

La edición, circulación y usos político-pedagógicos de los manuales escolares a principios del siglo XX en Uruguay

The edition, circulation and political-pedagogical uses of school textbooks at the beginning of the 20th century in Uruguay

Silvana Espiga

CFE-ANEP/ FLACSO-Uruguay

<https://orcid.org/0000-0003-3970-8033>

<https://doi.org/10.25032/crh.v8i15.7>

Recibido: 22/7/2022

Aceptado: 18/10/2022

Resumen. Diversas lecturas teóricas explican que la escuela es una tecnología moderna y que el manual escolar es un currículo en acto adscrito a la tarea docente. El libro escolar es un dispositivo discursivo que transmite saberes, valores y representaciones sociales. En esta perspectiva, escuela y manuales convergen al instituir prácticas de enseñanza, homogeneizar, regular, legitimar y circular determinados discursos y conocimientos performativos dirigidos a un público lector específico: la infancia escolarizada. En esta línea de análisis situamos a los textos escolares, insertos en una red de decisiones de carácter político, pedagógico y económico. Para ello, desde el aporte de la historia social de la educación y la manualística, nos detendremos en analizar la serie graduada de los libros de lectura escolares de Figueira y de Abadie y Zarrilli entre los años 1900 y 1930. Este artículo propone situar la complejidad intrínseca del campo de estudio de la manualística a la hora de determinar no solo el contenido temático de las lecciones, sino también ponderar el rol de las editoriales y las autoridades educativas en el establecimiento de un modelo pedagógico regulatorio que instituyó a la cultura letrada.

Palabras claves: manuales, público lector, editoriales, pedagogía, infancia, escuela

Abstract. Several theoretical readings explain that the school is a modern technology and that the school manual is a curriculum in act attached to the teaching task. The schoolbook is a discursive device that transmits knowledge, values and social representations. In this perspective, school and manuals converge by instituting teaching practices, homogenizing, regulating, legitimizing and circulating certain discourses and performative knowledge aimed at a specific reading public: schoolchildren. In this line of analysis, we place school textbooks, inserted in a network of decisions of a political, pedagogical and economic nature. To do this, from the contribution of the social history of education and manualistics, we will stop to analyze the graduated series of school reading books by Figueira, and Abadie and Zarrilli between the years 1900 and 1930. This article proposes to situate the complexity intrinsic to the field of study of manualistics when determining not only the thematic content of the lessons but also weighing the role of publishers and educational authorities in the establishment of a regulatory pedagogical model that instituted the literate culture.

Keywords: manuals, public reader, publishers, pedagogy, childhood, school

1. Introducción

Este estudio se organizó en ocho apartados que dan cuenta de los aspectos involucrados en la elaboración y uso de la serie de los manuales escolares seleccionados.

A fines del siglo XIX la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP, 1877-1918) había puesto en marcha la reforma vareliana, pero el primer tercio del siglo XX trajo para la escuela uruguaya nuevos desafíos sociales y debates pedagógicos. En esta coyuntura, la escuela fue un medio institucional que permitió vehicular políticas focalizadas y de relativo cambio social, entre otras. La educación uruguaya a partir del decreto-ley 1380 de 1877 fue gratuita, obligatoria, gradual y mixta. El proceso de secularización en la escuela se manifestó limitando el horario

de la enseñanza de la religión católica, y el artículo 18 de la mencionada ley habilitó a que los padres que profesaran otra religión y que no quisieran que sus hijos recibieran instrucción religiosa no asistieran a dicha clase. En 1909, la Ley 3341 suprimió la enseñanza de la religión católica (Espiga, 2015). La Constitución de 1934 dio cierre a una discusión decimonónica respecto a la secularización de la enseñanza y la libertad de enseñanza pública o privada (Caetano, 2013; Sánchez, 2018).¹ Por consiguiente, en el período estudiado convergen la herencia vareliana, los cambios procedentes del escolanovismo y del republicanismo liberal. Las conferencias pedagógicas, los artículos publicados en los *Anales de Instrucción Primaria* y las resoluciones encontradas en las legislaciones escolares dan cuenta de las principales discusiones de la época. Los procesos inmigratorios llevaron a introducir el higienismo social como parte de las políticas educativas (Espiga, 2015). Existió la urgencia social de atender a la infancia urbana y rural supeditada a la lucha contra el analfabetismo, la tuberculosis, el alcoholismo y el abandono escolar, entre otros aspectos.²

El Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal (CNEPN, 1918-1972), durante las primeras décadas del siglo XX en Uruguay difundió y estudió experiencias pedagógicas alternativas a la escuela intelectualista. Maestros y maestras, pedagogos y autoridades accedían a través de viajes, obras y congresos al conocimiento de la escuela activa a través de los trabajos de Montessori, Dewey, Ferrière y Decroly. En particular, en el escolanovismo se identifican diversas corrientes pedagógicas que expresan diferencias en cuestiones como: la conceptualización de la naturaleza del niño, el pensamiento puerocéntrico, las prácticas pedagógicas inferidas y las propuestas de métodos de enseñanza activa. Estas discusiones emergentes no están al margen de la relación entre las políticas

¹ “El golpe de Estado de 1933 y la reforma constitucional de 1934 amortiguaron la radicalización del proceso y finalmente la ley reglamentó la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden público. Sin embargo el debate “laicismo” - “libertad de enseñanza” no desapareció.” (Sánchez. 38)

² Barrán, (1995) «La tuberculosis fue la enfermedad que más promovió el disciplinamiento higiénico-moral del poder médico sobre los pobres. El estado de indefensión biológica y económica en que se hallaba el tuberculoso y a veces todo el grupo familiar dependiente - fenómenos que no sucedían en el caso de la sífilis- fue una ocasión propicia para el ejercicio totalitario del poder higienista» (108 y 109). Los nuevos hábitos profilácticos y la moral dominante definieron las prioridades del orden social sano, la escuela fue un medio para impartir los preceptos del higienismo social y de moral sana, focalizados en los sectores pobres de la sociedad y la niñez desvalida.

educativas del momento (la tensión escolanovismo- escuela tradicional) y el uso y el contenido de los manuales escolares. Los aportes de la escuela activa cruzaron el Atlántico, los maestros y maestras estudiaban en Europa las nuevas experiencias áulicas, mientras en paralelo los inmigrantes traían su oficio y conocimiento de edición. Ambos campos se cruzaron para ofrecer un producto específico: el manual escolar. Este dispositivo involucró al docente en su uso pedagógico a la vez que fue un artificio que permitió a la infancia ingresar a los códigos culturales de su época y del mundo adulto.

El manual escolar operó como un articulador de diferentes intereses y discursos ideológicos, centrados en la infancia. El libro fue un recurso tecnológico clave para la escuela, ya que configuró valores, ritualizó prácticas discursivas y de lectura, también vehiculizó proyecciones sociales en niños y niñas referidas a temas vinculantes como: civilidad, moralidad, nacionalidad, higiene, salud, enfermedad, género, maternidad, trabajo, pobreza, ahorro, etcétera. «Esto, a su vez estuvo focalizado en aquellos sectores sociales vistos como los más vulnerables, pero también como causantes de la dispersión de diversas enfermedades» (Espiga 2015).

El manual escolar como producto cultural conlleva cierta complejidad en su interpretación por los discursos que infiere en los relatos escritos y las imágenes fijas, en un contexto situado y relacional. Para este trabajo es necesario precisar la distinción de los términos texto y libro, advirtiendo que los autores escriben textos y los editores producen libros o en este caso manuales. La elaboración del libro escolar implica habilitar procesos de definición pedagógica como tecnológica de manera interrelacionada. El diseño y la edición forman parte del análisis y significado pedagógico ya que estos libros se circunscriben a procesos y objetivos específicos de políticas educativas relacionados con procesos de alfabetización. En el proceso de construcción del libro participan autor/es, pedagogos autoridades educativas y editor/es los que escriben, delimitan y configuran el producto final a través de la tipografía empleada, el diseño, la tecnología, la definición de los contenidos. A su vez, cuando las autoridades educativas proponen sistemas de concursos terminan legitimando no solo al texto, sino también determinados saberes y conocimientos. Una red de decisiones políticas, económicas, pedagógicas, estrategias y recursos se entrelazan para

definir sus particularidades, distribución y difusión. Se trabajará con algunos ejemplos de los manuales de las series graduadas de los libros de Figueira³ y Abadie y Zarrilli,⁴ ya que fueron textos referentes en las metodologías de enseñanza de la lectura, por su permanencia en el tiempo y por su legitimidad pedagógica dada por las autoridades educativas. Como explica Oteíza (2009):

[...] los textos tienen el poder de imponer sentido cultural y de estructurar la percepción de la realidad por parte de los estudiantes. Por extensión, las escuelas y sus libros de texto oficiales tienen una influencia significativa en el consenso cultural a través de la comunicación de modelos clave, transmitiendo juicios valorativos implícitos que articulan tanto como sustentan significados sociales, políticos y culturales muy específicos. (Oteíza 152).

Series graduadas de libros de lectura de Figueira		
Título	Nº de páginas	Edición
<i>¿Quiéres leer?</i> Libro de primer Grado	150 pp.	s.d, 1927 Montevideo, s.d.
<i>¡Adelante!</i> Libro de segundo grado	211 pp.	1902, 1910, 1927 Montevideo Dornaleche y Reyes (1902). Montevideo, s.d. Compuesto por H. F.
<i>Un buen amigo</i> Libro de tercer grado	319 pp.	s.d, 1902, 1920 Montevideo, Talleres gráficos Casa A. Barreiro y Ramos.
<i>Trabajo</i> Libro de cuarto grado	283 pp.	1909, 1914, 1930 Montevideo. Nueva edición corregida y ampliada H.F.
<i>Vida</i> Libro de quinto grado	355 pp.	1923, 1940, 1949 Montevideo. Talleres gráficos Casa A. Barreiro y Ramos.

³ José Henríquez Figueira nació en Montevideo 1860-1946, fue hijo de padres portugueses. Formó parte de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, en 1884 se desempeñó como Inspector Departamental de Instrucción Primaria y de Inspección Técnica. Fundó el "Boletín de enseñanza Primaria" y editó en cinco volúmenes su Serie Graduada de manuales escolares utilizados en la escuela pública de Uruguay y Argentina y fundó cuatro Escuelas de Experimentación.

⁴ Humberto Zarrilli nació en Montevideo (1898-1964) fue maestro, escritor y se desempeñó como docente en los Institutos Normales. En 1920 fue designado redactor-traductor de las revistas oficiales del Consejo Nacional de Instrucción Primaria, de cuya dirección se hizo cargo desde 1921 por más de veinte años. Roberto Abadie Soriano también nació Montevideo (1896- 1992) fue maestro y se desempeñó como docente en todos los niveles del sistema educativo. Fue jefe de distribución de los Anales de instrucción primaria. Abadie produjo cambios profundos en la doctrina y práctica de la educación uruguaya, especialmente en lo referido a la alfabetización, la educación de adultos, rural y para ciegos. Los manuales de lectura escolar realizados junto a Zarrilli fueron considerados un punto de inflexión en lo metodológico, estético y pedagógico.

Series graduadas de libros de lectura de Abadie-Zarrilli		
Título	Nº de páginas	Edición
<i>Alegría</i> Libro de primer grado Edición oficial	64 pp.	1927, 1931, 1939 (4ª ed.) Montevideo. Impresora Uruguaya S.A.
<i>Tierra Nuestra</i> Libro de segundo grado Edición oficial	95 pp.	s.d.; 1936 Montevideo. Talleres gráficos Casa A. Barreiro y Ramos.
<i>Uruguay</i> Libro de tercer grado Edición oficial	182 pp.	1927 Montevideo, Palacio del Libro. 1932 Montevideo. Talleres gráficos Casa A. Barreiro y Ramos.
<i>Optimismo</i> Libro de cuarto grado Edición oficial	200 pp.	1927, 1936 Montevideo. Imprenta Central.

Choppin (2001) y Escolano (1998; 2006; 2009) son referentes tanto en la concepción epistemológica y conceptual del texto escolar, así como en las propuestas metodológicas para su estudio. Choppin refiere al manual como concepto y como un libro que genera polémica. No es cualquier texto, sino una fuente, un objeto complejo que «transmite un sistema de valores, una ideología, una cultura [y que] participa en el proceso de socialización» (210). En particular, «los libros escolares son pues, al igual que todos los textos, una representación del mundo que los escribe y de la cultura que se los apropia [...]» (Escolano 174). Por otra parte, el autor entiende al manual adscripto al trabajo docente, como «soporte curricular», a la vez que se constituye en «espacio de memoria como espejo de la sociedad que lo produce, en cuanto en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante, de una determinada época [...]» (172). Pero también lo inscribe como un dispositivo de control y regulación del conocimiento (1998), de carácter logocéntrico que implicó un modelo de lector implícito (2006).

2. Algunas cuestiones teóricas: texto e imagen en los manuales escolares

En estos textos de naturaleza educativa las ilustraciones contienen un sentido individual y social, que configuran representaciones que muestran «lo que la palabra no puede enunciar» (Chartier 76). Los códigos de los registros visuales son complejos, no son neutros ni transparentes. Por lo que, la lectura de las imágenes no se reduce en una decodificación del signo no verbal; sino que se interpreta y analiza de forma contextual, poniéndolas en relación «con otras imágenes, relatos, discursos e interpretaciones [...]» (Carli 12). Esto implica reconocer representaciones sociales, artificios culturales, construcciones sociohistóricas que visibilizan o invisibilizan la diversidad social. Pero también conlleva no perder de vista el contexto en el cual está inserta la imagen donde convergen escenarios y temporalidades heterogéneas (Didi-Huberman, 2013). En este caso referimos a la relación espacio-tiempo del hecho/sujeto representado, la del autor, la del libro, la curricular y la del aula, sin dejar de lado la mirada del lector. El problema metodológico radica en cómo acercarse a esta fuente.

Las imágenes no nos dicen nada, nos mienten o son oscuras como jeroglíficos mientras uno no se tome el tiempo de leerlas, es decir de analizarlas, descomponerlas, remontarlas, interpretarlas, distanciarlas fuera de los «clichés lingüísticos» que suscitan en tanto «clichés visuales» (Didi-Huberman, 35).

El soporte genérico y relacional de las imágenes para este estudio es el manual. En las series se muestran ilustraciones, reproducciones de obras y escasas fotografías de acontecimientos o escenas cotidianas eventualmente circunscriptas a lecciones o con sugerencias descriptivas y analíticas de los autores. En tal sentido, las imágenes constituyen símbolos vinculados a múltiples sentidos: sacros o laicos, en relación con valores morales, estéticos, culturales, ideológicos y filosóficos. Se entiende que la imagen no lo es todo e incluso es un término ambiguo, ya que «puede denotar un objeto físico (una pintura o escultura) como un objeto mental, una entidad imaginaria [...] recuerdos o percepciones» (Mitchell, 25). Pero, a los efectos de este artículo se conceptualiza como un tipo de registro que ofrece indicios, revela detalles y plantea discursos (signos visuales no verbales) que instituyen nociones y tipologías sociales que caracterizan atributos de la niñez. Los registros visuales fijos o audiovisuales

producen memoria, emociones, construyen percepciones, representaciones sociales, proyecciones, equivalencias y otredades.

En este sentido, las imágenes son fuente de información de una época, que se exhibe al historiador de manera fragmentada y no literal. Por lo dicho, se entiende que recuperar su historicidad es condición necesaria para analizar, interpretar y comprender los códigos culturales que las definen y caracterizan, evitando así reproducir retóricas y visibilidades naturalizadas. Otro aspecto a tener en cuenta es que existe una acción dialéctica y dialógica entre el que mira y el objeto mirado (Augustowsky 2012). Además, las imágenes configuran artificios culturales no exentos de claves de poder y erudición, aspectos que enriquecen a la vez que complejizan el análisis. Las palabras tienen su historia, ya han sido usadas; así como las imágenes, ya han sido vistas y explicadas, pero el lector o quien mira una imagen es, en última instancia, quien construye y da su propio sentido. El libro, que contiene los relatos escritos y visuales, también tiene su propia historicidad y está caracterizado por movimientos contradictorios y discontinuidades. Como explica Chartier,

[...] El libro apunta siempre a instaurar un orden, sea el de su desciframiento, en el cual debe ser comprendido, sea el mandato deseado por la autoridad que lo ha mandado a ejecutar o que lo ha permitido. No obstante, este orden, en sus múltiples figuras no es omnipotente para anular la libertad de los lectores (1994 20).

Por un lado, cada lector se halla enfrentado a todo un conjunto de obligaciones y consignas. El autor, el librero-editor, el comentador, el censor, aspiran a controlar de cerca la producción del sentido y hacer que el texto que ellos escribieron, publicaron, glosaron o autorizaron, sea comprendido sin apartarse un ápice de su voluntad prescriptiva. Por otro lado, la lectura por definición es rebelde y vagabunda. Son infinitas las astucias que desarrollan los lectores para procurarse los libros prohibidos, para leer entre líneas, para subvertir las lecciones impuestas (Chartier, 1994).

Abordar el estudio del manual escolar es una tarea hermenéutica y metodológica compleja, no solo por el valor cultural, pedagógico e histórico de la obra, sino también por los actores involucrados en su elaboración (autoridades educativas, autores, gráficos, editores, libreros), los diversos usos asignados

(políticos, educativos, pedagógicos, morales), los intermediarios (autoridades, maestros) y los receptores asignados a priori (maestros/as, familia y niños/as). La particularidad contextual de estas obras también se explica por su diagramación, contenido y pautas de enseñanza inferidas en las notas en las lecciones de lectura. Los manuales ofrecen indicios para analizar no solo las prácticas didácticas concernientes al uso de los textos, las formas de enseñanza de la lectura y escritura (Chartier, 1994; McKenzie, 2005; Caetano, 2006; Cucuzza, 2007; Spregelburd y Linares, 2009), sino que también permiten comprender cuestiones sobre las representaciones sociales transmitidas, la construcción de sentidos comunes, o de saberes y mitos escolares a partir de los relatos escritos y visuales (Bralich, 1990; Andreoli, 1998; Braslavsky, 1996; Leone, 2000; Romero 2004; Rostán 2006; Escolano, 2006; Szir, 2007; Lionetti, 2008). El estudio de la manualística en el Uruguay no tiene antecedentes. Sin embargo, se puede reconocer el trabajo de historiadores que han tomado a los textos escolares como objeto de estudio (dada la extensión y objetivo de este artículo dejo de lado las investigaciones que analizan los aspectos didácticos). Desde la historia de la educación uruguaya, una de las investigaciones referentes más específicas es el trabajo de Bralich (1990), en el cual analizó las series de Alfredo Vásquez Acevedo, José H. Figueira, Roberto Abadie Soriano y Humberto Zarrilli entre fines del siglo XIX y principios del XX. Su estudio selecciona algunas lecturas y analiza la ideología imperante que se manifiesta en las nociones de: familia, escuela, patria y religión; también focalizó en los aspectos raciales, históricos, y valores sociales como el trabajo o la obediencia. El autor, definió su enfoque como antropológico – cultural, y ubica a la educación como un medio de transmisión de «esquemas ordenadores elaborados por la generación adulta» (9), para las nuevas generaciones y que conlleva una forma de ver y valorar el mundo. Por ello, analiza el discurso de los textos identificando los intereses y valores de la clase dominante. Desde la historia, Leone (2000) desarrolla un profuso estudio donde refiere a diversos autores de literatura escolar considerando los aspectos cívicos y formativos de sus obras, con datos específicos y una cronología clara de las producciones literarias. Por otra parte, Caetano (2006) desde una metodología comparativa de los manuales empleados en Uruguay y Paraguay estudia la relación entre el desarrollo historiográfico y el discurso histórico presente aún en los textos actuales referidos a temas identitarios y cívicos. El

autor señala que los cambios más significativos en los textos de historia estudiados se localizan en las propuestas didácticas y no en una revisión del discurso histórico, ya que no recogen los nuevos aportes de la microhistoria, de la historia social y cultural, o de género, entre otros. Esto conlleva a que aún predomine en los textos actuales la narrativa de la historia política, económica y androcéntrica. A su vez, menciona que los autores de textos escolares incorporaron discursos fundacionales con marcados «imaginarios nacionalistas» (136) alejados de los aportes historiográficos. Estas investigaciones identifican al manual como un dispositivo de formación ideológica que excede al propio campo de conocimiento o disciplina a impartir.

Otro antecedente significativo se presenta en un breve estudio de Julio Andreoli (1998) que indaga respecto a las representaciones del pobre y la pobreza en los textos escolares en las primeras décadas del siglo. El objetivo de este trabajo fue analizar el rol de la escuela pública «en la construcción de las imágenes sociales y sus correspondientes legitimaciones referentes a la estratificación social» (2). El autor plantea un análisis comparativo de algunas lecturas, focaliza en la caracterización de la pobreza, las causas y las posibles salidas de acuerdo con los modelos educativos y económicos de la época. Mariela Oroño (2013, 2014), presenta un trabajo exhaustivo de las representaciones sociolingüísticas en los manuales de Vásquez Acevedo, Figueira, Abadie Soriano y Zarrilli. Su estudio analiza las construcciones sociales y las nociones inferidas a la idea de nación, y también sitúa al texto escolar como «instrumento ideológico y normativo» (2013, 2). Entiende que «el poder de los textos escolares radica justamente en la escritura» en el sentido de que «El poder de la escritura se observa en su capacidad de crear el objeto, a la vez que habla de él; [...] la capacidad de crear el Estado nacional, el ciudadano y la lengua nacional a la vez que habla de ellos.» (2014, 219). Elvira Blanco (2016) analiza la simbología masónica en las imágenes y lecciones de los textos de Abadie y Zarrilli, entendida como una forma de introducir ideológicamente una «moral masónica» (95).

Por último, se puede identificar y situar en las producciones, escritas y visuales, las formas de uso y circulación del libro de lectura escolar, pero un límite en este estudio concierne a las recepciones y los márgenes de interpretación que en última instancia le corresponden al lector.

3. Particularidades pedagógicas de diseño, edición y contenidos de las series

Como se explicó, el libro (y sus autores) estuvo inserto en un entramado de discursos y decisiones políticas, ideológicas, burocráticas, estéticas, curriculares y pedagógicas. En la elaboración del libro intervienen actores como los editores, impresores y distribuidores, y los educadores. En términos generales, estas series fueron clave para sistematizar y normalizar la enseñanza de la lectura (coral, en voz alta o silenciosa) y de la escritura del idioma español o nacional (Oroño, 2014),⁵ producidos para las escuelas urbanas y rurales de primer grado (cuatro años de cursos) que en general era lo que la mayoría de los niños cursaba.⁶

Por un lado, los textos de lectura escolar constituyen un «currículo en acto, que incluye saberes, las formas didácticas y hasta actividades prácticas», no son objetos autónomos (Romero, 27). En 1911, el maestro Joaquín Mestre explicaba que el libro escolar fue auxiliar en la acción de enseñanza del maestro/a, por ello destacó la necesidad de que los textos se adaptaran a los contenidos y aspectos didácticos a las exigencias del escolanovismo. Mestre entiende que el «texto vivo en la enseñanza» era el maestro, pero paralelamente el uso del libro habituaba «al alumno paso a paso a instruirse y educarse con esfuerzos propios de independencia del maestro» (161). Esta tensión entre el lugar del libro y el maestro fue un aspecto que permaneció en la época. Las nuevas ideas de la escuela activa cuestionaron las prácticas de enseñanza memorística y repetitiva mantenidas aún en las aulas de inicios del siglo XX. Abadie Soriano y Zarrilli, no estaban ajenos a estas cuestiones, y buscaron en sus libros revertir algunas

⁵ «Se construye un “nosotros” apuntalado en el uso reiterado del pronombre posesivo de primera persona plural (“nuestros héroes”, “nuestra literatura”, “nuestro idioma”, “nuestras costumbres”); se opone un “nosotros” integrante y constructor de la nación uruguaya, a un “ellos” extranjero, invasor, amenazante y peligroso. “Ellos” son básicamente los inmigrantes. Esta construcción dicotómica de la patria se extiende al lenguaje: idioma nacional versus lenguas extranjeras.» (226) Ese “nosotros” ha invisibilizado otros grupos subalternos y étnicos, a la vez que ha producido una forma de ver al otro u otros.

⁶ «El primer grado comprende un programa de cuatro años de estudio [...]; el segundo grado comprende seis años de estudio y el tercer grado ocho años. La Ley de educación vigente, que establece la obligatoriedad de la instrucción bajo penas disciplinarias, no determina mínimo alguno para relevar de esa obligación, ni en edad ni en extensión de conocimientos [...] Si se recuerda que en general en nuestro país los niños comienzan a frecuentar la escuela a los 7 u 8 años de edad, se deduce que 150 mil niños terminan sus estudios a los 10 u 11 años, 20 o 30.000 a los 12 o 13 y 300 o 400 a los 14 o 15 años de edad.» (Rossi, *Memoria*, 1933 37 - 38)

prácticas de lectura: « [...] en la actualidad se lee por el solo hecho de leer. Con estos nuevos libros los niños leerán para aprender» (Abadie y Zarrilli, 1929, 243), refiriéndose por un lado a la crítica de los métodos de lectura tradicionales aún mantenidos (en los cuales fue referente Figueira) y por otra parte, al perfil de sus manuales de lectura (para las escuelas rurales y urbanas). Si bien los autores tomaban lo mejor de las tradiciones de la enseñanza vareliana de la lectura en relación con las nuevas metodologías, pero reconocen algunos límites y optaron por un método ecléctico.

Después de un largo y meditado estudio de todos los métodos de lectura utilizados hasta la fecha, desde los antiguos de deletreo y silabeo hasta el preconizado de Decroly, hemos intentado hacer un método **ecléctico**, tratando de reunir todo lo bueno, adaptándolo a nuestro idioma y a nuestro ambiente (Abadie y Zarrilli, 1929, 244).

Los autores no podían desconocer las tradiciones áulicas que sostenían las prácticas de los docentes; para que sus libros fueran usados optaron por un método ecléctico de enseñanza en la lectoescritura. Algunas diferencias se explican al considerar que la serie de Figueira se editó desde fines del siglo XIX y los textos de Abadie y Zarrilli comenzaron a editarse hacia la mitad de la década del veinte; así como el hecho de que la serie graduada de Abadie y Zarrilli contaba con el aval y acreditación de «Edición oficial» impresa en las tapas de los libros.

Montevideo, 11 de abril de 1924. El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Resuelve:

Visto lo solicitado por los señores Roberto Abadie Soriano y Humberto Zarrilli y de acuerdo con lo informado por la Inspección Técnica declarase texto oficial para los años cuarto, quinto y sexto de las escuelas públicas la obra de lenguaje de que aquellos son autores.

Víctor Stewart (Secretario) EDUARDO ACEVEDO. (*Legislación Escolar*, 1941, 166)

Con este aval oficial la serie de libros de Abadie y Zarrilli contó con el respaldo de las autoridades educativas y con su legitimación curricular, dado también por los concursos ganados. No cualquier texto ingresaba al aula, las comisiones de lecturas y los concursos de textos fueron eficientes medios de contralor. Esto permitió a las autoridades educativas vigilar epistemológicamente los conocimientos y valores impartidos en el aula. Si bien los textos de Figueira

no cuentan con la denominación «Edición oficial», en el espacio cotidiano del aula y en las prácticas de enseñanza, sus series eran muy usadas por las maestras. En la tapa de los manuales el autor presentaba su obra como un «Nuevo método directo y rápido de lectura. Escritura Corriente y Ortografía Usual». De todas formas, en el año 1924 las autoridades escolares aclaraban a los encargados de las compras anuales de las bibliotecas escolares, que «la aceptación del «Texto oficial» no obliga la compra de libros» (*Legislación Escolar*, 1941, 218).



Imagen 1. *¿Quiéres leer? Libro primero de lectura. S.d., Figueira 137.*

Cada año escolar tiene su libro de lectura. El libro es diseñado para ser sostenido con las manos del estudiante, de ahí el tamaño del texto y la rigidez de sus tapas. Las ediciones consultadas tienen un tamaño octavo (13 por 18 centímetros), los libros contienen entre sesenta a trescientas páginas, según el grado escolar al que va dirigido el texto y de las series. El diseño permitía que el estudiante tuviera el texto en sus manos mientras leía en voz alta, de forma expresiva y de pie; o la lectura silenciosa dependiendo de los métodos de lectura. La textura rígida de las tapas del libro facilitaba el traslado y su conservación. Las páginas no se pegan entre sí y se pasan sin dificultad, por lo tanto, no era necesario mojar el dedo para pasar a la siguiente página (aspecto que preocupaba a los médicos higienistas por el contagio de la tuberculosis). Cada alumno debía tener su libro para todo el año, del cual era responsable de cuidarlo. Téngase presente que si bien el público inmediato fue el alumno del aula pública, el libro contenía aclaraciones, sugerencias y descripciones dirigidas a otros potenciales lectores: los maestros y maestras y las familias de los estudiantes para la «orientación moral y política de la juventud» (Figueira, Tapa). El diseño de las páginas también presentaba particularidades específicas. Los signos tipográficos (elementos no verbales) constituyen «la disposición del espacio mismo, tienen una función expresiva al transmitir significado y su estudio constituye propiamente un cometido bibliográfico» (McKenzie 34).

En la elaboración de los textos se combinaban tipografías, compaginación, imágenes, tamaños y formatos de letra, notas aclaratorias, itálicas y oraciones o palabras resaltadas, lo cual lleva a leer de diversas formas.⁷



Imagen 2. ¡Adelante! Libro segundo de lectura. Figueira 11.

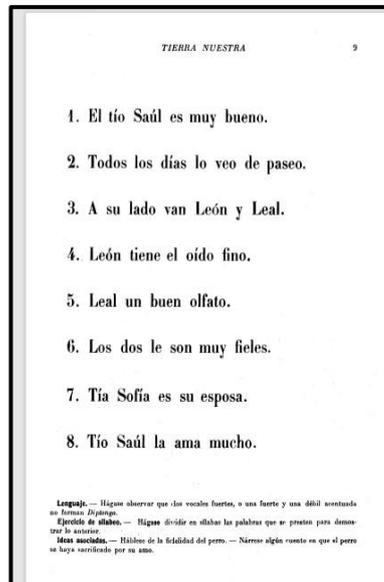


Imagen 3. Tierra Nuestra. Libro segundo de lectura. Abadie y Zarrilli 9.

En la organización interna de los textos, las series graduadas de lectura presentan detalles minuciosos. A modo de ejemplo, en una carilla se pueden encontrar secciones diferenciadas por una línea, que contiene frases, palabras, vocabulario, aclaraciones o sugerencias didácticas. Existe una marcada intencionalidad pedagógica y gráfica que da indicios de que el manual tuvo distintos receptores y lectores. Por otra parte, es importante precisar que los textos de Figueira son más extensos y direccionales en sus notas. Las ilustraciones 2 y 3 corresponden a los segundos libros de lectura de ambas series; como se constata en la imagen 3 el libro de Abadie y Zarrilli tiene mayor espacio entre las líneas y menor carga de notas. A través de las notas, los autores orientan, guían al lector o maestro. Las consideraciones particulares dirigidas a los adultos en general son explicitadas en las introducciones o aclaraciones.

⁷ La obra de Chartier (1994) *El orden de los libros* aborda el continente del libro y las prácticas de lectura en la que cuenta “[...] la incidencia de los cambios en el formato, la presentación de los textos, la compaginación, la incorporación de imágenes, la dialéctica de los espacios blancos y negros...sobre lectura. Se resaltan las variaciones en la disposición de los lectores así como las variaciones de los dispositivos textuales y formales que conducen a una compleja y plural gama de lecturas (oral y visual, interior y exterior, íntima y colectiva)” (p. 10). En esta línea, también es necesario tener presente el trabajo realizado con Cavallo y Chartier (2011).



Imagen 4. *Alegoría. Libro primero de lectura.* Abadie-Zarrilli 12.

Es importante contextualizar la intencionalidad pedagógica y didáctica de la nota. Las obras de Abadie y Zarrilli contienen sugerencias de tipo metodológico, en este caso referido a la enseñanza de la observación de ilustraciones, lectura y análisis de los textos, aunque en general estas notas son esporádicas. En las páginas del texto y ocupando el mayor espacio se encuentra el contenido de la lección, algunas de ellas acompañadas de ilustraciones pequeñas o de tamaño medio, y casi siempre acompañadas de notas a pie de página, dirigidas principalmente al docente. Otra particularidad en esta serie graduada fue el valor estético a través del ilustrador Carmelo de Arzadun (1888-1968). Pintor destacado del Uruguay, al igual que José Cuneo, Petrona Viera, Causa, Bazzurro y otros. Arzadun incursionó en el planismo realizando obras que tienen en común con ellos la temática y la paleta, se destaca la evocación del paisaje urbano y de playas autóctonas. La paleta de colores de las ilustraciones se mantiene a lo largo de la serie.

A modo de síntesis, los autores delimitan y especifican el espacio de acción didáctico y pedagógico del maestro, el manual presenta cómo se deben trabajar las lecturas, conceptos, adjetivos, vocabulario, etcétera. En las lecciones se establecen las relaciones entre los relatos, los ritmos de lectura, pronunciación e incluso se presentan las secuencias de estudio (aspecto que se observa también en lo redundante de los temas). Pero también habilitan y delimitan el lugar y el espacio creativo del lector (imaginado). Esto se entiende, en parte, por la influencia del escolanovismo que posiciona a la niñez en un lugar de mayor confianza pedagógica y autonomía en el proceso de enseñanza.

Escolano (2006) denomina a estos cambios como: «Modalidades de libro activo» y explica:

El tipo de manual que se adscribe a la metamorfosis que la Nueva Educación opera en los medios impresos de la cultura escolar es el «libro activo», es decir, el texto que

requiere la participación «activa» del alumno no solo en su uso, sino también en su misma cumplimentación o cierre. Este impreso exige asimismo la tutela del sujeto enseñante, cuyos roles pueden estar implícitos en el texto o explicitados en la guía del profesor que acompaña al manual (334).

Esto se tradujo en cambios en las formas comunicativas, los signos tipográficos, los centros temáticos propuestos, los tipos de texto (con distintos sentidos didácticos), el resaltado de términos, referencias (glosarios y paratextos) y el uso de la iconografía fueron articuladores de nuevas estrategias de lecturas y del lugar del lector cuando se le pide que observe, describa, narre, comente o interprete.

4. De las editoriales

En Uruguay, la mayoría de los textos oficiales y escolares tienen el sello de tres imprentas: la Imprenta Nacional, Dornaleche y Reyes y de Antonio Barreiro y Ramos (1851-1916). Este campo de conocimiento, respecto a la historia de la lectura y la edición tiene un incipiente desarrollo en la historiografía local, por lo que solo se pudo acceder a datos parciales. Durante la reforma escolar del último cuarto del siglo XIX, Francisco Vázquez Cores (1848-1914) fue pionero en la edición de cuadernos y textos escolares.^{8 9}

Su actividad como maestro le permitió advertir las severas deficiencias que presentaban los libros de texto disponibles en las escuelas públicas, por lo que se abocó a una tarea que le dio fama prolongada entre sucesivas generaciones de uruguayos: la elaboración de manuales escolares de Historia, Geografía, Geología, Idioma Español, Historia Natural y Zoografía (Zubillaga 140).

⁸ Vázquez Cores editaba cuadernos con el objetivo de practicar caligrafía; ofrecía un «curso práctico y teórico de escritura». Los ejercicios de escritura no estaban exentos de enseñanzas patrióticas y morales: «Montevideo es una hermosa ciudad», «¡Vuelvo a verte, patria mía!». Los maestros podían acceder a estos cuadernos en la editorial. Otros cuadernos importantes fueron los editados por Barreiro y Ramos, hacia 1900. Los Cuadernos Nacionales fueron «una serie particularmente patriótica» (Acree, 117).

⁹ «Las peripecias empresariales (las estrategias de la competencia, la necesidad de la renovación tecnológica, el análisis de la viabilidad del mercado) resultaron ajenas a la tarea editorial de Vázquez Cores, quien terminó en la ruina, muriendo en abril de 1914 al amparo de la beneficencia pública de la colectividad, en una sala del Hospital Español de Montevideo». (Zubillaga 141).

Sin desconocer su aporte, los historiadores acuerdan en identificar en la figura de Barreiro y Ramos,¹⁰ el inicio de la actividad profesional, «su negocio cobró relevancia en el ámbito intelectual, convirtiéndose nada más y nada menos que en editor del historiador Francisco Bauzá, del poeta Juan Zorrilla de San Martín y del jurista Justino Jiménez de Aréchaga, los tres figuras notables de la intelectualidad nacional» (Guedes 2). Barreiro y Ramos a partir de 1883 comenzó a publicar pequeños libros en octavo menor e instaló talleres gráficos, abarcando los procesos de edición, impresión y comercialización (Zubillaga, 1999). No fue menor la preocupación por el precio de los libros y la posibilidad efectiva de los sectores populares de acceder al conocimiento o cultura escrita. En el prólogo de la obra editada en 1893 *Biblioteca Popular de Historia Nacional*, Barreiro y Ramos expresaba:

Sabido es de todos que entre nosotros las obras de carácter histórico no llegan hasta las clases populares, ni menos a manos de la infancia, debido al hecho de ser aquellas excesivamente costosas, demasiado extensas, al par que su estudio requiere cierta preparación especial que, por desgracia, ni todo el pueblo posee, ni se suministra a la infancia [...]; lo que nos induce a creer que todo empeño hecho en el sentido de difundir la historia patria entre las clases sociales de posición humilde, tendrá buena acogida, por más que esta, por grande que sea, no compense lo bastante la magnitud de la empresa que abordamos (Citado en Zubillaga 140).

Esta preocupación económica, política y cultural del acceso de los sectores populares a la cultura letrada fue también un tema relevante para las autoridades educativas.¹¹ A tal punto que la propia reforma escolar habilitó el desarrollo específico de este tipo de editoriales. «Barreiro y Ramos, ya convertido en empresario encontró en el boom de la producción de textos escolares impulsada por la Reforma educativa que vivía el país, la oportunidad para que su negocio no fuera únicamente la venta de libros, sino también su edición.» (Guedes, 1). La

¹⁰ «En 1871, Barreiro y Ramos, como muchos otros inmigrantes españoles, pasó de una relación de dependencia laboral a trabajar por su propia cuenta abriendo su propio negocio: la Librería Nacional, un pequeño establecimiento de venta de libros al que años más tarde le sumaría un sector dedicado a la edición» (Guedes 1).

¹¹ «En 1895, se proveyeron a las escuelas de 3500 copias de *¿Quiéres leer?*, y eso fue solo el comienzo. Cinco años después, la DGIP envió a los alumnos 5632 copias del mismo libro, 5373 de *Adelante* y 3590 copias de *Trabajo*. [...] En 1901, se compraron y distribuyeron más de trece mil ejemplares de *¿Quiéres leer?* y casi seis mil copias de *Un Buen Amigo* [...] Lo interesante es que, en las primeras ediciones de los libros, se incluía una nota después de la portada que decía que todas las copias que no llevaran la firma del autor serían consideradas piratas [...]» (Acree, 123). Datos extraídos de las Memorias de Abel J. Pérez, 1901.

investigación de Acree (2013) le permite aseverar que «el género libro de texto formó el núcleo central de lo que se convertiría en uno de los sectores más rentables del mundo editorial» (108), el apoyo del Estado y los sellos de la DGIP o del CNEPN y la inclusión de los textos en listas oficiales garantizaban su venta. Por ejemplo, Barreiro y Ramos tuvo contratos de

[...] la impresión de cuadernos, libros de lectura, listas de textos aprobados y memorias de inspectores nacionales y departamentales. Imprimir las memorias era económicamente muy rentable. En 1903, por ejemplo, la DGIP le pagó a Barreiro y Ramos por publicar 1800 copias de la memoria del inspector nacional [...] que fue después distribuido a los funcionarios de Montevideo e interior (Acree 109)

Los cambios técnicos y el surgimiento de editoriales dieron lugar a libros elaborados y acordes a los fines políticos y curriculares en cada época.

[...] la edición escolar moderna ha ido incorporando los sucesivos avances que se han operado en el mundo de las artes gráficas, desde el offset a la informática. Ello ha permitido, por otro lado, acercar el campo de las publicaciones escolares a otros modos de diseño y producción y a suscitar la interacción entre las diversas tecnologías de la comunicación y las formas de edición clásicas. Estos procesos se han visto apoyados por cambios importantes en la ingeniería y estética de la nueva práctica editorial, que se ha ido configurando con la intervención de equipos coordinados de programación y realización, de los que vienen formando parte, además de los autores, proyectistas, ilustradores, técnicos en grafismo y maquetación y otros especialistas (Escolano 16).

En los manuales estudiados, estos aspectos son visibles en la calidad del material de las tapas, el tipo de encuadernación, los grabados, la combinación de tipos gráficos, las ilustraciones a color, la incorporación de fotografías, la composición de texto e imagen, entre otros elementos. El «arte tipográfico» se apreciaba tempranamente: en 1908, el maestro Fontela describe el libro *Perfiles Biográficos* de Orestes Araujo en los siguientes términos:

Salido de los talleres de Dornaleche y Reyes, lleva en la esmerada impresión el sello característico de esa casa; se ajusta, además, a las prescripciones de la higiene en el tamaño de la letra y en el espacio de las líneas; y, por último, diez y ocho de los diez y nueve perfiles van precedidos del retrato fototípico del perfilado. Los señores Dornaleche y Reyes, jóvenes uruguayos, laboriosos e inteligentes, han dado con esta obra una prueba más de cuánto puede hacerse en el país por la perfección del arte

tipográfico. Á ellos se deben, no solo la alta perfección que alcanzó ese arte aquí: se les debe también la modicidad de los precios, el más poderoso agente de la vulgarización de los conocimientos (Fontela 13).

En parte, esto explica por qué los libros presentaron regularidades pedagógicas, económicas e higiénicas que determinaron su diseño. Pero también es necesario mencionar que a los autores les preocupaban tanto los aspectos pedagógicos como estéticos para atraer a los niños/as a la lectura. Como argumenta Escolano «El manual escolar ha sido siempre, [...], un producto cultural intervenido, sometido a regímenes jurídicos de autorización, censura o examen con diferentes registros de rigor, según el tenor de las coyunturas políticas» (17). Así que la adaptación curricular, estética y didáctica se articula con la vigilancia epistemológica. Esto también es un indicio de que el manual fue un dispositivo que tuvo una función social más allá del espacio del aula. Introduce a la familia a la cultura letrada y visual, así como a nociones textuales e ilustradas que configuran la o las ideas de infancia, familia, nación y patria, prácticas higiénicas, de alimentación, nociones de maternidad, entre otras.

En otras palabras, la manualística tiene sus especificidades en su producción textual y usos.

Los estudios sobre el lenguaje, los modelos textuales, la función de la imagen, la estilística de los nuevos géneros, e incluso los análisis sociométricos de impacto y difusión de los libros escolares, pueden ser contemplados, desde la lógica sistémica, como elementos ordenados al control interno y a la autorregulación de una tecnología sometida a sucesivos procesos de cambio y acomodación (Escolano 17).

Esta tecnología escolar no es ajena a las formas y recursos en que los contenidos se articulan, organizan, producen y distribuyen; aspectos que a posteriori inciden en los modos de leer, inferir e interpretar. Por eso, el análisis del manual conlleva entender las maneras en que se inscribe «la comprensión de los diversos enunciados que moldean las realidades dentro de coacciones objetivas que, a la vez, limitan y hacen posible la enunciación». Se trata entonces de «articular la construcción discursiva del mundo con la construcción social del discurso» (Chartier 8) sus sentidos y proyecciones; los que responden a las particularidades económicas, culturales e ideológica de su tiempo.

5. De las tapas y sus contenidos

Como se planteó, el manual escolar es un producto cultural intervenido en la medida que imparte valores culturales colectivos, por ello forma y contenido tienen que ver con diversas cuestiones. En este espacio se abordarán los aspectos que caracterizaron a los libros de estas series, y cuyas particularidades se mantuvieron intactas por casi cuarenta años. Las reediciones de los libros estudiados mantuvieron su formato, colores, número de páginas y contenido. Esto en parte se explica por las resoluciones de las autoridades educativas que determinaban no solo los contenidos generales, sino también los formatos de los libros para editar, número de páginas, tipo de imágenes a emplear, etcétera, aunque el criterio del autor tenía la última palabra, sobre todo en lo metodológico. Por otro lado, téngase presente que las primeras ediciones de Figueira son anteriores a las de Abadie y Zarrilli, pero los libros coexisten ya que los textos de Figueira se reeditan por varios años. La permanencia de los textos en el uso de la enseñanza es un indicio del proyecto político, social y cultural al que aspiró la escuela, en la formación (y aprehensión) de un determinado orden que hiciera viable el progreso social, aspecto que valoraremos más adelante. Téngase presente los problemas emergentes al inicio del siglo XX y la composición social de la población (inmigrantes) y el carácter civilizatorio que se le otorgó a la escuela (focalizado en los sectores populares).

Respecto al contenido de las tapas pueden identificarse particularidades en los criterios de edición. Las tapas de la serie de los libros de lectura de Figueira son muy elaboradas, contienen ilustraciones e información sobre la propuesta de enseñanza de la lectura, en cambio las tapas de la serie de los libros de lectura de Abadie y Zarrilli son más sobrias, no contienen ilustraciones y además del título y el nombre de los autores contienen solo un dato referido al concurso. Tienen en común la tipología de los títulos que se presentan con letras grandes o en mayúscula y en general con color rojo. Y otro aspecto común y que se mantiene en el tiempo es el tamaño del libro y la técnica de encuadernación y tapa dura. La serie de libros de los autores trabajados (Figueira; Abadie y Zarrilli) tienen en común aspectos como el tamaño del libro, tipo de edición, tapas rígidas, números de páginas y tipo de hojas, en general criterios establecidos por resoluciones institucionales. Los libros que se presentaban al concurso de textos de lectura

(1924; 1926), tenían bases específicas respecto a formato, número de páginas, reglas y ejercicios de lenguaje, incorporación de láminas y grabados «prefiriéndose aquellos que sean más claros, artísticos y en consonancia con el texto» (*Legislación Escolar*, 1941 202).

Los títulos de algunos libros de las series de Figueira, Abadie y Zarrilli convergen en presentar nominaciones cortas y con connotaciones positivas. A su vez, los términos *Trabajo*, *Alegría* y *Optimismo* refieren a la noción de progreso y los nuevos valores formativos que la sociedad promovía. A continuación, se muestran comparaciones de tapas de las series presentadas en el orden de los grados escolares.

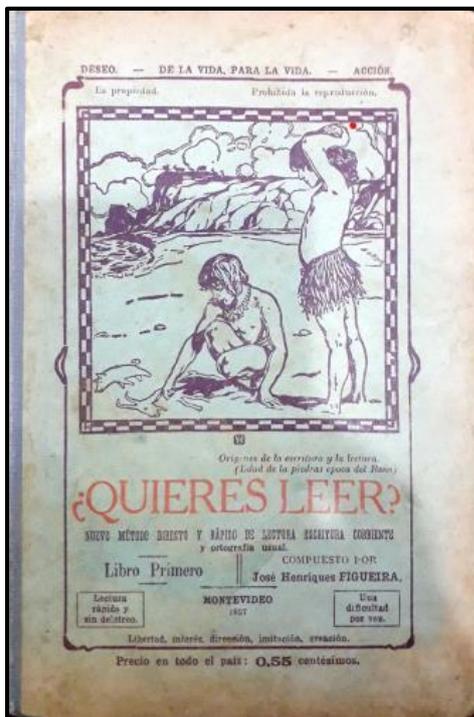


Imagen 5. *¿Quiéres leer?* Libro Primero de lectura. Figueira, 1927.

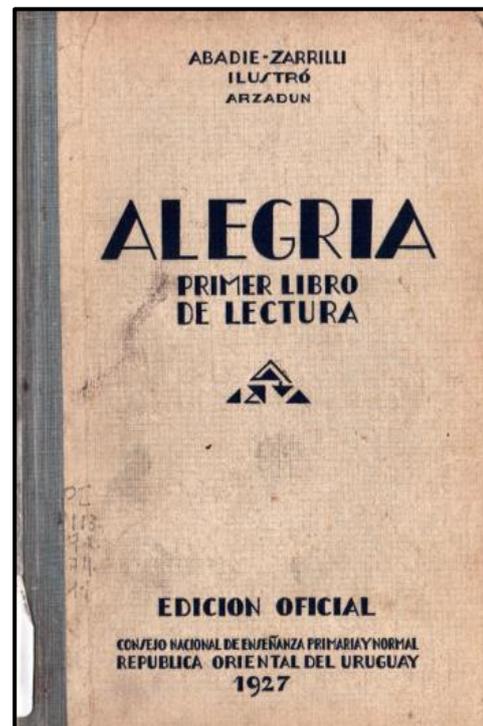


Imagen 6. *Alegría.* Libro primero de Lectura. Abadie y Zarrilli, 1927.

Como se puede observar, ambas tapas corresponden al mismo año de edición, pero difieren en los recursos tipográficos para informar sobre el texto a través de los tipos y tamaños de letras empleados. El texto de Abadie y Zarrilli utiliza como recurso de presentación el promoverse como «EDICIÓN OFICIAL» y Figueira recurre a exponer su «NUEVO MÉTODO DIRECTO Y RÁPIDO DE LECTURA CORRIENTE y ortografía usual», recurso que se mantiene en todas las ediciones. A su vez, la primera página de presentación refuerza estas ideas y

presenta más datos, premisas y aclaraciones de carácter teórico, metodológico o pedagógico; estas particularidades son más densas y explícitas en los libros de Figueira, exige al lector prestar atención a cada uno de los recuadros y subtítulos ya que presentan información en relación con el contenido o método de enseñanza, advertencias, imágenes, sugerencias y notas presentando la estructura y contenido del texto, como se ve en la imagen siete. Y en el caso de Abadie y Zarrilli, la hoja contigua a la tapa, como se observa en la imagen ocho presenta nuevamente el título, pero en color rojo, y se agrega información sobre el concurso ganador en primaria y contiene menos especificaciones escritas.

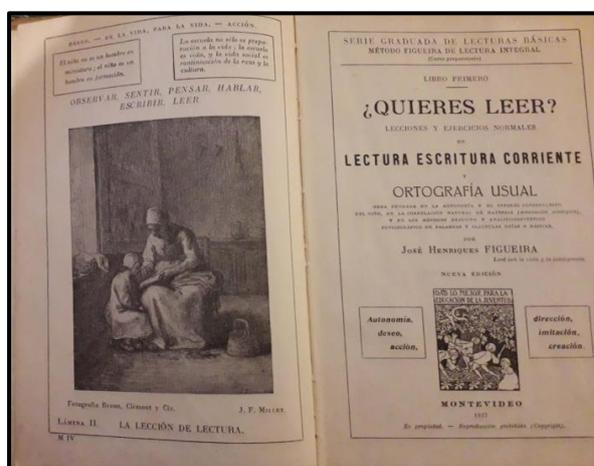


Imagen 7. *¿Quiéres leer?* Libro primero de Lectura. Figueira, 1927.

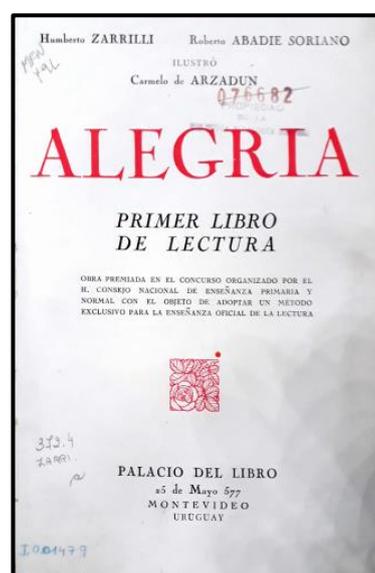


Imagen 8. *Alegria.* Libro primero de lectura. Abadie y Zarrilli, 1927.

En el caso de Figueira, la tapa de los libros de segundo grado tiene una interesante particularidad presente en otras de sus publicaciones. Entre las primeras ediciones y las segundas los contenidos de las tapas varían en la ilustración, aunque se mantiene el diseño de edición (imagen nueve y diez). Esto en parte se explica por su mayor presencia temporal en el mercado (recuérdese que es un autor que viene produciendo desde fines del siglo XIX) y por la incorporación del color en las nuevas imágenes. Las tapas de los libros de Abadie y Zarrilli son sobrias, no contienen imágenes o textos aclaratorios y su diseño permanece constante en las reediciones.

Además, las representaciones de las tapas de Figueira son simbólicas. En la imagen nueve los niños y niñas ingresan de forma ordenada en una gran fila

(solo se visualiza un niño corriendo), suben una escalinata que introduce a una gran puerta sostenida por dos columnas en la que un cartel que dice «ESCUELA» y en la imagen no se perciben adultos. La escuela es para niños y niñas por igual. La fila se presenta como el orden necesario (y naturalizado) para ingresar. En la imagen 10 se muestra a un niño ingresando a un nuevo espacio de saber y guiado por una mujer adulta, evocando claramente al mundo grecolatino. El título del libro *iAdelante!* invita al niño o niña a recorrer no solo sus páginas, sino a continuar el camino del conocimiento (letrado) que le ofrece la escuela.

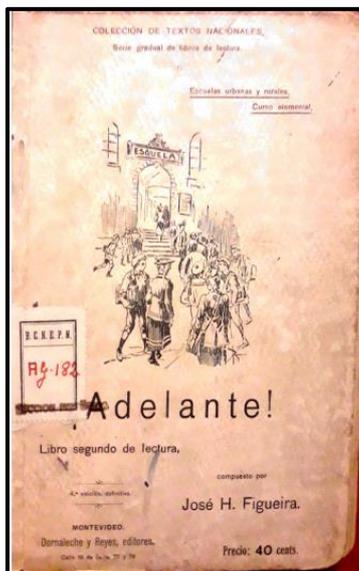


Imagen 9. *iAdelante! Libro segundo de lectura.* Figueira, 1902.

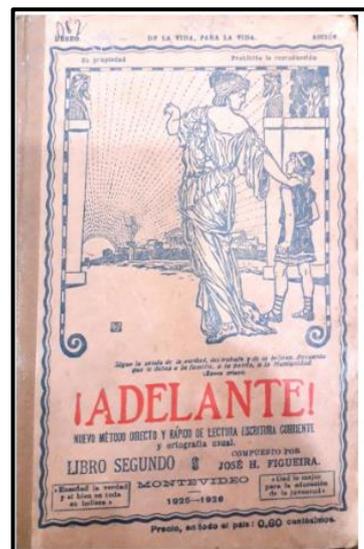


Imagen 10. *iAdelante! Libro segundo de lectura.* Figueira, 1925.

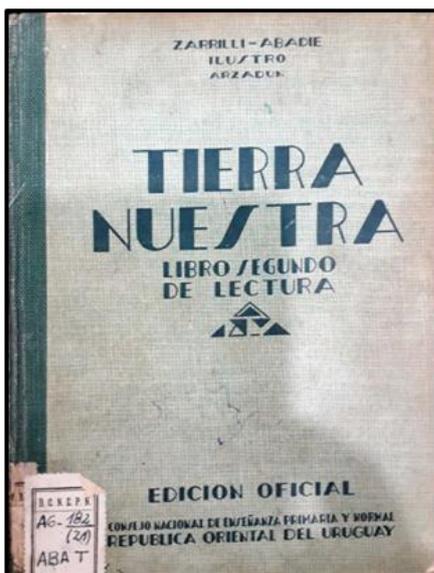


Imagen 11. *Tierra Nuestra. Libro segundo de lectura.* Abadie y Zarrilli, 1931.

En las ediciones de los libros terceros de lectura de Figueira, las tapas contienen ciertas modificaciones. Como se puede observar en las tapas, la imagen doce, trece y catorce, de *Un buen amigo* se mantiene al libro como centro de atención de la imagen y al adulto o joven mayor como mediador. No es menor atender que luego de la primera edición, Figueira nuevamente recurre a las referencias grecolatinas y a los colores, a la vez que se mantiene la idea del adulto referente y la centralidad de la cultura escrita. En el caso de la tapa de Abadie y Zarrilli, como se observa en la imagen quince, se mantiene

el diseño y la estética sobria en las diferentes ediciones y para los diferentes grados escolares. En general, como explica Acree:

Las tapas de los libros de texto del Río de la Plata así como de otras partes de América Latina varían ampliamente en su imaginería simbólica y ofrecen una rica fuente de comprensión del contenido del libro y resúmenes y de los mensajes que los editores y los consejos de educación trataban de comunicar (123).



Imagen 12. *Un buen amigo.*
Libro tercero de lectura.
Figueira, 1902.

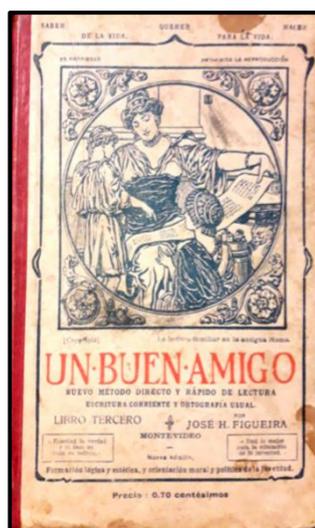


Imagen 13. *Un buen amigo.*
Libro tercero de lectura.
Figueira, s.d.



Imagen 14. *Un buen amigo.*
Libro tercero de lectura.
Figueira, s.d.

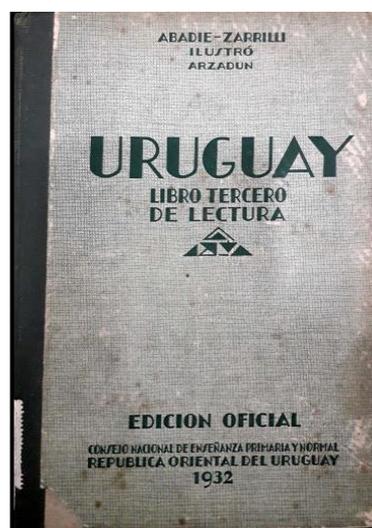


Imagen 15. *Uruguay.* *Libro tercero de lectura.*
Abadie y Zarrilli, 1932.

Trabajo es el título del cuarto libro de la serie graduada de Figueira, en un grado mayor el niño escolar se introduce explícitamente a las labores del mundo

adulto. En las tapas de los libros de las imágenes dieciséis, diecisiete y dieciocho se presentan en la primera edición el trabajo físico y manual (yunque) y en las posteriores el trabajo en el campo (arado). *Trabajo* es un título articulador de muchos valores, pero también asociado al esfuerzo que se espera del escolar. Como expresa Barrán (2008), la noción del trabajo productivo fue uno de los nuevos dioses del Estado laico. Con relación al diseño se observa el uso de una paleta de colores en rojo y ocre, las cuales varían en cada reedición del libro. Una de las dificultades en las publicaciones de Figueira es la falta de la fecha de edición, el orden de los textos se decidió en función de los cambios percibidos en las imágenes del interior del texto que dan cuenta, por ejemplo, de las variaciones en el tipo de vestimenta.

En contraposición, la tapa del libro cuarto de lectura de Abadie y Zarrilli, mantienen la sobriedad y formato del diseño de la serie se mantienen; a pesar de ello el título *Optimismo* es más amable y connota esperanza, alegría para el estudiante, sobre todo en relación con el título *Trabajo*.

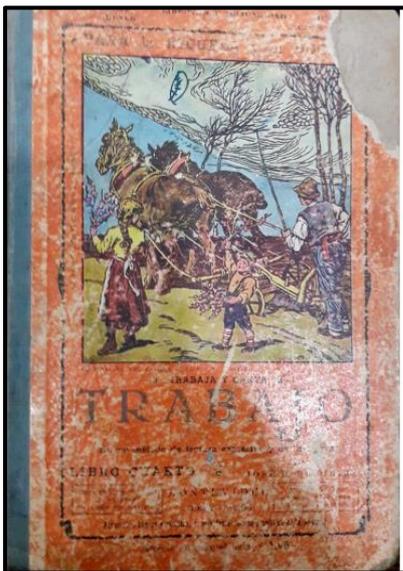


Imagen 16. *Trabajo. Libro cuarto de lectura.* Figueira, s.d.

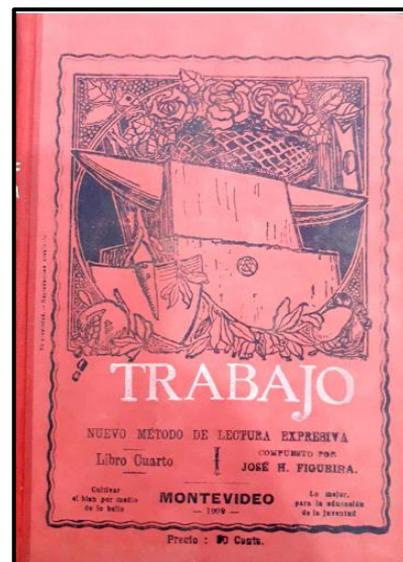


Imagen 17. *Trabajo. Libro cuarto de lectura.* Figueira, 1909

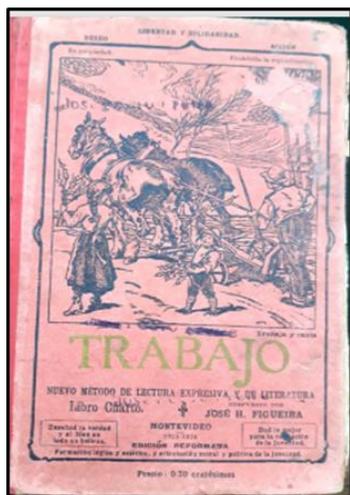


Imagen 18. Trabajo. Libro cuarto de lectura. Figueira, 1923.



Imagen 19. Optimismo. Libro cuarto de lectura. Abadie y Zarrilli, 1927.

En este tipo de edición, es necesario notar que en la primera página del texto se empleó el uso del color rojo para destacar el título. Además, el uso del espacio en blanco y la disposición de las anotaciones le dan claridad en el texto, a diferencia de las glosas atiborradas de las páginas iniciales de los textos de Figueira.



Imagen 20. Optimismo. Libro cuarto de lectura. Abadie y Zarrilli, 1927.

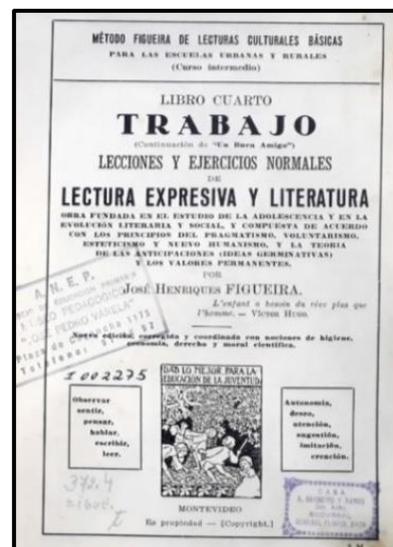


Imagen 21. Trabajo. Libro cuarto de lectura. Figueira, 1923.

Si bien las tapas de esta serie son sencillas, en estos libros visualmente lo más destacado se encuentra en sus páginas interiores. En ellas se plantea una

propuesta atractiva de dibujos y colores primarios. La propuesta estética y pedagógica de las imágenes en los libros de Abadie y Zarrilli fue implementada por el ilustrador Arzadun. Entendiendo que el ilustrador es parte de la elaboración de los textos se presentará una breve referencia al rol que tuvo en esta serie. Se tomará como referencia el libro citado *Optimismo* (1927) que corresponde al cuarto libro de lectura. Este texto también fue una obra premiada en el concurso organizado por el CNEPN Normal con el objeto de adoptar un método exclusivo para la enseñanza oficial de la lectura. Este manual tiene veintiuna imágenes a color. Los autores destacan el valor pedagógico y estético de las ilustraciones de Arzadun (a modo de ejemplo ver imagen 4), quien:

[...] ha tratado de sugerir con el dibujo de las ilustraciones el recuerdo de los animales o cosas de la manera más sencilla con el objetivo de que den la impresión de ser fácilmente imitables, sin sujeciones técnicas complicadas y sin el riguroso verismo que daría el estudio del natural con sus dificultades consiguientes.

Estas láminas, que son en realidad una alusión decorativa, sin más limitaciones que la de un fino gusto o armonía de distribución y coloración, agradarán indudablemente a los niños y afinarán su sentido estético [...] Los dibujos de Arzadun tienen, además, la gran virtud de ser la revelación de una técnica del lenguaje plástico por medio de la anécdota que es sin duda alguna lo que despierta en la imaginación infantil el mayor interés (Abadie y Zarrilli, 1929 245-246).

Queda claro que los autores de estas series tenían en cuenta a su público lector al pensar en la estética visual, la estructura del libro, la coherencia discursiva y metodológica. Respecto a las ilustraciones el maestro Bellán analiza su objetivo pedagógico, entiende que «las hermosas ilustraciones de Arzadun forman el primer plano del conocimiento de la lectura. Ambiente, seres, cosas, escenas, limitadas por dos líneas generales que podríamos llamar líneas de perspectiva sensorial que inciden sobre la expresión gráfica y fonética del lenguaje» (1928, 172) empleando una paleta de colores primarios. En términos comparativos, los libros de Figueira reproducen óleos realistas de pintores europeos en blanco y negro e ilustraciones de trazos simples en blanco y negro de las cuales no se ha encontrado referencia de la autoría.

Retomando el análisis de las tapas, referimos al quinto texto de la serie Figueira *Vida*, para «La escuela y el hogar». En algunas ediciones de otros libros

de la serie también se registra «Libro para el maestro y el alumno». Como vemos, se aspiraba a que el público lector de estos textos fuera amplio. *Vida*, es un extenso texto de 356 páginas, aspecto que caracteriza a los textos de Figueira, es muy denso en sus lectura y contiene pocas imágenes. El diseño de su tapa si bien es monocromática en tono de grises, la imagen es compleja y de nuevo evoca a la cultura y mitología grecolatina (Hércules). Por sus características fue recomendado para quinto año, «el libro quinto del señor José H. Figueira («Vida»), que viene a continuar la serie de libros de lectura de dicho autor, completándola para las escuelas de segundo grado» (*Legislación Escolar*, 1906, 37).

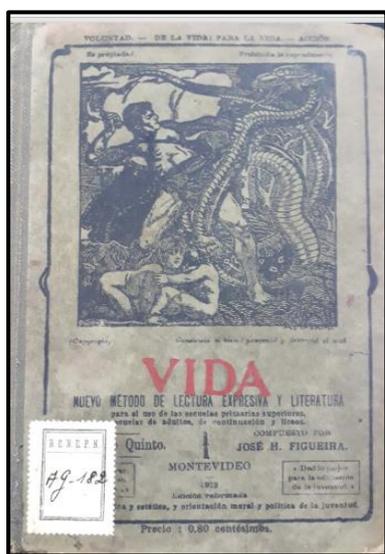


Imagen 22. *Vida. Libro quinto de lectura.* Figueira, 1923.

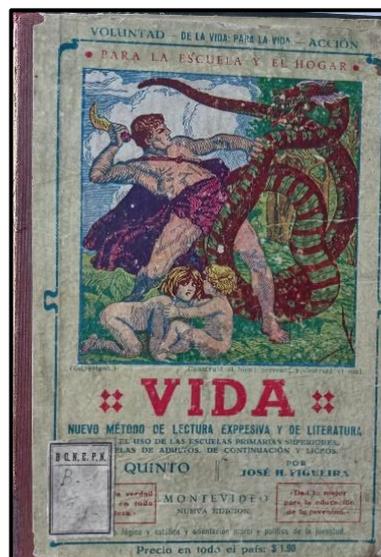


Imagen 23. *Vida. Libro quinto de lectura.* Figueira, s.d.

Fue parte de la presentación de los libros caracterizar las obras a través de argumentos claramente dirigidos al personal docente. Los autores estudiados no dejaban de lado el pensar y explicar su método de enseñanza de la lectura o interpretar una imagen o texto a lo largo de las lecciones. Se han seleccionado dos ejemplos para visualizar estos aspectos, en *Vida* del año 1923 (último texto de la serie) Figueira explica: «Esta obra se diferencia de los textos similares en su sinceridad y en que cada uno de los libros y toda la serie tienen unidad conceptual, plan didáctico e idealidad filosófica: voluntarismo, activismo, esteticismo y nuevo humanismo» (1. Cursiva en el texto). En el último texto de la serie de Abadie y Zarrilli, en la página consecutiva a la tapa de *Optimismo* (1927 y 1936) los autores

aclaraban que el libro era una «Obra premiada en el concurso organizado por el CNEPN con el objeto de adoptar un método exclusivo para la enseñanza oficial de la lectura» (3).

Estas aclaraciones, fundamentaciones pedagógicas y metodológicas iban dirigidas a los educadores, las notas en las lecturas van reafirmando estas ideas centrales. En términos metafóricos (Cucuzza, 2009) los manuales exponen la relación del libro con la cultura universal y escrita (en oposición a la cultura oral); así como la presencia mediadora del adulto (maestro/a, madre o padre). El acceso a la cultura se dio a través de la escuela y el libro, en un recorrido ameno (en teoría), tutelado y continuo. La cultura letrada simboliza la civilización, y a ella solo accedió la infancia escolarizada. A su vez, en este discurso el ingreso al mundo letrado garantizaba el progreso individual y social.

6. Organización interna del libro escolar

En los apartados anteriores se hizo referencia a la complejidad editorial, pedagógica y curricular del texto escolar. En este ítem se aborda la organización de los textos, en referencia a su estructura y contenidos.

En la serie de Figueira se observa el carácter detallista de la escritura a través de las referencias, sentencias, notas y sugerencias metodológicas. Los libros cuentan con páginas iniciales cargadas de títulos, paratextos con frases a modo de sentencias pedagógicas y morales, con diferentes tipos de letras y tamaños. También se presentan algunas pocas páginas (al inicio o final del texto) donde se describen los criterios de enseñanza que debe tener el maestro, así como la jerarquización de vocabulario o conceptos en lo que debe enfatizar el maestro.

En general, se distingue la complejidad de la estructura de la obra, en varios sentidos el libro permite ubicar a diversos lectores (maestro, niños/as, familia). En otras palabras, es un libro orientador y ordenador del trabajo del maestro/a en el aula, un libro de lectura para el niño y la familia. A partir del contenido de las lecciones los discursos tienden a ser circulares en las nociones de salud, moral, trabajo, amistad, honradez, etcétera, y se presentan de manera causal. O sea, se puede abordar una lectura sobre la salud física y en ella se encontrarán inferencias de civilidad o moralidad. Por otra parte, las imágenes en

general acompañan temáticamente los contenidos mostrando escenarios y actividades comunes (familia, escuela, plazas, calle, playa y campo), aspectos que se abordarán más adelante. Además, las lecturas de Figueira refieren a aspectos cotidianos y lugares con una clara identidad local (campo, ciudad, etc.). En términos comparativos las lecturas de la serie de Abadie y Zarrilli contienen una menor carga de notas, breves comentarios metodológicos y en cuanto a sus contenidos hacen referencia a relatos grecolatinos y europeos, aunque no se excluye la cita de poetas o escritores/as uruguayos.

Otra particularidad de los libros se encuentra en la organización del índice, los que se escriben por temas o de manera ordinal. Los índices temáticos se centran en aspectos como, por ejemplo: moral, historia, higiene, o «De las lecciones de higiene y moral científica» y «Moral científica» (Figueira, 1930) y acorde a los contenidos de los programas escolares. A modo de ejemplo para analizar se tomó parte del índice de *Trabajo* (Figueira, 1930). El texto se organiza por secciones que definen áreas del conocimiento a estudiar, no siendo un índice ordinal. En este caso, en la sección «De las lecciones de higiene y moral científica» se subdivide en Higiene; y otra sección de Moral científica, que trabajan los siguientes temas:

HIGIENE: De los alimentos. Del trabajo, el recreo y el descanso. Del buen humor. Del Aseo. La familia. De la enfermedad. La profesión.

MORAL CIENTÍFICA: El dinero y el ahorro. El alcoholismo. La templanza. La sobriedad. La amistad. La patria. La obligación escolar. El porvenir de la patria depende de la escuela. La salud, el dinero y la felicidad. La ley. Lo que debemos a la patria. La Humanidad. Decálogo de la mujer. Sobriedad y Trabajo (227 y 278).

En esta selección se aprecia la articulación en los temas referidos a la salud; en la época se asumía que esta incidía en la moral y el progreso social. Los discursos pedagógicos, higienistas, científicistas y morales se entrelazan formando una red de significados y argumentos intrínsecamente relacionados. Es interesante reparar en la intención de objetividad que se pretende dar a la idea de moral, al calificarla como científica. El índice del texto es un ejemplo claro de la articulación de temas y discursos, pero el fin educativo es el mismo: formar un niño/a moralmente sano. En el contenido temático del índice (y en sus lecturas) se observa la relación que establece el autor entre norma, trabajo, ahorro,

felicidad. La ideología del progreso atraviesa los temas y discursos como sinónimo de felicidad individual y colectiva. La patria se transforma así en gestora de felicidad, siempre y cuando hombres y mujeres cumplan con el rol social asignado. La patria como sinónimo de familia. La familia y la amistad son los grandes estímulos de la vida. «A estos hay que agregar la patria, que puede considerarse como **una gran familia**, como **una gran amistad**.» (Figueira 160, subrayado en el texto). El discurso histórico no estuvo exento de normas morales, signos civilizatorios y de presentar un pasado de héroes, era el relato de los triunfadores. En el contexto del Centenario (1930) se promovió un discurso hiperintegrador «que focalizó su atención en destacar las «glorias» y los «orgullos» de aquel país que festejaba sus primeros cien años de vida independiente» (Leone 152). Aún más, con relación al relato histórico en los manuales escolares Caetano (2006) sostiene que:

[...] los textos escolares han constituido una suerte de *catecismo fundacional* del nacionalismo más popular. Ellos han sido vehículos fundamentales en todo ese proceso de sacralización civil de ciertos rasgos de la vida comunitaria a través del respaldo a rituales públicos, liturgias cívicas y simbologías populares, con el objetivo inocultable de reforzar la identidad y el orden nacionales y de diferenciarlos eficientemente para sustentar su particularidad y excepcionalidad. Esta suerte de «religión civil» del nacimiento popular tiene entonces sus «textos sagrados» en los manuales escolares, y por cierto que no solo en los de Historia. (136)

Por lo tanto, es evidente que la organización y elaboración de estas obras fue compleja, en el entendido de que en las propuestas de lectura y en las lecciones se aprecia un entramado discursivo e ideológico complejo. El fin moral, político, social y cívico estuvo presente en las series de lectura graduada.

7. Del uso político del manual escolar en el aula: entre lo prescriptivo y la autonomía

Las permanencias y cambios sociales y culturales a veces son difíciles de delimitar cronológicamente ya que son procesos multilineales. Hacia el último tercio del siglo XIX, la infancia fue una población en la que se reparó particularmente. La(s) infancia(s) fue(ron) un foco de atención político y social, definida como patrimonio de la sociedad hubo que cuidarla de los males de la época, a la vez que formarla como ciudadanos «útiles a la patria» (Catalá de

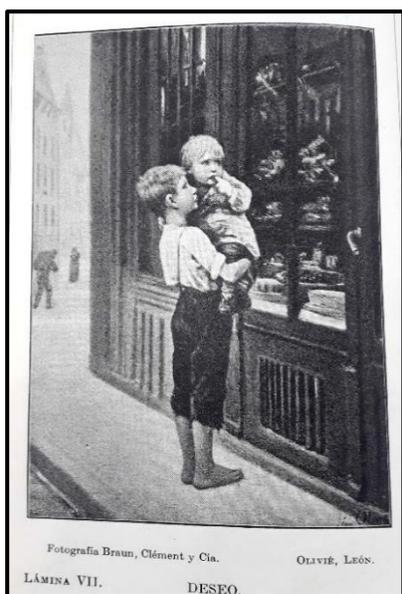


Imagen 24. Adelante. Segundo libro de lectura. Figueira, 1927. p. 54.

Principalle, 39-43). Los males de la época no dejaron de asociarse a los males de clase, de los cuales la ignorancia, el analfabetismo y las costumbres son vistos por las clases y elites dirigentes como la causa generadora que puede enfermar al resto de la sociedad.¹² Al niño/a como sujeto carente de cultura, de familia de posibilidad de cambio e incompleto, resultado de sus condiciones sociales, familiares y ambientales, había que tutelarlos y cuidarlos, sin excluir el control y la vigilancia (Erosa, 1996; Costa y Gagliano, 2005; Martinis, 2006; Lionetti, 2008; Carli, 2012; Espiga, 2015, 2021; Álvarez, 2018; Fessler, 2021).

Esto dio lugar, por un lado, a diferenciar y caracterizar a la infancia pobre, (y) la infancia minorizada, y a la infancia normal (sujeto completo imaginado, y diferenciado de la infancia anormal, en términos de la época). El niño/a minorizado tendrá derroteros institucionales más complejos que el niño/a normal. «La tradición de la ilustración define al niño por su incompletud, en tanto que es menor por edad y por razón [...] el menor sumará a las incompletudes del niño el déficit sustantivo de la filiación» (Costa y Cagliano, 115).

Estas discriminaciones primarias habilitaron a desarrollar discursos con determinadas equivalencias como pobreza/peligrosidad, vagancia/marginalidad, entre otros. En estas concepciones conservadoras ocuparse de la niñez fue un tema de política social, higiénica y económica.

El deseo era actuar sobre el individuo mismo desde antes de su nacimiento hasta su juventud, en el sentido de formar, sea por medio de la salud y higiene, de la escolarización y educación, o por medio de la asistencia, un determinado tipo de ciudadano futuro, caracterizado como laborioso, civilizado, biológicamente saludable, apto para la vida moderna como trabajador —en el caso de los sectores

¹² «Los médicos de la Liga Uruguaya contra la Tuberculosis, la Liga antialcohólica y el Consejo Nacional de Higiene comandaron la campaña contra el consumo de alcohol por parte de las clases populares, al que responsabilizaron de causar, entre otros males, la tuberculosis y la locura» (Barrán, 1995, 123).

populares— o como conductor de los destinos sociales —en el caso de los sectores de la elite (Silveira Netto Nunes, 275).

A modo de ejemplo, referimos a la niñez en situación de pobreza y el lugar ideológico que ocupó en las imágenes y relatos. En la imagen veinticuatro no hay adultos o instituciones que se hagan cargo de los niños. No hay una representación romántica de la pobreza, la calle se presenta como sinónimo de frío, hambre, inseguridad y soledad. La representación es explícita, los niños están descalzos, con hambre y abandonados. El abandono material se traduce en hambre. La infancia escolarizada pasó a ser un objetivo para la sociedad, promesa del provenir. Las autoridades de a educación, la familia, los niños/as, los maestros fueron partícipes de ese proyecto e imaginario común. Pero, sobre todo, hubo que atender a la construcción del niño/a escolar. Y en ese sentido, el manual resultó ser un eficiente recurso. Para el Estado, la escuela se transformó en la posibilidad de intervenir sobre esta infancia (y su familia), símbolo del progreso social y del futuro. La escuela se constituyó en una tecnología eficiente que posibilitó vehiculizar las nuevas aspiraciones políticas, y se instituyó como:

[...] un innegable símbolo de los tiempos, en la metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, una buena parte de hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos: el desarrollo nacional, el progreso económico, las guerras, la aceptación de los sistemas o prácticas políticas se debieron fundamentalmente a lo que el sistema escolar había hecho con las poblaciones que le habían sido encomendadas. (Pineau, 227-228)

El manual entendido como un currículo en acto y fue un medio para construir discursivamente sentidos comunes de pertenencia, imaginarios e identidades propias (Romero, 2004; Cucuzza, 1996, 2007). Desde el análisis lingüístico Oroño explica:

Se construye un «nosotros» apuntalado en el uso reiterado del pronombre posesivo de primera persona plural («nuestros héroes», «nuestra literatura», «nuestro idioma», «nuestras costumbres»); se opone un «nosotros» integrante y constructor de la nación uruguaya, a un «ellos» extranjero, invasor, amenazante y peligroso. «Ellos» son básicamente los inmigrantes. Esta construcción dicotómica de la patria se extiende al lenguaje: idioma nacional versus lenguas extranjeras. (2014, 226)

En los manuales de los autores analizados encontramos en las representaciones escritas y visuales la escasez de determinadas etnias como los indígenas, negros y mestizos; imponiéndose la imagen de una sociedad étnicamente homogénea.

El libro se jerarquiza visualmente como el intermediario para el acceso a la cultura letrada y privilegiada. La niña escolar deviene en niña lectora, y ello conllevaba una responsabilidad cívica.



Imagen 25. *Un buen amigo. Libro tercero de lectura. Figueira, 1920, p. 9.*

En la imagen 25 la niña extiende sus brazos para recibir el texto de la maestra; el relato que acompaña la escena describe que es merecedora de dicha entrega. El vínculo con el texto es individual y afectivo; a la vez ello implica para quien lo recibe la responsabilidad de cuidarlo y continuar estudiando; el manual es el medio para acceder al conocimiento de forma gradual y progresiva. Esta escena traduce un escenario genérico, sin marcas locales o étnicas que evidencien los procesos inmigratorios y de la diversidad de la sociedad uruguaya. Desde otro punto de vista, la maestra (mujer-trabajadora) se ubica en el espacio público,

pero acotado a ese rol de enseñante.

Retomando algunas cuestiones burocráticas, si bien las autoridades escolares determinaban qué manuales podían usarse, las fuentes también evidencian espacios en los que las docentes opinaban y tomaban posición respecto a las normativas. De esto dan cuenta los temas publicados en los Anales de instrucción primaria o los problemas discurridos en los congresos pedagógicos o del niño. En particular, también se pueden citar las quejas de las maestras respecto a los cambios que introducían los autores en las reediciones de los textos autorizados. Para los maestros/as esto implicaba una gran dificultad a la hora de enseñar lectura, o evaluar contenidos de la enseñanza, debido al

[...] tiempo que hacen perder inútilmente al maestro, por cuanto se ve en el caso, a cada instante, de aclarar si se trata de un verdadero error del alumno o de una edición distinta a la del ejemplar que le consulta en ese momento, circunstancia esta que le

convierte casi en individual una tarea esencialmente englobada (Legislación Escolar, 1906 13).

Los y las maestros/as entienden que dichas modificaciones son inútiles a los efectos de la enseñanza, y por ende, innecesarias. Explican que generan «el serio inconveniente de hacer perder a los alumnos el provechoso hábito de las correcciones mutuas en clase, desde que acaban por acobardarse de hacerlas cuando les faltan estas frecuentemente, debido a tratarse, no de errores de lectura, sino de diferencias introducidas en los libros» (Legislación Escolar, 1906, 13). Ante estos cuestionamientos las autoridades escolares exigen mantener los formatos en las re-ediciones, dadas las implicancias que tenían dichas modificaciones en los procesos de enseñanza de los maestros/as. A partir de estas quejas, en 1904 la DGIP resolvió:

Artículo 1º. Cuando los autores de libros autorizados como texto de lectura para las escuelas públicas y destinadas a ellas, resuelvan introducir modificaciones en aquellos, deberán hacerlo saber a esta Dirección, la cual, previo informe de la Comisión de Textos resolverá en cada caso si debe o no ser aceptada la edición reformada.

La Dirección General se reserva el derecho de eliminar inmediatamente de la lista de textos todo libro en el cual se hayan introducido modificaciones sin tal requisito, cualquiera sea el compromiso o contrato contraído.

Art.2º. A efecto de remediar también el mal ya causado y de salvar el capital empleado en libros de lecturas en tales condiciones, recomiéndose a las Inspecciones Departamentales que adopten, una sola o misma edición, como, por ejemplo, la de ordenar a los directores de escuelas, al reabrirse las clases, y cuando esta medida no requiera mayores gastos, que reteniendo los ejemplares de edición de la cual posean mayor número, devuelvan al depósito departamental los ejemplares de las demás ediciones que estén servibles, a efecto de que el depósito se los cambie por otros tanto ejemplares de la edición retenida por el remitente [...]. IN. Abel J. Pérez (Legislación Escolar, 1906, 14)

Las maestras y los maestros plantearon sus discrepancias desde argumentos pedagógicos, aunque las autoridades responden desde un criterio económico, a pesar de esto se escuchó el planteo de los maestros/as. Por otra parte, en el mismo año, uno de los aspectos discutido fue si las obras las debían elegir los maestros/as o las autoridades escolares. Entre la libertad de unos y la autoridad de los otros, en 1906 las comisiones de lectura apelan a la ley de educación vigente,

[...] pues el inciso 5º del artículo 7º de la ley de educación común resuelve legalmente en el sentido de la última de las tendencias indicadas; pero, aun dentro de este sistema, cabe y conviene un criterio relativamente amplio, a saber: el de adoptar, como textos de cada materia, dos o más obras, en el caso de que se presenten más de una que reúnan condiciones satisfactorias para aquel uso; dejándose a los maestros la elección. (Legislación Escolar, 1906, 37)

En el estrecho margen que dejaba un sistema educativo sustentado en el control burocrático o pedagógico, el maestro o maestra decidía su práctica de enseñanza. Por lo tanto, en el trabajo cotidiano del aula las maestras y los maestros como sujetos enseñantes no actuaban solo como receptores, aunque no se debe dejar de lado la tensión entre la escuela tradicional y la escuela nueva.

8. *Narrativas escolares y público lector*

Los procesos de alfabetización y modernización produjeron un nuevo público lector: el infantil (Szir, 2007; Rostán, 2006) con la salvedad de que la «letra es signo de lo urbano» (Rostán 79). Este cambio implicó otras transformaciones como las prácticas y «formas de lectura» (Chartier 87) y la aparición de editoriales, en este caso asociadas al canon pedagógico. Estas modernas prácticas sociales y formas de lectura describen «escenas de lectura» (Cucuzza 15). Las que contienen un soporte material de la palabra, constituyen metáforas de la identidad cívica, histórica, moral laica y se identifican con la escolarización, el progreso, o una actividad placentera. Por ejemplo, como explica Leone (2000) en Uruguay en el contexto del Centenario (1930) se promovió un discurso hiperintegrador «que focalizó su atención en destacar las «glorias» y los «orgullos» de aquel país que festejaba sus primeros cien años de vida independiente» (152).

Szir (2007) señala dos aspectos a tener en cuenta en el análisis del «niño lector». Desde un punto de vista metodológico, entiende que a «la imposibilidad de reconstruir en forma absoluta los gestos y modos de lectura de épocas pasadas se le añade que los niños dejan pocas marcas acerca de su propia experiencia de lectura» (27). Sin embargo, a través de las representaciones visuales se pueden identificar y caracterizar las nociones subyacentes de la infancia (lectora y escolar, entre otras,) así como, aproximarnos al mundo visual al que ingresaba el niño o niña cuando abría el libro y contemplaba sus ilustraciones. Pero también buscaban incorporar a los que no sabían leer: « [...] La educación y las imágenes didácticas son otros de los géneros para niños que apelaron a las imágenes, y las imágenes también poseían ese matiz simplificado de las figuras ejemplificadoras que se producían para un público iletrado» (Szir 29). Como se observa en la imagen veintiséis en el centro de la escena se presenta a un niño lector imaginado,

probablemente leyendo en forma silenciosa; el espacio en que se ubica es indefinido. El relato, escrito en primera persona, acompaña el sentido simbólico de la imagen. En él se destacan algunas ideas importantes: primero, el niño sabe leer y escribir por haber ido a la escuela y por el trabajo de su maestra, señalando la utilidad de ir a la escuela; segundo, la conquista afectiva y el placer dado por la retribución y aprobación de los padres y del maestro; y tercero, el niño se auto define como aplicado, bueno y obediente. La escuela se muestra como la institución que ofrece la posibilidad de aprender a leer e incorporarse exitosamente a la sociedad; en tal sentido se construye una « [...] representación del niño como lector implícito –que llevaba inscripta una representación de este como individuo, como ciudadano del futuro y como principio de la salud o la enfermedad social» (Alcubierre Moya 19). Recuérdese que la cultura letrada simbolizaba un medio de integración y ascenso social, por ello en las lecciones fue recurrente la imagen y noción del buen estudiante.

La imagen 27 muestra a una niña y un niño en posturas corporales muy similares, sosteniendo el libro de lectura. El relato describe con detalles el acto de la lectura. Este proceso era acompañado de una ortopedia del cuerpo específica, se pautaba el ritmo de la respiración en la lectura, la intensidad de la voz y las posturas corporales tanto para leer como para escribir.



Imagen 26. *¿Quieres Leer?* Libro primero de lectura. Figueira, 1927, 123.



Imagen 27. *Vida.* Libro quinto de lectura. Figueira, 1923, 82.

El niño o niña lector/a define al niño/a escolar caracterizando las condiciones y aptitudes necesarias para que en un año, en teoría cualquier niño/a, pueda aprender a leer y escribir. Por otra parte, la función del niño o la niña quedaba reducida a ser escolar, «la representación visual del niño lector fue una de las maneras más comunes de expresar la relación virtuosa entre la niñez y la palabra impresa» (Alcubierre Moya 31), pero también se invisibilizaba a otras infancias y realidades sociales. Este sujeto abstracto homogeneiza a la infancia, presenta un proceso lineal del aprendizaje, ¿qué sucedía con los niños que no lograban aprender en ese año escolar a leer y escribir? ¿Era porque el niño/a no había sido lo necesariamente aplicado, bueno y obediente? Este texto es el primero de la serie de Figueira, la enseñanza de la lectoescritura era un objetivo para los niños de primer grado, esto no significaba que todos aprendieran al mismo ritmo. Ante esto el propio autor aludía al maestro para que identifique y evalúe los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y diferenciarlos en grupos.

Por último, no se pierde de vista que, el manual como producto social es parte de una construcción cultural, identitaria e histórica. O, en términos más genéricos entendido como un programa político y pedagógico «orientado a la regeneración de la sociedad» (Escolano 14). Esta perspectiva permite reconocer y ubicar procesos y cambios de diversa índole, « [...] los textos escolares ofrecen un material muy rico para el análisis de las diferentes concepciones sociales y políticas que influyeron en su elaboración» (Ossenbach 45).

A través de estas páginas, se buscó problematizar el manual escolar como fuente y atender a su complejidad epistemológica y discursiva, por ello entendemos que los textos escolares no son neutrales, sino que construyen identidades, mitos e imaginarios a través de diversas representaciones.

9. Reflexiones finales

El manual escolar es parte de la cultura material escolar, su estudio es complejo dado el entramado temático e intersecciones discursivas que presenta y por el uso político, disciplinar, curricular, y pedagógico que implica. Imagen y texto escrito se articulan de manera congruente. Una vez constituidos los sistemas nacionales educativos existió la voluntad expresa de llegar a toda la población escolarizada, en particular a la de los sectores populares. Esto implicó

que los textos escolares se regularizaran en su escritura, planificación y edición dando cuenta de la complejidad de los procesos de alfabetización, nacionalización y homogeneización cultural. La escuela, las nuevas editoriales focalizadas en la educación y el impulso de alfabetización por parte del Estado encontraron en el manual uno de los ejes articuladores para implementar políticas educativas universales. Por lo que, en los textos escolares los gráficos, el diseño y las pautas pedagógicas operaban de forma intrínsecamente relacionada.

Estos manuales contribuyeron a que la escuela uruguaya se constituyera en la matriz articuladora de una visión hegemónica respecto a las formas de socializar y mostrar socialmente a la(s) infancia(s) en relación con el deber ser y sentir de niños y niñas orientales. Si bien, la institución escolar operó como productora de sujetos (ej. infancia escolar), sentidos, subjetividades, identidades, mitos y conocimientos, las prácticas escolarizadas no implican necesariamente que se reproduzca un discurso unidireccional y unívoco desde las autoridades (y el poder) y los textos.

El texto escolar involucró una serie de decisiones de diversa índole: trabajo de diseño y edición, contenido de los textos, introducción de metodologías de enseñanza, que no desconocieron las decisiones curriculares, higienistas y políticas. De manera selectiva y simplificada el manual expone los conocimientos entendidos como adecuados a enseñar en relación con objetivos políticos y sociales, de todas maneras, esto no determinó la posición docente¹³ y de los niños o niñas lectores, hubo intersticios y espacios de resistencia, creación y cambio. Dan cuenta de ello, la propuesta innovadora de la serie Abadie y Zarrilli y las protestas de los maestros y maestras frente a la exigencia del uso de determinados libros.

El carácter universal del manual y el acceso que tenían los maestros, las maestras y los escolares garantizaron su difusión y uso al gobierno de la educación. Sin embargo, al situar las series graduadas de lectura en su contexto pedagógico y político se pudo observar detenidamente algunos aspectos relevantes. En primer lugar, lo más evidente es que estas series exceden el

¹³ En relación con la categoría posición docente ver el trabajo de Southwell y Vassiliades (2014).

objetivo de la enseñanza de la lectoescritura en el sentido de que el manual escolar operó como un articulador de discursos de índole moral, cívica, higiénica y pedagógica. Los autores de los textos tenían claro el alcance social y cultural de este recurso didáctico y ante ello buscaron promover determinados valores y prácticas sociales, morales y estéticas. Esto conllevó discernimientos pedagógicos, políticos y hasta de carácter editorial, aunque manteniendo la estructura interna y del libro. La irrupción del escolanovismo ofreció posibilidades de cambios parciales en los códigos textuales y pedagógicos. En segundo lugar, respecto a la construcción del niño o niña lector/a escolarizado/a, las continuas reglamentaciones del trabajo en el espacio áulico y del cuerpo infantil traducen simbólicamente la necesidad de mantener un canon pedagógico.

De acuerdo con las formas comunicativas con el lector se pudo apreciar que la serie graduada de Figueira es un ejemplo de la convergencia de la manualística tradicional con la propuesta desde el paradigma de la nueva escuela. En los textos de Abadie y Zarrilli, se presentan más claramente los recursos afines al escolanovismo. Esto se visualiza en los aspectos estéticos, de diseño y de edición (uso del color en las imágenes, tipo de letra, extensión de los relatos, organización de la página, manejo de las notas, relación imagen y texto, entre otros) en cómo las representaciones visuales muestran a los niños y las niñas, en la mayor autonomía pedagógica dada al maestro/a y al niño/a lector, entre otros aspectos ya mencionados. Además, se introducen nuevos temas como los relacionados con los avances tecnológicos de la modernidad, y se encuentran lecturas con fines recreativos y no necesariamente moralizantes. Por otra parte, permanecen aspectos tradicionales como el lugar asignado a la cultura escrita, la escuela en su carácter civilizatorio o la narrativa histórica heroica. Ante una sociedad nueva, inmigrante, avasallante, desconocida y cambiante se construyó un discurso persuasivo y civilizatorio que definió simbólicamente un determinado orden social (progreso, trabajo, felicidad, obediencia, higiene individual y colectiva, salud física y moral). La escuela buscó producir regularidades y sujetos adscritos a los nuevos valores cívicos y morales.

Las continuas reediciones de las series escolares evidencian una tensión política y cultural que es la permanencia de la series, con pequeñas variaciones.

¿De qué da cuenta esta permanencia por más de treinta años? No hay una respuesta única ni cerrada, ¿podría dar indicios del fracaso de un discurso, o los límites de sus expectativas?, ¿a qué sectores de la sociedad fue dirigido el manual?, ¿qué costumbres se insistía en modificar y cuáles fueron las resistencias? Estas cuestiones exponen el mito de la escuela triunfante. Esa sociedad del progreso articulada con el discurso escolar ¿pudo eficazmente cumplir su objetivo político y disciplinado (o de autodisciplina)? En una lectura a contrapelo podemos comprender que la permanencia da cuenta de resistencias subyacentes, de las disputas con otros saberes, costumbres y registros emocionales. En términos de Chartier (1994), la rebeldía del lector o de la interpretación final, del *punctum* al que refiere Barthes (1990) y también deja en evidencia los intersticios del poder en los vínculos pedagógicos e institucionales.◊

10. Obras citadas

10.1. Fuentes

Abadie, Roberto y Zarrilli, Humberto. *Alegría*. Primer Libro de Lectura. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. 1927.

- *Alegría*. Primer Libro de Lectura. Montevideo: Edición oficial CNEPN.ROU. (Ilustrador Arzadun), 1931.
- «Programa que nos hemos propuesto realizar al escribir los libros para las escuelas rurales», *Anales de Instrucción primaria*, XXVI (2), Montevideo: Imprenta Nacional (1929): 242 a 260.
- *Tierra Nuestra* Libro de segundo grado. Edición oficial. Montevideo: Talleres gráficos Casa A. Barreiro y Ramos, s.d., 1936.
- *Uruguay*. Libro de tercer grado. Edición oficial. Montevideo: Palacio del Libro, 1927.
- *Uruguay*. Libro de tercer grado. Edición oficial. Montevideo: Talleres gráficos Casa A. B., 1932.
- (1927). *Optimismo. Cuarto Libro de Lectura*. Montevideo: Palacio del Libro, Primera edición. Obra premiada por el concurso organizado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal con el objeto de adoptar un método exclusivo para la enseñanza oficial de la lectura, 1927.

Anales de Instrucción Primaria. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, XXVI (2), Montevideo: Imprenta Nacional (1929).

Catalá de Princivalle Ema. *Lectura, Ortología y Ortografía por el método analítico-sintético de las palabras normales* Libro Quinto - Cuarto Año, Montevideo: El Siglo Ilustrado de Mariño y Caballero. Editores. Obra adoptada por la Dirección General de Instrucción Pública para servir de texto en las escuelas públicas. (1918[1908]).

- Bellán, José Pedro. «Sobre los nuevos libros de lectura de Abadie y Zarrilli». *Anales de Instrucción primaria*, XXIV (1), Montevideo: Imprenta Nacional. 1928
- Figueira, José H. *Libro Primero ¿Quieres leer?* Montevideo: Barreiro y Ramos Sociedad Anónima, s.l.; 1927.
- *¡Adelante! Nuevo método directo y rápido de lectura escritura corriente y ortografía usual.* (Continuación de *¿Quieres leer?*) 1910.
 - *¡Adelante! Libro Segundo. Nuevo método directo y rápido de Lectura escritura corriente.* Montevideo, s.e., 1927.
 - *Un buen amigo.* Nuevo método directo y rápido de lectura y escritura corriente y ortografía usual. (Continuación de *¡Adelante!*) Libro Tercero. Montevideo: Nueva edición, 1902.
 - *Un buen amigo.* Nuevo método de lectura escritura corriente y ortografía usual. Edición reformada. Montevideo: s.e., 1920.
 - *Trabajo.* Nuevo método de lectura expresiva. Libro cuarto. Montevideo: s.e., 1909.
 - *Trabajo.* Nuevo Método de Lectura y de Literatura. (Continuación de *Un Buen Amigo*) Libro Cuarto. Montevideo: s.e., 1923-1924.
 - *Vida.* Nuevo método de lectura expresiva y de literatura. Para el uso de las escuelas primarias superiores. Libro Quinto. Escuelas de adultos. De continuación y Liceos. Edición Oficial. Montevideo: s.e.
 - (1923) *Vida.* Nuevo método de lectura expresiva y de literatura. Para el uso de las escuelas primarias superiores. Libro Quinto. Escuelas de adultos. De continuación y Liceos. Edición Oficial. Montevideo: s.e., 1929.
- Fontela, J. Juicio crítico de la primera edición de este libro. En Araujo O. *Perfiles biográficos trazados para la niñez.* Montevideo: Imprenta Artística de Dornaleche y Reyes, 1908.
- Legislación Escolar Vigente 1904-1905.* Montevideo: Talleres tipográficos de la prensa, 1906.
- Legislación Escolar Vigente. Recopilación cronológica de acuerdos, circulares, decretos, leyes, programas, reglamentos y otras disposiciones relativas a la Instrucción pública primaria, 1918-1921.* Montevideo: Imprenta Nacional, Tomo VIII, 1929.
- Legislación Escolar 1922- 1927.* Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Montevideo: Graf. «Prometeo», Tomo IX, 1941.
- Mestre Joaquín. «Los libros de texto para las escuelas» en *Anales de Instrucción primaria.* Año IX- Tomo IX, N^{os} 7 a 14. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1911, 160-163.
- Rossi, Carlos. *Memoria Anual.* Trienio 1930, 31 y 32. Consejo de Enseñanza Primaria y Normal. Montevideo: Imprenta Nacional, 1933.

10.2. Bibliografía

Acree, William. *La lectura cotidiana. Cultura impresa e identidad colectiva en el*

- Río de la Plata, 1780-1910*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.
- Alcubierre Moya, Beatriz. «De la historia de la infancia a la historia del niño como representación». L. Lionetti, I. Cosse y M. C. Zapiola (Comps.), *La historia de las infancias en América Latina*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018. 15-33.
- Álvarez, Facundo. «Entre abandonados y delincuentes. Niños y jóvenes infractores en Uruguay (1911-1933)». *FHCE, Avances de Investigación. Egresados*. Montevideo: FHCE-UdelaR, 2018.
- Andreoli, Julio. *Imágenes del pobre y la pobreza en los textos escolares en las primeras décadas del siglo (1900-1930)*. Montevideo: FHCE, Udelar, 1998.
- Augustowsky, Gabriela. *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Barrán, José Pedro. *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La ortopedia de los pobres*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. Tomo 2. 1995.
- Barthes, Roland. *La cámara lúcida. Notas sobre fotografía*. Barcelona: Paidós
- Blanco, Elvira. «Simbología masónica en los libros de lectura uruguayos (1920-1960)». *Historia de la Educación- Anuario SAHE*, 17 (1) (2016): 94 – 124.
- Bralich, Jorge. *Los textos escolares como instrumento ideológico*. Montevideo: Escuela Universitaria de servicio social, Udelar, 1990.
- Caetano, Gerardo. «Paraguay, Uruguay». *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay*. dir. Rafael Valls. Madrid: OEI – Fundación Mapfre. Vol. II, 2006.
- (Dir.). *El «Uruguay laico». Matrices y revisiones*. Montevideo: Taurus, 2013.
- Carli, Sandra. «Ver este tiempo. Las formas de lo real». I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, 2012. 85-95.
- Costa, Mara y Gagliano, Rafael. «Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas». S. Duschtaizky (Comp.). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 2005. 69-119.
- Cucuzza, Héctor. *Yo argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- «Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar». *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. org. R. Spregelburd y M. C. Linares. Argentina: Universidad Nacional de Lujan, 2009. 13-31.
- Chartier, Roger. *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- Choppin, Alain. «Pasado y presente de los manuales escolares». *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, XIII (29 y 30), (2001): 209-229.

- Didi-Huberman, Georges. *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Machado Libros, 2013.
- Espiga Dorado, Silvana. *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Montevideo: Antítesis, 2015.
- «Discursos convergentes en la construcción de la niñez saludable a través de los manuales escolares» *Historia de la Educación en América Latina - HistELA*, 4 (2021).
- Erosa, Héctor. «La construcción punitiva del abandono», *Revista de Ciencias Penales*, 2 (1996).
- Escolano, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Vol. II: De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruipérez, 1998.
- Escolano, Agustín. «La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo XX». *Hist. educ.*, 25 (317-340) (2006).
- «El manual escolar y la cultura profesional de los docentes». *Tendencias Pedagógicas* 14 (169-180) (2009).
- Fessler, Daniel. «El tiempo de la niñez. Discurso tutelar y criminalidad en Uruguay (1905 - 1934)». *Revista de Historia*, 84 (2021): 416-441. <https://doi.org/10.15359/rh.84.16>
- Guedes Marrero, Leonardo. «Semblanza de Antonio Barreiro y Ramos (1851-1916)». *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes - Portal Editores y Editoriales Iberoamericanos (siglos XIX-XXI) - EDI-RED*, 2017.
- Leone, Verónica. Manuales escolares e imaginario social en el Uruguay del Centenario. Caetano Gerardo (Dir.), *Los uruguayos del Centenario. Acción, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*. Montevideo: Onsur-Taurus, 2000.
- Lionetti, Lucía. «Discursos, representaciones y políticas educativas en torno a los 'niños débiles' en Argentina a comienzos del siglo XX». *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Universidad Nacional del Centro, Buenos Aires: Argentina, 18 (2008): 187-213.
- Martinis, Pablo. «Infancia y educación: pensar la relación educativa». *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, Universidad Nacional del Centro, Buenos Aires: Argentina, (2015): 105-126.
- McKenzie, Donald. F. *Bibliografía y sociología de los textos*. Madrid: Akal, 2005.
- Mitchell, William. *¿Qué quieren las imágenes?* Buenos Aires: Ediciones Sans Soleil, 2020.
- Oroño, Mariela. *Las representaciones sociolingüísticas en textos escolares de la educación primaria uruguaya: la serie de los libros de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie Soriano-Zarrilli*. Tesis de Maestría. FHCE-Udelar, 2013.
- «La escuela y la lengua en la construcción de la identidad nacional uruguaya: los libros de lectura usados en la escuela pública en los años 40 del siglo». *XX. Boletín de Filología*, XLIX (2) (2014): 215-236.
- Ossenbach, Gabriela. «La manualística escolar y la enseñanza de la Historia de la

- Educación», *Cuadernos de Historia de la Educación* 6 (2009): 41- 53.
- Oteíza, Teresa. «Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media». *Discurso & Sociedad*, 3(1) (2009): 150-174.
- Pineau, Pablo. «La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización». Cucuzza, R. (Comp.), *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.
- Romero, Luis Alberto (coord). *La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.
- Rostán, Elina «La extensión de una nueva práctica cultural: el niño lector». Silvia Rodríguez Villamil, *Escenas de la Vida cotidiana. La antesala del siglo XX (1890-1910)* ClaeH. Montevideo: EBO, 2006.
- Sánchez, Alejandro. *Historia investigada y enseñada. Historia Regional e Iglesia Católica en los programas y manuales de educación secundaria en Uruguay (2006)*. Tesis de maestría. Montevideo: Flacso, 2018.
- Silveira Netto Nunes, Eduardo. «La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940)». *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México: UNAM, 2012. 273-301.
- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro. «El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas». *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI (11) (2014): 163-187.
- Spiegelburd, Roberta y Linares, Cristina (org.). *La lectura en los manuales escolares: textos e imágenes*. Luján: Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional del Nordeste, 2009.
- Szir, Sandra. *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- Zubillaga Carlos. *Cultura popular en el Uruguay de entre siglos 1870-1910*. Montevideo: Linardi y Risso, 2011.