

ALLOATTI, NORMA

"Cuentos y lecciones: textos para los niños decimonónicos en Argentina", en *Revista OCNOS* n° 3, 2007, p. 91-101. ISSN 1885-446X.

Cuentos y lecciones: textos para los niños decimonónicos en Argentina*

Norma Alloatti

Buenos Aires

PALABRAS CLAVE:

Libros de lectura, literatura infantil, infancia, literatura femenina.

KEYWORDS:

Schoolbooks, Children's Literature, childhood, women's Literature.

RESUMEN:

A mediados del siglo XIX empiezan a publicarse en Argentina los primeros textos de lectura y un poco más tarde, aparece el primer libro de literatura infantil, ambos destinados a un público común. Pero estos dos objetos culturales que comienzan a gestarse simultáneamente alcanzan en los primeros cincuenta años de su publicación un desarrollo disímil.

El punto de partida es una revisión de postulados acerca del carácter moderno de este tipo de textos destinados al público infantil. Dicha modernidad coincide en Argentina con el nacimiento del estado nacional, fundado precisamente en la modernización de las instituciones políticas y sociales.

Este artículo explora también los factores que intervinieron para determinar el crecimiento continuo de la edición de libros de lectura, alentada por su condición para alfabetizar y la escasa importancia otorgada a la incipiente literatura infantil, por su estilo asociado al entretenimiento. En consecuencia, se realiza un estudio de los conceptos que se han establecido sobre la niñez decimonónica, para encontrar parte de la explicación de las diferencias en la promoción, edición y recepción de cada tipo de texto.

Finalmente, se plantea una aproximación al análisis de los contratiempos que pueden observarse en la publicación de textos con autoría femenina. Aunque el análisis no es exhaustivo en este punto, incumbe conjeturar que el descuido de la literatura infantil puede haberse debido a una situación de manifiesta apatía por la literatura escrita por mujeres.

ABSTRACT:

In the middle of the nineteenth century the first schoolbooks began to be published in Argentina, and later, the first book of Children's Literature appeared. However, although these two cultural objects were contemporaries they reached different development in the first fifty years of their publication.

The aim of this article is to revise the postulates about the modern quality of these types of texts which emerged simultaneously with Argentina's modernization process, in the period when the country became a national state, founded indeed on the transformation of the political and social institutions.

The article also explores the factors that have influenced the continuous growth that edition's schoolbooks have maintained, based in their condition to alphabetize, and the minor importance granted to short infantile stories because of their amusement related style. Consequently, this study of the concepts about childhood in nineteenth Argentina's society is meant to explain the differences in the promotion, edition and reception of each type of text.

Finally, an approach to the analysis of the drawbacks of feminine printings is proposed, and it considers the conjecture that the negligence of infantile Literature could had been to this factor, and in fact, as a proof of manifested apathy towards the women's Literature.

Durante la segunda mitad del siglo XIX empiezan a publicarse en Argentina los primeros libros de *literatura infantil* y los primeros *textos de lectura*, ambos destinados a la población infantil, aunque con objetivos diferenciados. Cada uno de estos nuevos géneros que se incorporan al mercado editorial sostiene desde su aparición

y durante el correr de las primeras décadas un desarrollo desigual. ¿Qué factores incidieron para que dos objetos culturales que comienzan a gestarse coetáneamente y que estuvieron destinados a un público común, alcanzaran en los primeros cincuenta años de su publicación tan disímil desarrollo?

* Fecha de recepción: 09/02/2006

Fecha de aceptación: 26/02/2007

Ambos objetos culturales pueden ser considerados claros rasgos de la modernidad: los libros para la enseñanza, apoyados en los postulados de Comenio y los libros de cuentos para niños, que desde Perrault en adelante alcanzarían una difusión creciente. Los dos tipos de textos forman parte, también, de lo que Philippe Ariès consideraba elementos que señalan el ingreso a la cultura de lo escrito equivalente a la llegada de la primera modernidad (Chartier, R. 1992: 113; Ariès, P. 1986: 11).

La proposición sobre Comenio como uno de los representantes del mundo moderno proviene del hecho que él ha propuesto en su *Orbis Sensualium Pictus* transformaciones revolucionarias en la enseñanza de la lectura (Muñoz y Dezeo 1936: 87-93), tal como lo confirma Berta Braslavsky (1962: 29) en su clásica obra *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura* cuando expone los antecedentes del método global con los términos siguientes:

En la historia formal de la pedagogía aparece como primer antecedente del mismo el *Orbis sensualium pictus*, de Comenio. Es sabido que contrariamente a su *Didáctica Magna* donde seguía la rutina de la enseñanza de la lectura a partir de los elementos singulares del alfabeto, en su *Orbis pictus*, Comenio presenta la palabra asociada a la representación gráfica de lo que ella significa, para que las palabras puedan aprenderse con rapidez, eliminando la “agobiadora tortura” del “penoso deletreo”. Exaltando la importancia del interés y de la asociación del concepto para realizar la lectura, aconseja unir el trabajo de la mano a la ejercitación de la vista y el oído. (1962: 47-48). (Las cursivas son de la autora).

Si bien el método de lectura global, ideado por Comenio no tuvo una difusión inmediata, sentó las bases del proceso de alfabetización que se propagará en Europa y América durante el siglo XIX, de modo que las propuestas de este pedagogo quedan asociadas a una buena parte de las prácticas escolares pro-

pias de la difusión de la lectura a partir de su enseñanza en las aulas.

La aparición de la literatura infantil como género específico también se reconoce tardía y con orígenes que se enraizan tanto en lo popular, como en lo académico. Marc Soriano (2001: 210) sostiene que este género debe ser considerado “moderno”, justamente por su ingreso al mundo de la lectura:

Pasó muchísimo tiempo antes de que el género de la literatura infantil fuera atestiguado o al menos presentado. El autor que pasa por haberlo inventado, Charles Perrault, tiene el mal gusto de ni siquiera mencionarlo en su *Paralelo*, donde sin embargo habría debido incluirlo, ya que, entre otras cosas, se proponía, precisamente, enumerar y analizar las nuevas estructuras literarias que se correspondían con el progreso de la civilización y con las nuevas necesidades de las sociedades.

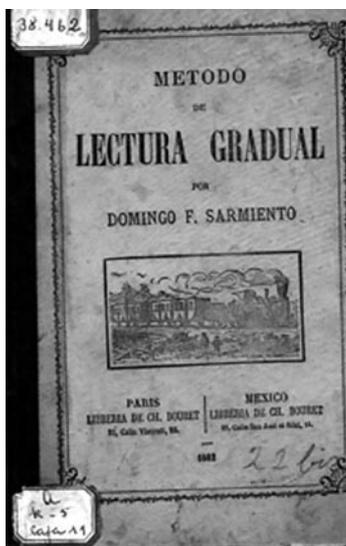
El reconocimiento como padre de la literatura infantil, derivado del desarrollo de este género novedoso en el campo del discurso, hace que el mismo Soriano plantee en *Los cuentos de Perrault* (1975: 479) su carácter moderno:

La colección refleja no sólo el desgarramiento de una conciencia individual en lucha con sus propios problemas, sino la crisis de la civilización entera que, a fines del siglo XVII, plantea de manera aguda problemas nuevos o los plantea de una manera nueva: la del progreso, de las relaciones entre la ciencia y la fe, la del poder político y económico.

Al expresar tal crisis a la vez por sus temas y su tono, la obra responde a la sensibilidad de los siglos futuros. Aborda, elabora y trasmite el legado del pasado con un espíritu, una mentalidad que será muy exactamente la de las épocas que se anuncian. [...]

Obra maestra clásica por su elaboración formal y su orientación racionalista, obra maestra barroca por sus temas maravillosos y por el papel fundamental que en su elaboración desempeñan las mal dominadas fuerzas del inconsciente de un artista, los

¹ En Argentina, el libro se conoce a partir de la presidencia de Sarmiento, pero ya era utilizado en Chile, donde las primeras ediciones se habían realizado alrededor de 1845. En 1846, se edita un texto de 28 páginas con el título: *Instrucción para los maestros de escuela: para enseñar a leer por el método gradual de lectura*, Santiago, Imprenta de Tribunales. Se vuelve a publicar en 1849 y en este mismo año aparece el *Método de lectura gradual*, Santiago, Impr. de Julio Belin. Sarmiento, en referencia al uso de este libro en Chile señalaba: "El manuscrito del Método Gradual hube de dejarlo al Gobierno que lo hizo imprimir durante mis viajes a Europa... Tres años después estaba ya en uso, y lo que es raro, la muchedumbre se había aficionado al nuevo método... Andando el tiempo, varios jóvenes estudiosos publicaron métodos más acabados..., pero el pueblo ni los maestros quisieron nunca aceptarlos, quedando el *Método Gradual* como libro canónico, aun reconocidos defectos de redacción." (Sarmiento 1909:73).



Tapa del libro de Domingo F. Sarmiento

Cuentos también son una obra maestra moderna a causa de su dimensión histórica. Jefe de los "modernos", Perrault se mostró moderno al elaborar ese relato de *antaño* con el espíritu exacto que podía mantener su gracia hasta nuestros días y, sin duda, aun más allá. (Las cursivas son del autor)

Más allá de estas apreciaciones generales, la producción textual de Argentina en tiempos de la alfabetización masiva gestada por manos de autoras y autores nativos, se ubica en un contexto de profundas transformaciones en el territorio nacional. La sociedad toda y por consiguiente, las actividades culturales, se consuman con dinamismo y fluidez en la incorporación de los rasgos modernos, en particular en los centros urbanos de mayor desarrollo. La apropiación de la cultura escrita que se genera a partir de la difusión de la alfabetización —y por consiguiente, de la dominación de la lectura por parte de niñas y niños—, es sincrónica con numerosos movimientos del ámbito cultural nacional, tanto como lo fueron la edición de periódicos, revistas, libros ilustrados, y el despertar de una "intensa actividad orientada a desarrollar el cultivo de las artes plásticas" (Malo-setti Costa 1999: 164).

La localización de autoras y autores en un momento tan prolífico, especialmente, en la ciudad de Buenos Aires, permite establecer algunas consideraciones primarias sobre aquellos aspectos comunes a ambos tipos de producciones: edición, ilustraciones, textualidad moralizante, mientras que el análisis de los objetivos propios de cada tipo textual comprobarán una diferenciación en la difusión y recepción de estos objetos culturales.

Lo primordial y lo superfluo

Si se toma como partida la necesidad de volver a plantear las condiciones de creación-producción de los objetos culturales en estudio (Burucúa 1999:16) para poder profundizar sus caracterís-

ticas e inscribirlos mejor en el campo cultural en el que se los analiza, la ubicación cronológica del corpus examinado en este estudio se convierte en el paso esencial. Aquí, se podrá apreciar la coetaneidad de estos dos tipos de textos que lleva a considerar que sus primeras manifestaciones se encuentran a mediados del siglo XIX.

En 1849, en el marco de su estancia en Chile, Domingo Faustino Sarmiento publica en *Educación Popular* sus puntos de vista acerca de los métodos para la enseñanza de la lectura y —señala Berta Braslavsky (1962: 3 y ss.)— el educador estima conveniente una renovación que supere los silabarios y cartillas, que luego plasmará en su libro *Método gradual de lectura*, (c. 1870).¹ Con la aparición de este libro y la edición de la *Anagnosia* de Marcos Sastre (la primera, estimada hacia el mismo año), se origina la publicación de libros de lectura de autores argentinos. En cierta manera, se inaugura la "literatura escolar nacional" dirigida a niños. Aunque durante los primeros años del siglo XIX se había advertido una variada circulación de libros para niños, en particular, para los niños porteños de familias de la élite (Cucuzza, 2002: 53-63), ellos no habían sido escritos por argentinos o argentinas. Sólo se registran traducciones al castellano de las obras que provenían de Francia e Inglaterra, en algunos casos hechas por autoras o autores argentinos, de las cuales las más renombradas son la edición del *Contrato Social* de Rousseau, prologada por Mariano Moreno y la publicación del *Manual para las escuelas de niñas, o resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura* de Madame Quignon, traducido por Isabel Casamayor de Luca, utilizado como herramienta para establecer el método lancasteriano en las escuelas para niñas que sostenía la Sociedad de Beneficencia en Buenos Aires (Cucuzza 2002: 51-73 y 69-70).²

Es patente que los textos originarios aparecidos esencialmente para la enseñanza de la lectoescritura apenas poseen algunas características que los alejan de los silabarios o catecismos que se utilizaban antes de 1850. En muchos se mantienen el “modelo memorizador” y “un nivel bajo de decodificación” (Bravslasky, 2002:41). Sólo el libro de Sarmiento incorpora un elemento propio de los textos escolares modernos que lo distingue de los viejos manuales: la ilustración “con viñetas alusivas al asunto” (Sarmiento 1909: Tomo XVIII: 86) que —ya se ha señalado— había inaugurado el *Orbis Pictus* de Comenio y que asocia el aprendizaje de las letras y palabras con las ilustraciones que a ellas se adjuntan. La edición de factura nacional comienza a activarse, en particular en algunas flamantes casas editoriales de Buenos Aires, tales como Coni y Estrada, las primeras en producir este tipo de materiales y en incluirles grabados e ilustraciones.³

Desde un poco antes de la conformación plena del Estado federal argentino, la atención de la instrucción escolar había generado la publicación de este nuevo objeto cultural: el libro de lectura, fenómeno presente con mayor intensidad en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Pero es durante la década 1870-1880 cuando se registra la publicación de otros libros de esta clase, tales como: *Método filosófico de lectura gradual: para servir de introducción a la lectura corriente, escrito expresamente para servir de texto en la escuelas de la República*, 2, de Enrique Santa Olalla, *Elementos de lectura* de Carlos Palomar y *Clave de lectura o sea método fácil y abreviado para enseñar a leer a niños y adultos* de Saturnino González Camarero.⁴

Sin embargo, son los ya existentes libros de Sastre y de Sarmiento los que conformaron el inicio de una *literatura escolar nacional* que se consolidó a partir de la implementación de las leyes referidas a la instrucción primaria

obligatoria. En 1888, a los textos conocidos se sumó *El Rudimentista* de Emma Nicolay de Caprile, publicado por la imprenta Rivadavia.⁵ También apareció una versión ilustrada de la *Anagnosia*.⁶ En general, estos libros presentaban dos tipos de ilustraciones que acompañaban el texto: grabados con imágenes más complejas y viñetas simples (con figuras ilustrativas: animales, flores, oficios, etcétera).

Fuera de los textos referidos, que se destinaban al aprendizaje de la lectura, los textos escolares más usuales provenían de ediciones extranjeras traducidas al castellano, a veces de manera tan genérica que permitiera utilizarlos en distintos países de habla hispana.⁷ Los libros que procedían de Estados Unidos, Francia o España, a su vez, se conformaban con una estructura calcada a la de los elaborados en el lugar de origen y conservaban las mismas ilustraciones de las ediciones vernáculas.

Durante los treinta años que van desde 1850 a la federalización de Buenos Aires aparte de los libros para el aprendizaje de la lectura no se registraron textos de literatura infantil. Algunas obras que se utilizaban dentro de la escuela operaron como receptores de los pequeños lectores, tales como los textos de Andrés Bello y José Martí. En 1883, José Hernández y Miguel Goyena fueron comisionados para informar al Consejo Nacional de Educación sobre los libros de texto en uso y los posibles de adoptar y reconocen que “En lengua nacional son únicamente cuatro los textos adoptados, Bello, Marquez, Martí y Sastre” (Hernández y Goyena 1883: 158). Según aclara Graciela Montes para el período en cuestión:

En América Latina, la literatura producida deliberadamente para un público infantil seguía estando constituida fundamentalmente por catecismos, silabarios y textos escolares, donde abundaban las fábulas de Samaniego y de Iriarte. Aunque se destacan

² Sobre el libro de Madame Quignon cf. PORTNOY, Antonio (1940) *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*, Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, p. 74-75. SOSA de NEWTON, Lily (1986) *Diccionario Biográfico de Mujeres Argentinas*, Buenos Aires: Plus Ultra, p. 134.

³ Entre 1860 y 1870 se instalan en Buenos Aires las casas editoras: Coni, Peuser y Estrada que se dedican esencialmente a la difusión de los textos escolares. Así lo señala Bounocore (1974: 58-59 y 62) en su libro sobre la producción publicada en Buenos Aires: “Simultáneamente con esta producción periódica, Coni lanzó textos escolares que revolucionaron la arcaica pedagogía entonces vigente, como la *Anagnosia*, la *Aritmética* y la *Gramática* de Marcos Sastre, la *Lectura Gradual* de Sarmiento, y la *Geografía* de Asa Smith. Le corresponde, también, el mérito de haber sido el primero que trajo operarios especializados de Francia para perfeccionar la técnica gráfica [...] Como las circunstancias no permitían la publicación en Buenos Aires de los libros y de los materiales didácticos que se necesitaban, [Estrada] decidió, en primer término, la importación de tales elementos auxiliares de la escuela. A tales fines, en las postrimerías de ese mismo año 1872, asume la representación como agente general para el Río de la Plata de la casa Appleton y Cia., de Nueva York, editores de las difundidas cartillas científicas traducidas especialmente al español con destino a los centros educativos primarios y secundarios. De esta manera, Estrada distribuyó en la Argentina las primeras obras de doctrina pedagógica pertenecientes a la *Serie Internacional* de los famosos editores yanquis.”

ya dos figuras que aportan gran interés e innovación al campo: José Martí [...] y el colombiano Rafael Pombo.⁸

Era tan sólida la preocupación del Estado por establecer “mecanismos de control para ajustar la constitución de los sujetos políticos para el nuevo orden conservador” (Sprengelburd, 2002: 152) que todos los esfuerzos se concentraron en la escolarización de los niños analfabetos y, por consiguiente, en la difusión de los libros escolares. En tal sentido, fue el Consejo Nacional de Educación el órgano gubernativo que sancionó en 1877 el *Reglamento sobre textos escolares*, destinado a marcar las pautas esenciales para que las comisiones reunidas al efecto, aprobaran o desaprobaran los libros de lectura que autores y editores presentaban a su consideración.

Junto a las acciones gubernamentales orientadas a favorecer el aprendizaje escolar de la lectura, se publica en Argentina en 1880 el primer libro de cuentos que se considera dirigido al público infantil. No es casual que uno de los pocos observadores de este fenómeno haya sido por entonces Sarmiento a quien no se le escapaba nada de lo que se producía en el campo cultural y menos si esto llegaba de la mano de una mujer. Cuando Eduarda Mansilla de García publica su libro *Cuentos*⁹, observó:

Yo les habría llamado CUENTOS DE EDUARDA *tout court*. Vaya por lo que hace al título. Aquella frase encabeza un volumen de 280 páginas, muy esmeradamente impreso, como vestido de gala, limpio y elegante, cual corresponde a un niño de buena familia que se va a presentar en sociedad.¹⁰

Así, con una escasa diferencia en años, argentinos y argentinas que gustaban de escribir, dieron a luz sus obras destinadas a niñas y niños. Pero el nacimiento coetáneo de estos dos tipos de géneros literarios ocurre con objetivos diferenciados: enseñar a leer o alfabetizar a la mayor cantidad posible de niños a través de textos escolares y entretener a los niños a través de narraciones, que

no necesariamente debían ser leídas por ellos, en libros de cuentos.

La primera finalidad corrió por cuenta del Estado cuando introdujo el sistema escolar primario en todo el país, ya que se cumplió con la edición y redición anual de libros de texto, forma de difusión prolongada por muchos años tanto como lo prueba la aparición de la *Anagnosia* aún durante la década del '30, en el siglo XX. En cambio, la recreación mediante la lectura formaba parte de la iniciativa familiar y no llegaba a tener por tanto influencia en el medio social, o sólo era fomentada en círculos sociales muy altos.

Familia y escuela: dos caminos para la lectura

En consecuencia, la cuestión sobre la desigualdad que se planteó al comienzo debe asociarse por una parte al significado social que se le da a la *infancia*. Durante la etapa en estudio se ha advertido la elaboración de una construcción de significados sociales diversos en torno a la niñez (Frabonni: 1984, Carli: 1991, Ciafardo: 1992, Ríos y Talak, 1999). Por un lado, y aunque el autor mismo refiera como simplificador su supuesto, es útil partir de la clasificación de los niños de Buenos Aires que Eduardo Ciafardo (1992: 9) dividió en “tres grandes grupos: a) los niños pobres, b) los niños de los sectores medios y c) los niños de la élite”. El reconocimiento de características disímiles en las conductas y costumbres de cada agrupamiento, salvando las numerosas y diversas experiencias personales que seguramente han tenido los miembros de cada estrato, permite identificar a cada sector en espacios sociales diferentes, tales como la calle, la escuela y la familia.

Si se profundiza aún más en la significación de los comportamientos infantiles se pueden definir espacios de sociabilidad que hacen a los niños identificables con dos conceptos básicos: el de *hijo* y el de *alumno*. Julio Talak y Ana Ríos (1999: 142) señalan que en la Argentina decimonónica:

⁴ El libro de Santa Olalla fue editado por la Imprenta del Orden, en 1869, mientras que los de Palomar y González Camarero fueron editados por Coni en 1873 y 1877 respectivamente. Los datos pueden ser confrontados en el catálogo de la Biblioteca Nacional del Maestro, <http://www.bnm.me.gov.ar/>.

⁵ El libro de Emma Nicolay de Caprile fue publicado en Buenos Aires, pero su autora era de origen polaco. Residió por más de 15 años en la Argentina y desarrolló su actividad profesional en el campo educacional, como directora de la Escuela Normal N° 1 de la provincia de Buenos Aires. Ya había fallecido en el momento de la publicación del texto. Su biografía puede consultarse en SOSA de NEWTON, Lily (1986) *Op. cit.*, p. 441.

⁶ En la portada del texto consultado se expone: ANAGNOSIA // Tercera parte del método para enseñar y aprender con facilidad // Inspirando al niño afición a la lectura y amor a la virtud y al trabajo // o sea // Primer libro de lectura y de dictado // por todos los métodos // por // el Dr. D. MARCOS SASTRE.

⁷ Como un ejemplo de este tipo de textos puede citarse *El nuevo Mándevil: para uso en las escuelas del Río de la Plata compuesto según el método racional de lectura y escritura simultáneas*, publicado en Nueva York por D. Appleton y Compañía en 1884, cuyo autoría se adjudica a Trinidad Osuna, quien es en realidad el traductor de la obra escrita por C. Lahr. En las últimas páginas de este libro se publican los Himnos nacionales de Argentina, Uruguay y Paraguay.

El niño no puede ser librado a sus propias tendencias instintivas, sino que la educación debe encauzar su desarrollo de acuerdo con las normas sociales aceptadas que definen la normalidad. De esta manera, la escuela y la familia se convierten en los espacios centrales a través de los cuales los niños deben circular para lograr su desarrollo pleno de acuerdo con las normas sociales esperables, que lo identifican como hijo y alumno.

Entonces, al considerar que estos dos sujetos están definidos como diferentes pero se hallan en un mismo cuerpo, en una misma persona, sería difícil explicar las discordancias que hubo entre ambos tipos de textos específicos elaborados desde espacios disímiles y con objetivos predeterminados. En cambio, si se piensa en cada niño como poseedor de alguna de las dos subjetividades pueden entenderse mejor las condiciones de recepción de uno u otro tipo de texto y sus diferencias.

Entre los distintos grupos sociales se sostuvo un mayor o menor consumo de cada clase de textos, fundado en el hecho de que su provecho estuvo ligado a las necesidades y consecuencias que estos textos cubrieron según la pertenencia de los niños a distintos grupos familiares y sociales. Para Carli, la presencia en la historia argentina de distintos discursos sobre la niñez (2002: 60 y ss.) es muy evidente. Según la autora, el lugar del niño en la sociedad argentina de la segunda mitad del siglo XIX se organiza a partir de "visiones antagónicas acerca del niño en la trama de políticas alineadas en la confrontación entre liberales y católicos. Polémica que se enunció como oposición entre Estado docente, y entre laicismo escolar y enseñanza religiosa" (Carli 2002:58). (Las cursivas pertenecen a la autora)

Las niñas y niños que conocían el solaz de la lectura, generalmente eran los hijos y nietos de quienes escribían, pero la gran mayoría de lectores escolares eran hijos y nietos de las otras fami-

lias que estaban en Argentina, las que habitaban las ciudades y los campos, las que nunca habían leído y las que seguían leyendo en castellano, también las recién llegadas, cuyos niños se incorporaron a la vida argentina, leyendo los libros de lectura, con la consabida exclusión de los niños pobres, que con suerte alcanzaban a cumplir con dos o tres grados de escolaridad.¹¹ Carli (2002: 36-37) expone claramente que dado que la población infantil argentina era diversa sus experiencias infantiles difícilmente podían constituirse en un imaginario común:

Las historias infantiles estaban afectadas por la dispersión, las diferencias culturales y las desigualdades sociales fragantes. Las familias criollas o inmigrantes se sostenían en una historia cotidiana de incertidumbre y desarraigo, mientras que las familias oligárquicas, reducidas en número pero obsesionadas por su sobrevivencia, fueron objeto de relatos literarios que buscaban recuperar las historias infantiles como un intento de establecer una "filiación interior" que explicase su papel protagónico en los años '80 (Jitrik, 1982:67). Mientras las biografías de las familias oligárquicas forzaron literariamente una reivindicación de la infancia como recurso para relatar el origen de trayectorias políticas en ascenso, las familias inmigrantes buscaban reproducir sus infancias en nuevas generaciones nacidas en otro territorio geográfico y cultural. En ese contexto de inédita mutación cultural, social y política, agudizado en la década del '80 a partir de una inmigración masiva centralmente adulta y masculina y de la conformación de nuevos núcleos familiares que combinaron padre inmigrante con madre nativa, la escolarización operó, no sólo como factor de homogeneización de las identidades de las nuevas generaciones, sino también como factor de socialización de las generaciones adultas. *La escolarización estatal favoreció la configuración del niño como un sujeto que desbordaba*

⁸ Graciela Montes lo expone en su traducción del libro de Marc Soriano, a la cual ha enriquecido con especificaciones relativas a la literatura infantil en Argentina. Cf. SORIANO, Marc (2001) *La literatura para niños y jóvenes* Buenos Aires: Colihue, p. 29.

⁹ Fue editado en Buenos Aires, en la imprenta del diario La República. Cabe recordar que la autora ya había publicado las novelas: *El médico de San Luis*, *Lucía Miranda* y *Pablo ou la vie dans les pampas*, entre 1860 y 1869. Colaboró en El Plata Ilustrado como cronista y después de la publicación de *Cuentos*, continuó con su labor de escritora. Cf. SOSA de NEWTON (1980: 382).

¹⁰ SARMIENTO, D. F. *Op. cit.*, Tomo XLVI, p. 312. Más adelante señala Sarmiento sobre el cuento *La jaulita dorada*, que él utiliza como ejemplo en la crítica: "Euarda poniéndose en situación de ánimo del niño que va a leer sus cuentos, siente como él, y le atribuye como él, vida, penas y alegrías a la heroína al parecer inanimada" Y prosigue: "...Es, pues, una madre que cuenta, cuentos a los niños, si bien en lengua de gente machucha, con ideas que están como en un clavicordio, y saltan al tocar la tecla que corresponden a cada una de ellas." *Ib.*, p. 316.

¹¹ "En esta época temprana la penetración de la maquinaria escolar en la cotidianeidad de los niños de los sectores populares era muy baja: sólo el 10 por ciento de los niños considerados "vendedores industriales", habían terminado los tres grados de la escuela elemental. En general, muchos niños pobres cursaban los grados escolares hasta que estaban en condiciones físicas de trabajar." (Ciafardo 1992: 18).

los núcleos familiares y los sectores sociales de origen, y que debía inscribirse en un orden público. (Carli 2002: 36-37)¹² (Las cursivas me pertenecen).

En cuanto a la literatura infantil, el suspicaz Sarmiento fue el primero en identificar a los cuentos de Eduarda Mansilla con el espacio que le sería propio: el del niño-hijo, que por supuesto sólo parece haber sido ocupado por los niños alfabetizados en ámbitos no áulicos, es decir los que no encontrarían ningún provecho en la escolarización. En el caso de esa autora, la *fundadora del género* en Argentina (Mizraje, 1999: 134-135), está presente de manera clara el público a quien se dirigen sus cuentos: sus propios hijos. No es extraño, entonces que en sus recuerdos de infancia Elvira Aldao de Díaz (1931: 93) refiera que “era ya una chica de colegio, y no me recuerdo nunca estudiando una lección; ni siquiera me veo con los libros de cuentos para niños”, recordando los años de niñez en Rosario, como una forma descuidada de apreciación sobre la lectura, para quiénes como ella pertenecían a un grupo social muy acomodado y como muestra de una subjetividad dual, que por su situación familiar elude la oferta de lectura en la niñez.

Frente al escenario del niño-hijo hubo, en cambio, innumerables lectores formándose como tales en las escuelas, quienes completaban el requerimiento mínimo de una alfabetización que intentaba introducirlos a la vida cívica y social sin las exigencias culturales que las altas clases sociales proponían para sus hijos. Esa diferencia marcada en el sujeto lector, dio primacía a la elaboración de libros considerados indispensables en el ámbito escolar y no tuvo en cuenta a los otros textos que se hacían conocer desde la literatura.

El éxito de las lecciones y la postergación de los cuentos

La necesidad de difundir el aprendizaje de la lectura supuso una ineludible

atención en los libros escolares. Se ha destacado cómo se inicia la creación de un objeto cultural que se destina, en primer lugar, a los primeros pasos de la lectura. Pero allí no termina esta acción, que se completa con la aparición de textos de lectura más completos: en algunos casos son antologías y en otros se estructuran en base a “lecciones”, según la preceptiva pedagógica vigente. Al respecto, cabe recordar que José María Torres, profesor de la Escuela Normal de Paraná señala esta estructura como requisito para que el libro de lectura pudiese ser autorizado para las escuelas primarias (De Miguel, 2002: 143). Esta clase de textos organizados en lecciones deben presentarse a partir de un relato ordenado, generalmente en una *historia personal* que se asemeja a las novelas para adultos.¹³ Este último rasgo permite suponer que estos textos reemplazaron a los cuentos infantiles que no solían llegar a todo público de manera tan constante e indispensable como un libro de lectura.

Entre los libros de lectura que se publicaron con esta distribución en lecciones encadenadas en una historia, puede citarse entre muchos otros ejemplos: *Jorge: libro de lectura para tercer grado de las escuelas comunes de acuerdo con los programas vigentes*, de Emma C. de Bedogni,¹⁴ que relata la vida familiar y escolar de un niño en treinta y seis lecturas, cada una con título propio, en las que se reconoce la estructura de relatos independientes por el tema que refieren y, también, de relato encadenado en el contexto de toda la historia, la cual comienza en el verano, antes del inicio las clases, incluye el desarrollo del ciclo lectivo y concluye con la lectura: *El fin del año escolar*. Algunas de estas lecturas se titulan directamente con el término *Lección: Lección de Geografía* (p. 48), *Lección de Anatomía* (p. 62).

En todo caso, los libros iniciaban a los futuros lectores de periódicos y textos en general, porque lo que im-

¹² En JITRIK, Noé (1968) *El ochenta y su mundo* Buenos Aires: Jorge Álvarez.

¹³ “El pedagogo español es muy claro cuando detalla los requisitos que deben tener los buenos libros de lectura escolar y las condiciones que deben satisfacer para poder ser autorizada su circulación: “a) El asunto del libro debe ser un cuento en que el interés se basa en una persona o en algún objeto personificado [...] b) El libro debe recurrir a la imaginación y no meramente a la razón [...] c) Hablando a los sentimientos, el libro no debe suponer en el niño un alto grado de conocimiento de sí mismo. [...] la moralidad debe estar envuelta en la narración, y que ellos se la embeben silenciosamente, identificándose con el personaje cuyos sentimientos y acciones son morales...” (Torres, 1888: 22 y ss.), citado por DE MIGUEL, Adriana *Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna* ^{en} CUCUZZA y PINEAU *Op. cit.*, p. 143.

¹⁴ Según los ejemplares que existen en la Biblioteca Nacional del Maestro, la autora ha publicado varios libros de lectura, entre 1900 y 1935. El libro *Jorge* parece haber sido editado hacia 1900 por Ángel Estrada. Hay referencias de fecha más precisas de otro de sus libros *Alma recta*, publicado en 1905.

portaba era el conocimiento de la lectura que sería adquirido mediante una enseñanza basada en “la convicción de que en la aplicación idónea del método se jugaba el éxito de la empresa alfabetizadora” (De Miguel 2002: 117).

La mayoría de esos libros fueron escritos por profesionales vinculados a la escuela. “Maestros normales, profesores —algunos de ellos funcionarios del Consejo Escolar— inspectores de enseñanza media y primaria, profesores universitarios, se incorporaron al mundo del libro” (Linares 2002: 191).

En cambio, la literatura infantil está planteada de un modo más literario. Los cuentos son independientes entre sí y, según Sarmiento, les cabe a ellos,

El conocimiento de los hechos reales no la disciplina, halla pasto abundante de recreo en el absurdo del cuento, que no es tal absurdo, para el niño, sino muy natural, pues nada puede serlo más que el querer él que el gato tenga sus gustos ó penas, según que las cosas van ó no á su placer.¹⁵

De allí que un maestro poseía una situación de privilegio frente a un escritor si de libros de lectura se trataba (Linares, 2002: 191).

Como prueba de las dificultades que hubo en la difusión de los cuentos, está el ejemplo de Emma de la Barra, quien firmaba con el pseudónimo César Duayen. En 1905, la autora alcanzó el éxito comercial más extendido hasta ese momento en el mercado editorial porteño con la novela *Stella*. Tres años más tarde escribió en Italia *El Manantial*, un pretendido libro de lectura, que ella dedica “a los niños de mi tierra”. El libro fue publicado por Ángel Estrada, pero dentro del marco pedagógico y aún en los catálogos actuales de las bibliotecas no está reconocido como un texto escolar. Su argumento tiene como personaje principal una maestra que se radica en una escuela rural y todo lo que ocurre durante ese ciclo lectivo formará parte de cada uno de los capítulos del libro.

Es también claro que el ejemplo con que marcamos el principio de la literatura infantil forma parte de la obra de una mujer escritora y allí reside buena parte de la poca atención merecida y la falta de continuidad que hubo en el género. Según ha referido Auza:

El destino del libro escrito por nuestras escritoras es difícil de averiguar y seguramente no estuvo al margen del lento y accidentado avance del libro en nuestra cultura. Sin embargo visto el número de títulos que se publican, sobre todo de 1860 a 1910, es de suponer que público debieron poseer, al menos para agotar las ediciones y estimular a nuevas impresiones, a juzgar por las fechas escalonadas que demuestran las ediciones a que recurren escritoras como Eduarda Mansilla, Juana Manuela Gorriti, Josefina Pelliza, Lola Larrosa, Clorinda Matto de Turner, Emma de la Barra. (Auza 1988: 44).

Este tema menos estudiado se explica, también mediante el reconocimiento de “que la producción de discursos acerca de la infancia se vincula estrechamente con la historia de las mujeres en la Argentina, lo cual indica la importancia de las articulaciones teóricas entre la categoría infancia y la categoría género” (Carli, 2002: 30).

El monopolio de las ilustraciones

Se ha señalado que en el *Método gradual* Sarmiento hace hincapié en la introducción de ilustraciones como compañía del texto. Esta característica es propia de los textos escolares, por una cuestión metodológica desde que Comenio planteó en su *Orbis Pictus* la necesidad de asociar texto e imágenes; el discurso didáctico, entonces atiende a este requisito. Lo mismo ocurre con los libros de texto que se publican en Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX.

Sin embargo, es difícil detectar a los responsables de esas ilustraciones. En los casos en que aparece la firma auto-

¹⁵ SARMIENTO, D. F., *op. cit.*, Tomo XXIX, p. 376. Hace referencias a los *Cuentos ilustrados* que Appleton publica en castellano. Es interesante notar que destaca la necesidad de estos libros para lectores hispanos: “Los *Cuentos Ilustrados* hallarán fácil mercado en los países del habla castellano, donde millares de niños, ya que no nos atrevemos á decir millones, leen, y no tienen libros á su talla; libros que no enseñen mucho, ó que nada enseñen, pero cuyas láminas de zorras, gatos, perros, etc., en actitudes y trajes que representan acciones humanas, requieren explicaciones; y aquí viene el cuento escrito que lo dice y los versos del señor Pombo que pueden aprenderse de memoria, para mayor honra y gloria del *Renacuajo Pescador*, *Simón el Bobito*, *Los tres Gatitos*, *El Pardillo* y demás héroes de tan famosas historias.”



Tapa del libro de Andrés Ferreira

ral, la baja calidad de la edición de las ilustraciones, generalmente por su tamaño pequeño, dificultan su identificación. Puede suponerse, no obstante que quienes participaron en su factura fueron los mismos ilustradores que las editoriales contrataban para la publicación de libros para adultos. No suele hallarse más remedio que explorar otras áreas artísticas, como ser la ilustración gráfica, para tejer los lazos entre editores e ilustradores. La necesidad de atender a un público mayor y de practicar con las nuevas técnicas de grabado hizo que las producciones se aligerasen (Soriano, 2001: 300). Las tapas suelen ser el elemento más elocuente cuando se trata de los primeros libros. Así, *El Nene* de Andrés Ferreyra, que tiene su primera edición hacia 1895, lleva en su tapa la firma de Martín Malharro.

Otros ilustradores que supieron colaborar en las estampas de libros escolares fueron Carlos Clerici, Francisco Fortuny y José María Cao, que eran los más asiduos dibujantes en diarios y revistas de su época y eran contratados por las editoriales para todo tipo de libros.¹⁶ Lo interesante sería revisar las líneas editoriales porque muchas de las ilustraciones se repiten a lo largo de los años, con independencia del autor del libro que está siendo editado. No sólo se trata de dibujos de mayor o menor complejidad, sino también aparece la reproducción de fotografías en tonos grises y el uso de la coloración en las tapas solamente. Hasta 1920 no se introducen grandes cambios en este aspecto.

Contemporáneos y diferentes

Ambos objetos culturales estudiados tienen en común la época y el lugar de gestación y el público para el cual estaban destinados. Sin embargo, la difusión y la acogida de cada uno de estos géneros narrativos tuvieron notables diferencias en la vida cultural argentina.

La desproporción que hubo en la edición de ambos tipos de textos se debió principalmente al papel que jugó el estado nacional en la promoción de la escolaridad primaria y, por consiguiente, en el fomento de la edición de textos escolares que llevaron al público infantil todo tipo de lecturas. Ello hizo que la literatura infantil fuera un campo lejano y prácticamente inalcanzable para los niños alfabetizados en las escuelas, por entonces flamantes lectores, inspirados más por las *lecciones* que por los *cuentos*.

Por otra parte, cabría profundizar en otro análisis que sólo ha sido esbozado en esta oportunidad, relativo a si la falta de promoción de la literatura infantil ha estado relacionada con el hecho de que se inició de la mano de una escritora, lo que pudo haber provocado omisiones en la promoción de la obra e imposibilitado reediciones, y aún falta de consideración para que las narraciones propuestas en *Cuentos* fueran incluidas en textos de lectura con posterioridad.

La publicación de cuentos y narraciones para niños hecha por escritores nativos hubo de esperar hasta la llegada de Horacio Quiroga y a los escritos de Ada María Elflein, es decir avanzada la década del Centenario, para ser considerada como un género literario afianzado.

¹⁶ CHANETON, Abel *El libro ilustrado en la Argentina*, en La Nación, Domingo 2 de noviembre de 1941, p. 2. Así expresa el autor la representatividad de los ilustradores que son realmente reconocidos al finalizar el siglo XIX: "Bosco fue un artista extraordinario para nuestro medio, y alcanzó reputación europea. Lo que alguna vez llamó la escuela argentina de grabado, deriva de él. Absorbidas la mayor parte de sus horas en el taller de la Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, del cual era director, encontró tiempo para hacer obra personal y para formar una serie de discípulos, entre ellos Malharro, Eusevi y Fortuny, que serán (con Cao y algún otro) los ilustradores obligados de todos los libros que se editan entre 1894 y 1900."

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDAO de DÍAZ, E. (1931). *Recuerdos de Antaño*. Buenos Aires: Peuser.
- ARIÈS, P. (1986). "La infancia", *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- ARIÈS, P. y DUBY, G. (1992). *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII*. Madrid: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- AUZA, N. T. (1988). *Periodismo y feminismo en la Argentina 1830-1930*. Buenos Aires: Emecé.

- BARRANCOS, D. (comp.) (1993). *Historia y género*. Buenos Aires: CEAL.
- BRASLAVSKY, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires, Kapelusz.
- (2002). “Para una historia de la pedagogía de la lectura en Argentina” en CUCUZZA, H. R. y PINEAU, P. (Dir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 33-49.
- BUONOCORE, D. (1974). *Libreros, editores e impresores de Buenos Aires*. Buenos Aires: Bowker Editores Argentina.
- BURUCÚA, J. E. (Dir.) (1999). *Nueva Historia Argentina Volumen I: Arte, sociedad y política*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CARLI, S. (1991). “Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación”, en PUIGROSS, A. (Dir.). *Historia de la educación argentina II Sociedad Civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 13-46.
- (2002). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (Dir.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- CHANETON, A. (1941). “El libro ilustrado en la Argentina”, *Diario La Nación*, 2 de noviembre.
- CHARTIER, R. (1992). “Las prácticas de lo escrito”, en ARIÈS, P. y DUBY, G. *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII*. Madrid: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 113-161.
- CIAFARDO, E. O. (1992). *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890-1910)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- CICERCHIA, R. (2001). *Historia de la vida privada en la Argentina*. Buenos Aires: Troquel.
- CUCUZZA, Héctor Rubén (2002) “Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana”, en CUCUZZA, Héctor Rubén y Pineau, Pablo *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 51-73.
- CUCUZZA, H. R. y PINEAU, P. (Dir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DEVOTO, F. y MADERO, M. (Dir.) (1999). *Historia de la vida privada en la Argentina. Tomo II: La Argentina plural: 1870-1930*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- DEZEO, E. C. y MUÑOZ, J. M. (1936). *La enseñanza del lenguaje gráfico*. Buenos Aires: Tall Gráficos Ferrari Hnos.
- FLETCHER, L. (comp.) (1994). *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Feminaria.
- FRABRONI, F. (1984). *La educación del niño de 0 a 6 años*. Madrid: Cincel.
- FREDERICK, B. (comp.) (1993). *La pluma y la aguja: las escritoras de la generación del '80*. Buenos Aires: Seminaria.
- (1998) *Wily Modesty Argentine women writers, 1860-1910*. Arizona: ASU Center for Latin American Studies Press.
- GIL LOZANO, F., PITA, V. S. e INI, M. G. (Dirs.) (2000). *Historia de las mujeres en la Argentina. Tomo I: Colonia y siglo XIX*. Buenos Aires: Taurus.
- GLUSBERG, J. (1994). *Orígenes de la modernidad*. Buenos Aires: Emecé.
- HERNÁNDEZ, J. y GOYENA, M. (1883). “Informe de la Comisión de Textos y Libros presentado al Consejo Nacional de Educación”, en *Monitor de la Educación Común*, 2, 24, 158.
- JITRIK, N. (1968). *El ochenta y su mundo*. Buenos Aires: Jorge Álvarez.
- LINARES, M. C. (2002). “Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: “El Nene” (1895-1959)”, en CUCUZZA, H. R. y PINEAU, P. (Dir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 177-212.
- MALOSETTI COSTA, L. (1999). “Las artes plásticas entre el Ochenta y el Centenario”, en BURUCÚA, J. E. (Dir.) (1999). *Nueva Historia Argentina Volumen I: Arte, sociedad y política*. Buenos Aires: Sudamericana, 161-216.

- MIGUEL, A. de (2002). “Escenas de lectura escolar: la intervención normalista”, en CUCUZZA, H. R. y PINEAU, P. (Dir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 107-148.
- MIZRAJE, M. G. (1999). *Argentinas de Rosas a Perón*. Buenos Aires: Biblos.
- PASTORIZA de ETCHEBARNE, D. (1962). *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- PUIGROSS, A. (dir.) (1991). *Historia de la educación argentina II Sociedad Civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- RÍOS, J. C. Y TALAK, A. M. (1999). “La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)”, en DEVOTO, F. y MADERO, M. (Dir.). *Historia de la vida privada en la argentina. Tomo II: La Argentina plural: 1870-1930*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 139-161.
- RÍOS, J. C. y TALAK, A. M. (1999). “La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)”, en DEVOTO, F. y MADERO, A. (dir.). *Historia de la vida privada en la Argentina. Tomo II: La Argentina plural: 1870-1930*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, p. 139- 161.
- SARMIENTO, D. F. (1909). *Obras Completas*. París: Belín Hnos.
- SARMIENTO, D. F. (1909). “Carta al Señor don Miguel Uliarta”, en SARMIENTO, D. F. (1909). *Obras Completas*. París: Belín Hnos.
- SORIANO, M. (2001). *La literatura para niños y jóvenes*. Buenos Aires: Colihue.
- (1975). *Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- SOSA DE NEWTON, L. (1980). *Diccionario Biográfico de mujeres argentinas*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- SPREGELBURD, R. P. (2002). “¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)”, en CUCUZZA, H. R. y PINEAU, P. (Dir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 149-176.
- SZURMUK, M. (2001). *Women in Argentina Early Travel Narrative*. University Press of Florida.

Las imágenes provienen de: <http://www.bnm.me.gov.ar/s/proyectos/hea/exposiciones.php>

Agradezco los valiosos aportes críticos realizados por la Dra. Mónica Szurmuk y su continuo aliento en el estudio de estos remas. Asimismo, reconozco al personal de la Sala Americana de la Biblioteca Nacional del Maestro (Buenos Aires) por la cordial atención brindada, en especial a la Sra. Isabella Cosse por su disposición atenta en la biblioteca y su paciencia inagotable en el correo electrónico. Y tengo presente cada uno de los momentos acogedoras que he pasado junto al personal de la Biblioteca Pedagógica Eudoro Díaz (Rosario), que abrió sus archivos para que los textos escolares antiguos puedan ser rescatados del olvido.