto cuando se opera en orden al deber, y la pureza ética del acto queda anulada cuando entra en juego el placer.

Beneficios de la higiene para la salud

Hay también una especial insistencia en la adquisición de hábitos de higiene: el aseo matutino del rostro, el baño frecuente, el lavado de los dientes, el peinado, la ventilación de los ambientes, la vacunación periódica, el orden y la prolijidad con los útiles escolares, la limpieza de la ropa:

No te olvides, Atilio, de que no hay que dormir encogidos, sino estiraditos, para crecer mejor. Y con los brazos fuera, como dice papá, porque eso es muy saludable! [Pizzurno: 80-1];

Los niños aseados no escupen en la pizarra. Para limpiarla se sirven de un trapito o de una esponjita mojada en agua [Berrutti: 92];

No olvidéis que las personas que no se someten a la vacunación periódica se exponen a contraer la viruela, terrible enfermedad que hacía, antes del feliz descubrimiento de Jénner, innumerables víctimas, sobre todo en los niños [Berrutti: 112];

Los pobres no deben tener miedo de ir al hospital [...]. Los hospitales han sido hechos para curar a los enfermos. Nosotros, los médicos, dedicamos lo mejor de nuestra vida y de nuestra ciencia a curar a los pobres que llevan a los hospitales [Blomberg: 21];

No basta con que estén limpias las piezas exteriores; también deben estarlo y en primer lugar, las ropas que se llevan interiormente, porque son las que reciben con el sudor los residuos del cuerpo. Mientras más caluroso sea el

tiempo, más seguido deben ser cambiadas y lavadas esas piezas [Berrutti: 52];

El sol es otro destructor de microbios. Por eso se debía⁶ dejar penetrar el sol en las habitaciones y en todas las partes de la casa donde sea posible [Blomberg: 201];

En invierno [Martín] no se baña todos los días. Se baña una vez por semana, en agua templada. Muchas personas se bañan diariamente, aun en invierno. Pero, eso sí, Martín se lava muy bien siempre, aunque haga frío. Es un niño muy aseado ¡Qué antipáticas son las personas sucias!⁷ [Pizzurno: 18];

[...] la [ropa] exterior debe ser cepillada diariamente al aire libre, no dentro de las habitaciones [Blomberg: 202].

La escuela consideró tarea primordial la enseñanza de hábitos saludables. Consejos que en muchos sectores de la Buenos Aires de hoy pueden parecer superfluos fueron de gran importancia en una ciudad en cuyos conventillos los inmigrantes vivían en condiciones de hacinamiento y suciedad [Devoto: 143].

Lecciones de urbanidad

Asimismo, las normas de urbanidad son también un valor en el que los libros de lectura hacen particular hincapié. Se indica cómo comportarse en la mesa, cómo dirigirse a las personas mayores, de qué manera desenvolverse en una entrevista de trabajo. Volver de la escuela sin correr ni gritar y sin detenerse a hablar con nadie. No conversar en clase con los compañeros y sólo hablar cuando se lo soliciten.

Quienes cumplen las normas de urbanidad son los niños modelos. Ellos, por no infringir esas reglas, se ganan el aprecio de los demás. El respeto de los otros es el premio a alcanzar. La imagen modélica de niñez se propone como estrategias sociales para evitar el desprecio: “Todos quieren á Miguelito y lo presentan como ejemplo de un niño bien educado. Con el tiempo, será una persona de bien y muy estimada” [Figueira: 108].

⁶ Probablemente haya una errata.

⁷ El destacado está en el original.

Respeto por la autoridad

El niño modelo que presentan los libros de lectura tiene un respeto sagrado por las figuras de poder. En primer término, por los padres: “Cuando yo sea grande, decía Pepito, trabajaré para mis padres; todo lo que tengo sólo á ellos se lo debo es justo que les recompense con mi cariño, con mi gratitud y con lo que pueda proporcionarles por medio de mi trabajo” [Olivé: 23]. La obediencia los lleva a cumplir con determinadas normas, que incluyen el saludo cariñoso por la mañana, la despedida con un beso a cada uno antes de ir a la escuela, el silencio absoluto frente a cualquier reprimenda que ellos les hagan, la aceptación pasiva de todas las correcciones.

En segundo lugar, el respeto por los maestros. Se repite que deben saludarlos siempre y preguntarles todo con mucho respeto: “Con respeto pregunta a su maestra todo lo que no entiende bien” [Berrutti: 65]. La figura del docente está tan sacralizada que los alumnos no sólo deben preguntar con respeto, sino que a veces ni siquiera pueden preguntar. El discurso del que enseña es considerado sabio e interesante *a priori*, por tanto, si se interrumpe a la señorita cuando ella está dando clases o cuando cuenta un cuento los alumnos son castigados; se quedan, por ejemplo, sin saber el final de la historia cuando alguien irrumpe con una pregunta: “¿Y Tontón? Interrumpió Cristina. ¡Oh! El cuento de Tontón lo diré otro día, ahora no sigo más. A causa de Cristina no supimos el final” [Lacoste: 164].

A su vez, el narrador posiciona al autor del libro en un pedestal, de modo que queda explicitado que todas las afirmaciones de su discurso tienen un valor absoluto: “Oh! Yo seguiré el método del autor de este libro porque él me enseña á leer correctamente” [Frœbel: 80]. Se enseña a respetar al autor del libro, al método de lectura que él eligió y utilizó. El argumento de autoridad es el que más pesa a la hora de la instrucción, justamente porque el respeto por la autoridad misma es un valor indiscutido. Si lo dice el autor del libro, lo dice el que sabe, y al que sabe se lo escucha y se lo acata.

Por último, la insistencia en la importancia que tiene la figura del médico. En *Lecturas para la niñez* se cuenta de una mujer que estaba internada en el hospital y que a causa de una enfermedad había perdido la voz. Luego de varios días de internación, ella notó una noche que recuperaba el habla, pero no se lo dijo a nadie, guardó la primicia para el doctor: “Porque creí que, como una prueba de gratitud, las primeras palabras que yo pronunciara debían ser de reconocimiento hacia usted dándole las gracias por los cuidados que me ha prodigado” [Olivé: 21]. El doctor se asombra porque no se lo había dicho siquiera a las enfermeras, cuya función también es cuidar; la veneración y el respeto son para con la figura de autoridad: el médico. La insistencia que ponen los libros en la imagen del doctor tiene que ver con la imperiosa necesidad

de la época acerca de la puesta en valor de la medicina para el cuidado de la salud. Estas lecturas funcionan como una campaña contrafóbica, como concientizaciones para que se alcance la confianza en la ciencia médica⁸.

Valoración de la verdad

La verdad es uno de los valores más encomiados. La ponderación de ella aparece bajo la misma forma que la de los otros valores que se busca inculcar: la presentación de un niño modelo que se define, entre otras virtudes, por no mentir nunca, y la condena explícita de todo aquel que por cualquier motivo que sea falte a la verdad.

Si bien la mentira ha sido siempre condenada como una falta moral, según las épocas las razones para decir la verdad no han sido siempre las mismas⁹ [Pérez Cortés: 22]. Durante estos veinte siglos la sociedad ha condenado a la mentira por motivos bien diversos: se la ha asociado en un primer momento a la noción de pecado, luego se la ha ido ligando a categorías psicológicas, hasta que actualmente ha quedado en estrecha vinculación con determinadas sanciones sociales. Los fundamentos actuales para la veracidad son, probablemente, la libertad y la autonomía.

Los libros de lectura que estamos analizando se encuentran en un momento bisagra: en ellos la mentira ya no puede ser condenada por considerársela pecado, es decir, por ser incumplimiento de un mandamiento divino. Luego de sancionada la ley 1420, el 8 de julio de 1884, en las escuelas públicas la instrucción religiosa ha quedado fuera de las horas curriculares y en calidad de opcional según el deseo de los padres del alumno. Y, aunque no fuera explicitado el carácter laico de la educación, en Buenos Aires la enseñanza se separa de hecho del control de la Iglesia hasta 1943: durante este período los libros de lectura no hacen menciones a lo religioso. El discurso condenatorio de la mentira pierde entonces su fundamento teológico, pero no su cimiento moral. Los motivos de la censura se van secularizando. En los libros de lectura la mentira es penada porque lleva al deshonor. Se enaltece la verdad para evitar la deshonor, con la cual entra en juego –según afirma Pérez Cortés en “La prohibición de mentir”– el tradicional concepto de nobleza que incluye fortaleza, fidelidad, valor y veracidad [29]. Desde esta perspectiva, es decir, entendiendo a la mentira como una acción propia de alguien que carece de valor y fortaleza, podemos leer la lección

⁸ Esta insistencia en la importancia de la medicina y de la consulta médica es recurrente en los libros de este período, como ha podido verse en los extractos citados más arriba cuando se instruye a los alumnos con las normas de higiene.

⁹ Dice Sergio Pérez Cortés: “La mentira es reprobable porque es un pecado, porque lleva al deshonor, porque es una traición a la libertad de sí mismo o porque es una violación a la libertad y al derecho del otro”.

“Mentir es cobardía”, de *Prosigue*, en la que Pizzurno escribe que Leopoldo “el otro día cometió una falta muy grave. Estaba jugando, solo, con una copa. En un descuido, ésta se le cayó y se hizo pedazos” [60]. Su padre le pregunta cómo se ha roto la copa y el niño asegura que él no sabe cómo ha sido. El padre se pone muy serio y exclama a su hijo: “Veo que eres un niño que no sirve ni servirá nunca para nada. Por temor de un castigo, has faltado a la verdad. Eres un cobarde. No eres mi hijo” [61]. Además, se considera a la mentira como un vicio muy despreciable porque se dice que es “compañera del robo” [Berruti: 43].

Como puede verse, los motivos para desaprobado la mentira todavía no son de tipo psicológico, pero ya han dejado de estar sustentados por la ley divina. La mendacidad no es considerada como un pecado contra el octavo mandamiento, sino más bien como un mal que atenta contra la sociabilidad del hombre. El mentiroso pierde el cariño de sus padres y el respeto de sus pares, y además, puede llegar a caer en el hurto, que es un vicio de esos que parecen perjudicar más a los demás que a uno mismo. Podríamos resumir así la moral secularizada de la mentira: no mentirás, porque si no perderás la estima de la sociedad y te volverás objeto de desprecio de ésta.

¿Enseñar sin deleitar?

La característica más sorprendente de estos textos es que el didactismo se transmite sin pedir auxilio a la imaginación. Es decir, que los relatos que se escriben para los niños describen escenas que se centran en la reproducción mimética de la realidad que ellos vivían. Si la finalidad del texto es, por ejemplo, advertir a los alumnos sobre los peligros que podía acarrear el diálogo con un extraño, el texto se reduce a ello: presenta a un menor hablando con alguien desconocido y se plantean las desgracias que el pobre acarrearía por haber realizado esta acción tan reprochable. También se transmite el mismo mensaje describiendo las actitudes propias de un niño modelo, entre las cuales, por ejemplo, se incluye la de no hablar con quien no conoce. Son relatos que responden a una estética bien realista y, por momentos, de una crudeza casi naturalista: niños que pasan hambre, padres que castigan sin piedad, maestros que burlan públicamente a los alumnos irresponsables, niños que sufren accidentes mortales...

Las temáticas que se abordan muchas veces son angustiosas, como es el caso de las lecturas que hablan de los niños huérfanos. Leemos en “Y el huérfano lloraba”, de *Alborada*:

Recién había perdido a su madrecita y estaba inconsolable. Sus juguetes, otrora llevados y traídos, estaban tirados, silenciosos y tristes, como si también ellos sintieran el dolor del niño. [...] Al niño todo le hablaba de su dolor; en todo veía la mano de su madrecita, y en todas partes creía verla aparecer de súbito y oír que le llamaba para colmarle de besos y llenar sus manecitas de golosinas. Pero todo era ilusión. Su madrecita no estaba en ninguna parte; no volvería más... ¡Pobre niño! [Berrutti: 109-10].

Es recurrente que en las lecturas en las que se habla de estos niños aparezca la figura de la maestra como sustituta de la madre muerta. Estas escenas tienen una carga dramática importante. El último día de clases la maestra besa a Jorge y le dice al resto de los alumnos: “Él es el que pierde más; yo tengo una madre muy buena, pero, él, Jorge, faltándole los mimos de la señorita, no tiene a nadie” [Lacoste: 166].

Los castigos que se imparten en la escuela también están descriptos con mucha acritud:

–Y usted, amiguito, ¿qué hace ahí? ¿Por qué llora? ¡Ah! Lo han retenido? Usted tiene la costumbre de salir mal formado, atropellando a todos y gritando desafortadamente. Pues aguante usted la penitencia. Cuando todos hayan llegado a sus casas el maestro le dirá: “Roque, puedes irte ahora”. Y usted tendrá que irse solito, sin tener con quién conversar en el camino [Pizzurno: 21].

Por otra parte, la convicción de que es efectiva la enseñanza a través del miedo da origen a relatos que podríamos considerar “amarillistas”. Por ejemplo, para que los niños aprendan a ser precavidos en el agua se recurre a narraciones sensacionalistas que asustan e impresionan a los niños. En una lectura de *Froebel*, libro para alumnos de primer grado superior, se narran las desventuras de un joven que, mientras se bañaba en la laguna Iberá, es atrapado por un hambriento yacaré y sumergido a las profundidades del lago. Los amigos que estaban con él corren a avisarle a los padres, pero “[...] ¡ya era tarde! Sólo fragmentos del cuerpo fueron hallados ocho días después, flotando en la superficie del agua” [58]. Podemos citar también un fragmento de *Lector nacional*, parte de un texto que quiere enseñar a que los alumnos jueguen sin cometer imprudencias:

Bueno es el juego para los niños, el correr y el saltar; pero un condiscípulo mío tiene un ojo de menos, no sé si por estar jugando torpemente a la pelota [...]; otros se han roto una pierna y lastimado la cabeza contra una piedra, por

correr como locos [...], y uno de mis hermanos murió ahogado el pobre, por ir demasiado lejos en el mar, estando bañándose [García Purón: 22-3].

A su vez, el realismo se torna francamente abrumador cuando al hilo de la narración hay que agregar la voz del narrador, quien aparece amenazante y crítico de los malos actos que se cometen. En *Prosigue* hay una lección que se titula “El niño remolón”, en la que el papá castiga a Carlitos por no levantarse temprano como lo hacen sus otros cuatro hermanitos. Dado que tarda en encontrar su ropa, en ponerse las medias, en calzarse y en lavarse, el papá una mañana decide que no dará el paseo matutino que a él tanto le gusta:

El padre ha resuelto corregirlo y el otro día le aplicó el remedio. Carlitos, como de costumbre, había tardado en levantarse. Cuando ya sus hermanos estaban en el patio, él salió de la cama y, en vez de vestirse rápidamente, se entretuvo con un juguete de madera. La madre, que el día anterior había tenido que reprenderlo por la misma causa, hizo esta vez como que no veía. De pronto, el remolón oyó gritar a sus cuatro hermanos. –¡Hasta luego, Carlitos!... vamos de paseo con mamá.

Carlitos quiso pedir que lo esperaran, pero ya habían salido. Echóse a llorar amargamente, golpeando los pies en el suelo, cuando se presentó su padre y le dijo severamente: –Usted paseará en su cuarto con su carrito. Vístase usted pronto y cálese. ¡Usted! Le había dicho el padre, que siempre lo tuteaba.

¡Qué cara de disgusto puso entonces Carlitos! ¡Con qué ganas se echó otra vez a llorar! Pero el padre, siempre muy serio y tranquilo, llevó su dedo índice a los labios, como diciendo: ¡Silencio!... y se retiró [Pizzurno: 93].

La imagen elegida para ilustrar la lectura muestra a un niño que no parece tener más de tres o cuatro años de edad y que llora con angustia la reprimenda del papá. El relato y su paratexto son realistas y moralizantes. Y todavía a éstos hay que sumar las afirmaciones correctivas del narrador, quien además de valorar la actitud de los padres, sugiere que ésta se repita si el hijo no se corrige: “Estoy seguro de que se corregirá Carlitos. Si olvida la lección y *reincide*, sus padres lo castigarán nuevamente hasta que la curación sea completa. ¡Bien hecho! Eso prueba que saben querer a sus hijos. Así no serán perezosos y mal criados” [Pizzurno: 93]. Otro ejemplo podemos leerlo en *Alborada*: Amalia ha sido reprendida por la maestra porque su cuaderno de deberes tiene varias manchas de tinta: “La amonestación de hoy ha sido muy severa, y por esto creo que Amalia se corregirá”; y el narrador agrega: “Buena falta le hace, pues los niños sucios son mal mirados por todos” [Berruti: 39].

Otro modo de intervención correctiva del narrador es a través de determinados silencios. La ausencia de un juicio crítico frente a una acción que para el lector actual sería reprochable es signo de aceptación de la misma. Puesto que siempre que el narrador no aprueba un acto, interviene para explicitarlo, cuando no lo hace, entendemos la omisión como aceptación. En *Camoatí*, por ejemplo, los alumnos desprecian a un compañero que no responde del todo al perfil del niño modelo porque es un niño que llora. El narrador no interviene para criticar esta actitud discriminatoria. La lectura a la que me refiero se titula con el subjetivema “El llorón” y cuenta la historia de un niño que es nuevo en la escuela y que, por este motivo, llora cada día cuando tiene que despedirse de su mamá. Los compañeros lo llaman “el llorón” y la imagen que ilustra el relato muestra al nuevo alumno llorando y a dos amigos burlándose de él. El narrador se posiciona en una primera persona plural que son los alumnos: “Todos los días se repite la misma escena y por eso nosotros lo llamamos el ‘llorón’” [Lacoste: 15].

El realismo de los textos que hemos citado como ejemplo atraviesa la mayoría de las lecturas de los libros de lectura que se usaron durante el período 1900-1930. Podríamos decir que es la estética predominante. Relatos que enseñan valores a través de historias que representan miméticamente la realidad que se respira en la Buenos Aires de principios de siglo. Una realidad dolorosa que se vive con mucha angustia se refleja tal cual en los textos moralizantes. Sin pedir auxilio a la imaginación se crean ficciones en las que la voluntad de verosimilitud es la prioridad. Los mensajes moralizantes son siempre explicitados por el narrador. Los textos son instrumentos para la trasmisión del mensaje didáctico, el cual, muchas veces, se presenta como un examen de conciencia. Así lo leemos en una lectura de *Almas en flor*:

Saber leer es reflexionar sobre las enseñanzas morales que se pueden sacar de la lectura. Si se trata de algún consejo de conducta, no contentarnos con aprobarlo, sino preguntarnos si lo hemos puesto en práctica hasta ahora y qué podemos hacer en nuestra vida diaria para aplicarlo [Toro y Gómez: 76-7].

Representaciones de infancia y ficción

La literatura occidental alberga desde todas las épocas textos moralizantes de distinta índole. El arte, en sus orígenes, siempre buscó enseñar al mismo tiempo que deleitar; buscó que el deleite sirviera de medio para transmitir una enseñanza. Pero nuestros libros de lectura de principios de siglo XX se olvidaron del deleite. Redujeron sus lecturas a lecciones de moral. La advertencia sobre la maldad, la condena del egoísmo, la crítica a la desobediencia no fueron metafóricas en un temible dragón o en un

hechicero ni en animales o plantas personificadas. Estos recursos nunca aparecen. A lo sumo, el procedimiento narrativo más transgresor que se presenta es el de un árbol o un animal que habla en primera persona, pero simplemente para contarle al lector cuáles son sus características biológicas y anatómicas, y cuál es la utilidad que ellos tienen para el hombre.

La convicción de que el progreso de una nación viene de la mano de la educación de los ciudadanos y de la transformación de la barbarie en civilización generó una imagen ideal de la infancia. En la educación del niño se encontraba el futuro de la nación, en su aprendizaje estaba la clave que transformaba al país en verdadera civilización. Se piensa al niño como un potencial ciudadano que tiene que aprender cuanto antes a comportarse como tal. Desde esta concepción el despliegue de la imaginación queda anulado. Creo que existe la conciencia de que la imaginación es un elemento identificador de la infancia, pero éste no es valorado porque se prioriza que el niño deje de ser tal cuanto antes. Evidentemente, el menosprecio por la capacidad de imaginar trajo como inevitable consecuencia la minusvaloración del texto ficcional.

Este realismo que abunda en los textos de los libros de lectura se propone como una estética que se opone a la de las "obras de la fantasía". Hay algunas lecturas que explícitamente critican a los textos ficcionales. Se dice en *Lector nacional*:

Las enseñanzas que nos dan los libros de la fantasía, son en su mayor parte enseñanzas falsas; las que nos dan los libros puramente de la imaginación o del entendimiento, son enseñanzas muy vistosas, de mucho brillo, pero de poco provecho; mientras que las más útiles y prácticas, por lo que de científicas y de verdaderas tienen, son las que nos dan los libros basados en las enseñanzas de la Naturaleza [García Purón, 1910: 228].

Este mimetismo no sólo se ve reflejado en las lecturas sino también en las ilustraciones, las cuales procuran ser un fiel reflejo de lo real. Las fotos, los grabados y los dibujos que se incluyen pretenden ser útiles en el sentido más pragmático de la palabra. Las fotografías tienen que servir para enseñar los distintos lugares geográficos, las imágenes de animales deben ser para la instrucción en zoología. Los autores suelen jactarse de la precisión realista que han conseguido para las ilustraciones de sus libros. Y este principio estético se respeta siempre, aunque tenga que representarse el terrible ceño fruncido de un padre enfurecido, o la angustia del rostro de un pobre que no tiene comida, o la tristeza del huérfano que llora la ausencia de sus padres. En *Lector nacional* hay una poesía en la que el yo lírico es un alumno que dice de su libro de lectura: "Con láminas preciosas y grabados / hechos con arte tal, / que es imposible darles más belleza / ni más **fidelidad**" [165; el destacado es mío].

Grabados fotográficos, fotografías descarnadas y relatos miméticos permiten intuir una causa común: el temor a la fantasía, el rechazo al juego y la condena al despliegue de la imaginación. En *Prosigue: Segundo libro* hay una lectura en la que dos hermanitos juegan a los soldados y en un momento el menor se asusta mucho porque ve proyectada una sombra en la pared. Dice el narrador: “No tenga miedo, que no le va a suceder nada. Y no crea usted en *sombras, aparecidos y fantasmas* que hacen daño. *Eso no existe*” [29].

La misma finalidad perseguían los periódicos infantiles de la época. *La ilustración infantil* o *El diario de los niños*, fundados en 1886 y 1898 respectivamente, se referían a la literatura infantil como aquella literatura popular que estaba constituida por “disparates” y “mentiras” [Szir 2005: 23-4] Estas publicaciones no ofrecían lecturas literarias. A tal punto este género estaba ausente que Sandra Szir –especialista en periódicos ilustrados para niños– define a *Pulgarcito*¹⁰ como revista innovadora porque ésta incluye ficción literaria [Szir 2005: 57]. Si *Pulgarcito* hubiera sido una revista para el uso del escolar, como lo fueron posteriormente *Billiken* y *Figuritas*, tendríamos que pensar que la incorporación de ficción en el canon de la escuela se habría dado antes de la década del 30; pero Demarco advierte:

El público infantil, en el caso de los periódicos ilustrados, que accedió a estas publicaciones no eran los niños y niñas de clases populares ya que su distribución era por suscripción y costosa en relación a las revistas populares que se adquirían en las librerías o eran vendidas por los canillitas [cit. en Spregelburd y Linares: 20-21].

Las publicaciones realizadas para usar en la escuela tenían las mismas características que los libros de lectura: en ellas estaban ausentes el humor, la magia y la fantasía. En el informe de *Educación común* de 1907 se resume cuál debe ser “el fin principal de ese libro: proporcionar lectura instructiva pero sobre todo moralizadora, en forma muy interesante y en un lenguaje variado que permita ejercitarse en las distintas entonaciones” (Sardi, 2010: 72-6). En 1919, el Digesto de Instrucción Primaria del Consejo Nacional de Educación pide claramente que los libros sean textos instructivos, que expresen la verdad y el progreso, y que susciten el culto de los ideales puros.

Pero estas características poco a poco irán perdiendo importancia con el paso del tiempo. Entre principios y mediados de la década del 30 ya podemos percibir los primeros cambios.

¹⁰ Revista creada por Constancio C. Vigil en 1904. Es un periódico que difiere de los demás tanto en su forma como en sus contenidos.

1930-1945

Entre 1930 y 1945 desde el Consejo Nacional de Educación comenzaron a promoverse otros valores. En 1939, surgieron nuevas condiciones pedagógicas con las que debían cumplir los libros de lectura. Entre las preocupaciones por si tienen errores en su contenido científico o barbarismos y expresiones vulgares, aparecieron otras que fueron innovadoras: se pedía, por ejemplo, que el libro tuviera la capacidad de emocionar y que educara el sentimiento estético. Los libros de lectura sufrieron, entonces, las primeras modificaciones.

En *Forjador* –libro de principios de la década del 30– el autor le sugiere al maestro:

¿No crees como yo, colega, que ya es hora de que termine el divorcio entre la Didáctica y la Estética, sobre todo en materia tan importante como los textos de lectura? [Arena: 9].

En el prólogo a *Lector feliz* –libro de lectura editado hacia mediados de la década del 30– leemos la preocupación de la autora por presentarnos una obra que abandone el pesimismo que reinaba en los textos de principios de siglo:

La selección de temas ha sido objeto de un riguroso control. He tratado de hermanar siempre la sencillez, la utilidad, el interés y la belleza; he eliminado de sus páginas el contraste penoso en el deseo de que sus lecturas, como lo sugiere el título, **destilen optimismo** [Lisanda Garriel: 7; el destacado es mío].

Entre las nuevas publicaciones, los títulos de algunos libros de lectura ya connotan un cambio: *Jugando* (1933), *Gorjeos* (1937), *Ta Te Ti* (1937). Títulos que hacen alusión al juego, que manifiestan simpatía por las articulaciones *imperfectas* de los niños.

En las ilustraciones comenzaron a aparecer niños jugando con juguetes de fabricación nacional. En las imágenes de los libros de las primeras tres décadas del siglo los niños van a la escuela, ayudan en sus casas, juegan a la maestra, hacen la ronda, pero no es frecuente la representación de niños con juguetes de confección industrializada. Sólo hay algunos casos aislados, pero se ve claramente que son niños de clases altas. Los juguetes eran inaccesibles para las clases populares porque la mayoría eran importados. Recién con el comienzo de la Segunda Guerra Mundial la industria nacional consiguió el empuje necesario para desarrollarse. Técnicos y obreros de distintos oficios se abocarían al desarrollo del juguete nacional:

Los juguetes que esa industria produjo surgieron de la imaginación y el trabajo de una amplia variedad de obreros de los oficios más diversos. En su mayoría inmigrantes, vinieron buscando una vida mejor a un país que la prometía, o escapando de alguna de las dos guerras mundiales. De sus países ya industrializados trajeron oficios, saberes y técnicas con los que dotaron de recursos a nuestra incipiente industrialización, perfeccionándola a fuerza de experimentación y ensayo [Pelegrinelli 2010: 15].

Desde principios de siglo existieron establecimientos dedicados a la fabricación de triciclos, sulkys y caballitos balancines, pero estos talleres, en 1910, eran sólo cinco en toda la ciudad de Buenos Aires. En 1935 el número asciende a 41, y en 1947 ya son 259 las fábricas de juguetes. De este modo se vuelven un objeto accesible para los niños del 30 y del 40. La infancia empieza a ocupar un espacio más importante dentro de la sociedad y nuestros libros de lectura reflejan este cambio.

A su vez, a mediados de la década del 30 se introdujeron en la escuela los primeros cuentos de hadas. En *Forjador* (1934), por ejemplo, se transcriben las poesías de Francisco Villaespesa sobre Cenicienta, Blancanieves y Caperucita Roja. Por otro lado, la representación de un duende ya aparece en la tapa de un libro¹¹. El didactismo no desaparece; pero ahora se disfraza y se acerca al niño bajo otras formas. Hay burros que hablan, hay chanchos que lloran. Una lectura puede narrar el sueño de un niño en el que un mono dirige una orquesta de animales. El cambio se ve en estos pequeños detalles. Un niño que sueña con animales personificados era un motivo de lectura impensable en las primeras décadas del siglo. Al mismo tiempo, la disposición de las imágenes va cambiando. Las ilustraciones invaden la página: ya no hay espacios tan claramente diferenciados para textos y para dibujos o grabados.

Los libros también modifican las representaciones de las posturas de lectura. Los niños de principio de siglo eran representados en posturas sumamente rígidas. La imagen de un curso en clase muestra a los alumnos inmóviles, todos de vista al frente, y con la mirada fija en el libro. A partir del 30, si bien las posturas no cambian radicalmente, sí puede verse en ellas una representación más dinámica del alumnado. La imagen del niño en cuanto tal se introduce en el imaginario y desplaza a la del niño-adulto.

Conclusiones

Es cierto que la imaginación siempre está presente y que –como dice Rodari– “hasta para comprender por qué sale agua al abrir el grifo hace falta imaginación” [3]. Pero

¹¹ Tapa de *Jugando*: duendes en ronda en torno a un gran hongo.

también es cierto –como hemos podido ver anteriormente– que la valoración de la fantasía, de la ficción y del juego no se ha dado en todas las épocas. Los libros de lectura editados entre 1900 y 1930 tuvieron la voluntad de introducir cuanto antes a los niños en el mundo adulto y creyeron que para conseguirlo era necesario dejar de lado la imaginación. La voz narradora se posicionó como la voz consejera que hablaba desde la altura que le otorgaba la experiencia. A través de los libros de lectura podemos observar cómo el narrador convirtió los consejos en advertencias con la intención de que el alumno entendiera desde muy temprana edad las reglas que rigen el mundo adulto. Las narraciones fueron instrucciones y a la ficción se la consideró un peligro. El mundo de la fantasía parecía ser una alternativa de peligrosa evasión en un mundo en el cual cualquier distracción podía traer consecuencias nefastas.

Una vez comenzada la década del 30 empieza a cambiar la perspectiva. Los adultos buscan adentrarse en el mundo infantil. Fabricantes adultos diseñan juguetes, escritores y dibujantes adultos componen relatos que respetan las leyes de los infantes. Los maestros comienzan a adecuarse a las experiencias y a los deseos de los más pequeños. Es el momento en el que el ideal de formación del niño, entendido éste como el de la formación de un adulto en potencia, comienza a declinar.

Fuentes

- ALAMPRESE, ROBERTO E. 1951. *Portada*. [1ª ed. 1942]. 5ª ed. Buenos Aires: Estrada.
- ANDRÉS, JULIA. S. f. *Racimos: Libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Crespillo.
- ARENA, LUIS. 1934. *Forjador: Texto de lectura para los grados superiores*. 3ª ed. para niñas. Buenos Aires: Estrada.
- BERDIALES, GERMÁN; INCHAUSPE, PEDRO. 1933. *Jugando*. Buenos Aires: Estrada.
- . 1936. *El libro de la Patria: Texto de lectura para cuarto grado*. 4ª ed. Buenos Aires: Kapelusz.
- BERRUTTI, JOSÉ J. S. f. *Alborada: Libro de lectura para segundo grado*. 8ª ed. Buenos Aires: Estrada.
- BLOMBERG, HÉCTOR P. 1935. *El sembrador*. 25ª ed. Buenos Aires: Estrada.
- BRUNO, G. 1914. *Frascuolo: Libro de lectura corriente*. 11ª ed. Trad. Lorenzo Elizaga. Bouret: Braine-le-Comte (Bélgica).
- CALDERARO, JOSÉ. D. S. f. *Las horas emotivas: Libro de lectura para quinto y sexto grados*. 5ª ed. Buenos Aires: s. e.
- ESTRADA, TOMÁS E. DE. S. f. *Lecturas argentinas*. 9ª ed. Buenos Aires: Estrada.
- FERREIRA, JUAN. 1901. *El libro de los niños*. Buenos Aires: Ivaldi & Checchi.
- FIGUEIRA, JOSÉ H. 1904. *¡Adelante!* 4ª ed. corr. Buenos Aires: Cabaut.
- FIGUN, SARA DE.; MORAGLIO, ELISA. 1937. *Ta Te Ti: Primer libro de lectura corriente*. Buenos Aires: Estrada.
- GARCÍA PURÓN, JUAN. 1910. *Lector nacional: Libro cuarto*. Buenos Aires: Estrada.
- IGON, J.B. 1913. *Poesías patrióticas*. 2ª ed. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- LACOSTE, LILIA. 1926. *Camoatí: Lecturas para segundo grado*. Buenos Aires: Isel y Cía.
- LISANDA GARRIEL, DELIA DE. 1941. *Lector feliz*. 5ª ed. Buenos Aires: Independencia. [Este libro tiene, por lo menos, veintiocho ediciones].

- MANSILLA DE GARCÍA, EDUARDA. 2010. *Cuentos (1880)*. Ed. y notas Hebe Beatriz Molina. Buenos Aires: Corregidor.
- MARTÍNEZ, LUISA. H. 1940. *Lenguaje y literatura para la enseñanza primaria: Sexto grado*. Buenos Aires: Tor.
- OLIVÉ, EMILIO. R. 1900. *Lecturas para la niñez*. La Plata: Sesé, Larrañaga y Renovales.
- PIZZURNO, PABLO. 1924. *Prosigue: Segundo libro*. 2ª ed. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- QUIROGA, HORACIO; GLUSBERG, LEONARDO. 1933. *Suelo natal: Libro de lectura*. [1ª ed. 1931]. 3ª ed. Buenos Aires: Crespillo.
- REYES, ALEJO. 1900. *Fræbel: Libro primero para primer grado superior*. 1ª ed. Buenos Aires: Volante & Mettler.
- ROCHEROLLES, ED. 1906. *Las segundas lecturas infantiles*. Buenos Aires: Félix Lajouane y Cía. [Libro traducido del francés].
- RODRÍGUEZ LARRETA, EDUARDA, comp. 1901. *Texto nacional de lectura: Artículos originales inéditos y expresamente escritos para este libro por literatos argentinos*. Buenos Aires: Cabaut.
- TOLOSA, P. OSCAR. 1939. *Voces del mundo: Libro de lectura para sexto grado*. [1ª ed. 1933]. Buenos Aires: Estrada.
- TORO Y GÓMEZ, C. DE. 1924. *Almas en flor: Libro de lectura para quinto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.

Bibliografía

- ARCIONI, MARÍA JULIA. "Librerías y editoriales jurídicas, una especialización en el sector editorial". En línea: <www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/.../PDF/42/42.4.pdf>.
- BENJAMIN, WALTER. 1989. *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BOMBINI, GUSTAVO. 2011. *Los arrabales de la literatura: La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARLI, SANDRA. 2003. "El problema de la representación. Balances y dilemas". *VII Seminario Internacional "Infancias y Adolescencias: Teorías y experiencias en el borde"*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- DEVOTO, F.; MADERO, M. 1999. *Historia de la vida privada en la Argentina III*. Buenos Aires: Taurus.
- DIEGO, JOSÉ L. DE. 2006. *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FREUD, SIGMUND. 1986. "El creador literario y el fantaseo". *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu. IX, 123-36.
- PELEGRINELLI, DANIELA. 2010. *Diccionario de juguetes argentinos: Infancia, industria y educación 1880-1965*. Buenos Aires: El Juguete Ilustrado.
- PÉREZ CORTÉS, SERGIO. 1996. "La prohibición de mentir". *Espiral: Estudios sobre Estado y sociedad*, II, 6. 21-44.
- RODARI, GIANNI. S. f. "La imaginación en la literatura infantil". *Perspectiva Escolar*, 43. En línea: <www.universidadelapunta.edu.ar/ULPWeb/Contenido/PaginaULP79/File/....pdf> (30/03/2012).
- SARDI, VALERIA. 2010. *El desconcierto de la interpretación: Historia de la lectura en la escuela primaria entre 1900 y 1940*. Santa Fe: Editorial de la UNL.
- SPREGELBURD, ROBERTA P.; LINARES, MA. CRISTINA, coords. 2009. *La lectura en los manuales escolares: Textos e imágenes*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones e Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.
- SZIR, SANDRA M. 2005. "Imagen, educación y consumo. Periódicos ilustrados para niños en Buenos Aires (1880-1910)". *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, 10. 51-63.
- . 2007. *Infancia y cultura visual: Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.