

## **ENSAYOS**



## IMAGEN DE LA MUJER EN LOS TEXTOS ESCOLARES

—Contribución a un Análisis—

Renán Silva\*

### “HUMOR COLOMBIANO”

“¡Ya ve (empezó el maestro Feliciano), cómo son de orgullosas las mujeres, y sepa que están aquí en el mundo porque a nosotros nos dio la gana. Porque nos dio lástima de ellas y le dijimos a mi Dios que las hiciera. El no había pensado ni un momento en ellas. Este mundo estaba organizado para funcionar con hombres. Nada más que con hombres!” (Texto 5, pág. 142).

#### Introducción

El objetivo de esta investigación ha sido el de realizar una descripción de las formas como la mujer es “significada”, en los textos escolares de uso corriente en la enseñanza primaria en nuestro país. Para nosotros ese proceso de significación es un efecto de “sentido” que se produce a raíz de la economía interna del texto, esto es, del lugar y la función que el conjunto textual le otorga a la figura de la mujer.

Debe tenerse bien presente que se trata, de ahí el subtítulo, de una Contribución; es decir, de un primer acercamiento, parcial e insuficiente, a un problema supremamente complejo tanto desde el punto de vista de la teoría como de los métodos de análisis, pero cuya importancia es muy fácil de captar por las inmensas repercusiones que una u otra concepción existente sobre la mujer, tendrá sobre todo el curso de la actividad escolar de hombres y mujeres, sobre su forma de relación y en general, sobre todo el conjunto de actividades sociales en que unos y otros nos inscribimos.

Hemos escogido textos de enseñanza primaria por varias razones, de las cuales algunas quisiéramos destacar ahora de manera muy breve: En primer lugar, la materia de trabajo de la escuela primaria es el Niño, materia maleable por excelencia y sujeta de forma rápida a procesos de identificación e imitación. Analizando los textos escolares en primaria también investigamos por la Conducta de una determinada sociedad frente a los niños, Conducta que siempre resulta ser expresión del carácter de esa sociedad.

En segundo lugar, la escuela primaria es la “red” escolar de mayor cubrimiento en el país desde el punto de vista cuantitativo, y es el lugar en el cual es más directa la relación entre texto y aprendizaje. Finalmente, es la etapa definitiva de la escolaridad<sup>1</sup>, aquella

---

\* Técnico del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

<sup>1</sup> Baudelot, Charles y Establet, Roger. *La Escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI Editores, México, 1975, Págs. 175 y S.S.

donde se produce el proceso de alfabetización, donde se “oficializa” una determinada relación con el Lenguaje y por lo tanto una determinada concepción del pensamiento y el conocimiento, no olvidemos que el Lenguaje no es solo “un medio de transporte” sino la fábrica” misma del pensar.

Lo único que hemos aspirado mientras escribíamos esta investigación es llamar la atención sobre el significado que para los niños y niñas representa ese efecto de separación y desvalorización, con el que uno se encuentra cuando investiga el problema de que aquí nos vamos a ocupar. Tal significado no es otra cosa que un freno a la independencia y creatividad de niñas y niños, la imposibilidad de una relación más libre y más fecunda, y tornar en enemigos lo que no son más que “dos contrarios bien hechos”. ¿En el horizonte no aparecerá una concepción radicalmente nueva del hombre y la mujer que nos permita jubilosos repetir el poema de Octavio Paz?

“Nombras el árbol, niña.  
Y el árbol crece, lento y pleno,  
anegando los aires,  
verde deslumbramiento,  
hasta volvernos verde la mirada.

Nombras el cielo, niña. Y el cielo azul, la nube blanca,  
la luz de la mañana  
se meten en el pecho  
hasta volverlo cielo y transparencia.

Nombras el agua, niña.  
Y el agua brota, no sé donde,  
bajo la tierra negra,  
reverdece la flor, brilla en las hojas  
y en húmedos vapores nos convierte.

No dices nada, niña.  
Y nace del silencio  
la vida en una ola  
de música amarilla,  
su dorada marea  
nos alza a plenitudes,  
nos vuelve a ser nosotros, extraviados.

Niña que me levanta y resucita!  
¡Ola sin fin, sin límites, eterna!”

## I. Orientaciones metodológicas (Breve esbozo)

Las líneas que vienen a continuación, no constituyen más que una reseña breve del proceso metodológico y artesanal que hemos seguido en el desarrollo de esta investigación. Aunque en pequeña medida, hemos tratado de separarnos un poco de las “reglas del método científico” (es decir, aquellas que, en opinión no confesa de sus defensores, permiten llegar rápido, sin tropiezos y seguro a la verdad). Y hemos tratado de utilizar, de manera muy parcial y somera, algunos elementos y recursos que nos

parecen fundamentales en el desarrollo de cualquier práctica investigativa<sup>2</sup>. Hemos incluido esta parte metodológica principalmente por tratarse de un informe final de investigación, y el posible lector se encontrará ante una exposición que oculta y no permite percibir **la forma de investigación**. Como se dice habitualmente, “tras la fachada de los resultados se esconden los procesos”

### A. El Corpus

Entendemos aquí por “corpus” una “colección finita de materiales, previamente determinada, según una cierta arbitrariedad (inevitable), sobre la cual se va a trabajar”<sup>3</sup>

1. En la construcción de tal “corpus”, y en la búsqueda del menor grado de arbitrariedad posible, tuvimos en cuenta el mayor número de criterios que permitieran una determinación precisa de la materia a investigar, de acuerdo con los objetivos de la investigación expresados en el proyecto original, como también en relación con las exigencias teóricas que plantea un trabajo de esta naturaleza.

De acuerdo con ello y previamente a la selección y consecución del material de análisis, tratamos de determinar con precisión tales criterios, que han resultado ser los siguientes: a) textos escolares de enseñanza primaria, entendiendo por texto escolar “una obra impresa de carácter didáctico destinada a cumplir un papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje”<sup>4</sup> b) concebidos según los programas oficiales vigentes en el país; c) en las áreas de lectura, lenguaje y sociales, y correspondiendo proporcionalmente a los 5 grados que incluye el nivel primario; d) y producidos o reeditados con posterioridad a 1970.

Este último criterio —1970— merece un ligero comentario. Se trataba de lograr la mayor homogeneidad temporal en el “corpus” evitando los sistemas diacrónicos y buscando que, aunque variado, fuera unitario en el tiempo.

2. Precisados tales criterios hemos realizado una breve “encuesta” acerca del mercado de textos escolares, que presentaran las características que la investigación demandaba.

Teniendo en cuenta que “El mercado (de los textos escolares) se reduce a los centros urbanos, y tiende a concentrarse en las ciudades más grandes, particularmente aquellas con desarrollo de la industria editorial: Bogotá, Medellín, Cali...”<sup>5</sup>, nuestro sondeo se realizó en Bogotá, consultando tanto las diferentes casas editoriales que destinan el grueso de su producción a los textos escolares de enseñanza primaria, como los distintos niveles de la circulación: editoriales con librería propia, grandes vendedores mayoristas, mercados de textos de “segunda mano” y librerías corrientes, pero poniendo atención en estas últimas, pues “En el caso de los textos para alumnos, el sistema de distribución más importante es el de las librerías corrientes. En la zona urbana, el 62.8% de los alumnos que tienen texto, lo adquirieron por este sistema. En la zona rural el 52.6%”<sup>6</sup>

Seleccionados los centros de venta correspondientes, se interrogó a los vendedores sobre demanda de textos escolares de primaria y por grados en la temporada diciembre

<sup>2</sup> Véase Feyerabend, Paul. *Contra el Método* Editorial Ariel: Barcelona, 1974, 207 Págs.

<sup>3</sup> Barthes, Roland. La Semiología, p. 66, en: *Comunicaciones*. Editorial Tiempo Contemporáneo: Buenos Aires, 1970.

<sup>4</sup> Jiménez, David. *El Texto Escolar en Colombia*. Pág. I, En mimeógrafo: Bogota, 1977.

<sup>5</sup> Jiménez, David. Obra citada, Pág. 48.

<sup>6</sup> Jiménez, David. Obra citada, Pág. 51.

1978 a febrero 1979. Obviamente textos que cumplieran los requisitos anteriormente descritos.

De tal consulta, la única o por lo menos la mejor posible, pues “la información (estadística) existente se reduce a confrontar el volumen de venta de libros con el tamaño de la población estudiantil”<sup>7</sup>, han resultado los 28 textos que conforman nuestro material de trabajo (ver anexo No. 3). Simplemente se trataba de investigar los textos más utilizados y que por lo tanto fueran los que más inciden en el problema.

Podría pensarse que tal “corpus” pudiera resultar excesivamente amplio y por lo tanto de difícil manejo, pero en realidad se trata de una exigencia propiamente teórica, pues el “corpus”, al decir de Barthes, “...debe ser lo bastante extenso para que sea razonable esperar de él que sus elementos saturen un sistema lo bastante complejo de semejanzas y diferencias. Cuando se llega al punto de las recurrencias (no hay relaciones nuevas) se dice que el “corpus” está saturado”<sup>8</sup>

### B. Modelo de la descripción

1. Desde la introducción misma de este trabajo hemos señalado que se trata de una investigación descriptiva, entendiendo por descripción, la operación consistente en enumerar y relacionar los aspectos concretos del hecho central mismo y abarcando todas las referencias de los elementos constitutivos del hecho que se investiga.

Se nos permitirá ahora aclarar rápidamente las implicaciones de tal opción descriptiva, pues la rutina de cierta práctica investigativa ha logrado imponer una falsa polaridad entre lo descriptivo y lo propiamente explicativo.

En este trabajo en particular, hablar del carácter descriptivo de la investigación significa para nosotros simplemente insistir en la escasa riqueza de determinaciones a que llega nuestra elaboración, escasa riqueza condicionada por tratarse solamente de un primer acercamiento a un campo aún muy poco explorado. Pero descriptivo no quiere decir carente de una interpretación que, por el contrario, creemos irremediamente presente en cualquier indagación científica, así sea solo por el uso del lenguaje que, como se sabe, es siempre más valorativo de lo que el usuario común se imagina. Como lo ha señalado de manera expresa Barthes “...describir es precisamente adjuntar al mensaje denotado, un relevo o un mensaje secundario, tomado de un código que es la lengua, y que constituye fatalmente, por más cuidados que se tomen para ser exactos, una connotación..., por consiguiente describir no es tan solo ser inexacto o incompleto, sino cambiar de estructura, significar algo distinto de lo que se muestra”<sup>9</sup>

2. Para adelantar tal descripción de la “imagen de la mujer” en los textos escolares seleccionados, hemos acudido a dos principios de método.

El primero es aquel que plantea que el “problema” de la “imagen de la *mujer*” no puede ser aprehendido por sí solo, en su aislamiento, sino por el contrario, solamente en su relación con aquello que se le “opone” —el hombre— y examinando tal hecho dentro del conjunto de relaciones sociales —el contexto de situación— de las que hombres y mujeres forman parte.

<sup>7</sup> Jiménez, David. Obra citada, Pág. 57.

<sup>8</sup> Barthes, Roland. La Semiología, Pág. 67, en: *Comunicaciones*. Editorial Tiempo Contemporáneo: Buenos Aires, 1970.

<sup>9</sup> Barthes. Roland. El Mensaje Fotográfico, Pág. 117, en: *Comunicaciones*. Editorial Tiempo contemporáneo: Buenos Aires. 1970.

El segundo es el principio de la pertinencia, es decir, aquel que nos invita a no describir los hechos más que desde un solo punto de vista, por lo tanto no conservando dentro de la masa múltiple y heterogénea de hechos más que los rasgos que interesen al problema investigado.

Bajo la directriz de estos dos principios metodológicos hemos elaborado un modelo bastante simple que, a nuestro juicio, permite y aligera el trabajo de descripción del problema investigado.

Tal modelo está constituido de la siguiente manera: actores, funciones, calificaciones y espacios. Entendiendo por actores los hombres y mujeres que aparecen en los textos; por funciones las esferas de actividad en que participan tales actores; por calificaciones las significaciones que caracterizan los modos de comportamiento en el ejercicio particular de tales funciones; por espacios los campos de ejercicio de prácticas sociales, de los cuales hemos seleccionado el espacio familiar, el espacio escolar, el espacio laboral y el espacio político.

Este modelo lo que permite realizar no es otra cosa que, un simulacro o proceso de reconstrucción de la forma y el orden (en el sentido de jerarquía y valoración) de las relaciones de los actores en el campo de la práctica social.

Esta reconstrucción es al mismo tiempo un examen de los procesos de producción de sentido tal como aparecen en los textos, y por lo tanto un análisis de las significaciones presentes —de forma manifiesta o latente— con relación a un hecho determinado: la codificación que el texto realiza de un mundo femenino” y un “mundo masculino”.

Debe anotarse que, a pesar de no tratarse de un estudio sobre “efectos de la comunicación”, la reconstrucción de tal codificación de lo “masculino” y lo “femenino” permite, de hecho, la realización de inferencias importantes sobre implicaciones posibles de tales discursos, en la conciencia de quienes los reciben<sup>10</sup>.

En resumen, de lo que se trata es de detectar el tipo de orden planteado como funciones y calificaciones naturales, para hombres y mujeres, trabajando sobre los tres niveles conformantes de la infraestructura material del mensaje presente en el texto escolar.

—Primer Nivel: Serie visual lingüística o habla en transcripción gráfica: el lenguaje escrito.

—Segundo Nivel: Serie visual para-lingüística o recursos gráficos para dar importancia y cualificar el mensaje: titulación, tamaño de los caracteres, bastardilla, etc.

—Tercer Nivel: Serie visual no lingüística: imágenes, fotografías, dibujos, etc.

---

<sup>10</sup> Este es un punto interesante de aclarar pues el apresuramiento puede conducir demasiado fácil a prejuicios y equívocos. Los estudios sobre la estructura inmanente del texto son relativamente autónomos frente a los estudios de formas y modalidades de recepción. El estudio sobre la estructura del mensaje es *anterior* a la indagación de sus efectos sobre las formas de percepción de la comunicación. Barthes aclara muy bien el problema cuando escribe: El conjunto de ese mensaje está constituido por una fuente emisora, un canal de transmisión y un medio receptor... Estas constataciones no son indiferentes pues vemos claramente que las tres partes tradicionales del mensaje no exigen el mismo método de exploración. Tanto la emisión como la recepción del mensaje dependen de una sociología: Se trata de estudiar grupos humanos, definir móviles actitudes y de intentar relacionar el comportamiento de esos grupos con la sociedad total de la que forman parte. Pero para el mensaje en sí, el método debe ser diferente. Sin pretender separar en lo más mínimo este objeto de su uso, es necesario prever en este caso un método particular, anterior al análisis sociológico mismo, y que no puede ser sino el análisis inmanente de esa estructura original...

Barthes, Roland. El Mensaje Fotográfico. Pág. 115. en: *comunicaciones*. Editorial Tiempo Contemporáneo: Buenos Aires, 1970.

Solo una observación para terminar: Este modelo, necesariamente simplificado, como cualquier modelo que se utilice en la práctica investigativa, solo permite abrir paso en el camino del análisis, pero no permite agotar la riqueza del texto, ni siquiera desde el punto de vista de una determinada pertinencia previamente establecida. “¿Vamos a creer verdaderamente que un racimo de simples e ingenuas reglas sea capaz de explicar tal ‘red de interacciones’?”<sup>11</sup>

No porque sea exactamente nuestro caso particular, sino porque lo consideramos un paradigma de investigación, no podemos negarnos el placer de citar —para captar su espíritu más global— este bello texto de Barthes:

“Comienzo suponiendo que un estudiante quiera emprender el análisis estructural de una obra., lo supongo bastante prudente como para saber que en análisis estructural no existe un método canónico ... de tal manera que aplicándolo a un texto se pueda hacer surgir la estructura; lo bastante valiente para prever y soportar los errores, los accidentes, las decepciones, los descorazonamientos (¿para qué sirve todo esto?), que con toda seguridad suscitará el viaje analítico; lo bastante libre para atreverse a explorar la sensibilidad estructural que pueda tener y su intuición de los sentidos múltiples; lo bastante dialéctico en fin para persuadirse de que no se trata de obtener una “explicación” del texto, un “resultado positivo” (un significado último que sería la verdad de la obra o su determinación), sino que inversamente se trata de entrar, mediante el análisis (o aquello que se asemeja a un análisis> en el juego del significante en la escritura: en una palabra, dar cumplimiento, mediante su trabajo, al plural del texto”<sup>12</sup>

## II. Planteamiento central

Después de consignadas nuestras breves orientaciones metodológicas y antes de exponer lo que de manera directa arroja la lectura de los textos escolares, que han sido materia de nuestra indagación, es necesario realizar un breve planteamiento sobre algunos elementos centrales, que constituyen un Resultado de la investigación pero que al mismo tiempo son una Condición para la exposición.

Como nuestro objeto de investigación es doble, los textos escolares y en ellos la imagen de la mujer, entramos a mostrar, de manera muy reducida, lo que son los resultados centrales mismos de nuestro trabajo a nivel propiamente teórico, tanto en lo que tiene que ver con los textos como en lo relacionado con el “problema de la mujer”.

1. El modelo fundamental sobre el cual están contruidos todos los textos escolares que hemos utilizado en nuestros análisis, es un modelo que fácilmente podemos asimilar con la filosofía de Descartes o, para ser más justos y exactos, con cierta visión popular de la filosofía de Descartes, por eso hablamos del “cartesianismo” de los textos escolares, aunque de manera atrevida plantearíamos que sus raíces reposan más atrás, en la geometría euclidiana, que parece ser el gran manantial del que siguen brotando todos los intentos de pedagogizar.

Sobre dos características centrales reposa tal modelo. La primera de ellas, es aquella por la cual se plantea que siempre se conoce avanzando de lo simple a lo complejo. Tal característica es inmensamente aprobada en tanto se declara que dicho modelo permite cumplir, con excelentes resultados, el fin último de todas las pedagogías que, como

<sup>11</sup> Feyerabend, Paul. Obra Citada. Pág. 8.

<sup>12</sup> Barthes, Roland. Por donde Comenzar, Pág. 205, en: *El Grado Cero de la Escritura*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, 1973.

sabemos, no es otro que el de facilitar la apropiación del Saber, siendo esta la segunda característica.

Este modelo que muy brevemente hemos descrito, se encuentra por entero en los textos escolares, como se comprueba por su lectura misma o por declaraciones directas y formales que sobre el problema del aprendizaje y la pedagogía se encuentran presentes en casi todos ellos.

La aprobación fundamental de este modelo parece venir de cierta idea de lo que sería la "psicología infantil", la cual estaría caracterizada por una relativa simplicidad cognoscitiva de los infantes, idea que recuerda una noción teológica sobre el "uso de razón", hecha famosa en nuestros medios escolares por el padre Astete.

Lo único que a tal psicología nosotros podríamos enfrentar es la concepción del niño como Investigador, recordando que el niño capta "relaciones entre él y la madre, entre la madre y el padre, entre él y el padre, relaciones con su propio cuerpo y con otros niños, relaciones con objetos diversos; y así el mundo se va organizando como un sistema de preguntas sobre toda clase de semejanzas y diferencias que se desarrollan en el tiempo y el espacio; preguntas sobre el origen y el destino de sí mismo y de todo lo existente, preguntas sobre el vivir y el morir, etc. Son sistemas de preguntas que desarrolladas abarcarían todas las ciencias, desde la biología hasta la astrofísica, pasando por la historia y la psicología"<sup>13</sup>.

2. Pero la puesta en marcha de tal modelo Cartesiano, es solo un elemento dentro de un proceso más global que afecta a todos los textos: el proceso de la Reducción Semiológica<sup>14</sup>. En verdad es a tal mecanismo que sirve el mencionado modelo.

El mecanismo de la reducción semiológica no es otra cosa que convertir en signo de un único significado, aquello que de por sí es complejo y ambivalente, como lo dice Baudrillard, "una reducción de lo simbólico a lo significante".

Para expresarlo en términos de la Semiología recordemos que toda realidad, cualquiera que ella sea, es polisémica, está inscrita por "debajo" de sus significantes en una cadena flotante de significados, y que por lo tanto permite formular preguntas sobre el sentido.

Impedir la polisemia y coartar la pregunta sobre el sentido, impulsando el proceso de educación en una sola y única dirección, es el resultado objetivo de la reducción Semiológica en los textos escolares. Como lo dice Barthes pero refiriéndose al contexto global, "... en toda sociedad se desarrollan técnicas diversas destinadas a fijar la cadena flotante de los significados, de modo de combatir el terror de los signos inciertos..."<sup>15</sup>

Lo que nos interesa destacar es solamente que tal reducción Semiológica pesa gravemente sobre los textos y el sentido (en la acepción de la lingüística) se "oficializa" por completo, con repercusiones inmediatas sobre el proceso de formación escolar. Las consecuencias de ello las expresa muy bien Oscar Espinosa al escribir: "Cuando el niño, por ejemplo, aprende la palabra vaca en la cartilla, se le dan una serie de informaciones (como un tetero), sobre la leche, cachos, piel y sus virtudes respectivas, nutricias e

<sup>13</sup> Espinosa, Oscar. *Dominación por la Educación Liberación por el Arte*. Págs. 47 y 48. Ed. Latina. Bogotá. S.F.

<sup>14</sup> Baudrillard, Jean. *Crítica de la Economía Política del Signo*. Pág. 88 y s.s. Ed. Siglo XXI. México, 1977.

<sup>15</sup> Barthes, Roland. *Retórica de la Imagen*. Pág. 131. *En Comunicaciones*. Ed. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1970.



industriales y se le prohíbe simultáneamente de manera implícita preguntarse (por> la vaca en función de sus propios fantasmas según las cuales podría ser, verbigracia, una madre con cuernos y cuatro penes que dan leche; y es refutando el fantasma con sus propias investigaciones que fundan las diferencias efectivas entre la vaca y la madre como el niño podría llegar a saber qué es una vaca, filosóficamente hablando, y de paso podría haber jugado poéticamente con la palabra agotando toda la fantasmagoría implícita, todas sus metáforas condensadas. Así también si la cartilla pretende enseñar la M, nos impone la ideología de la Mamá 'que Me aMa y Me MiMa Mucho' y reprime la idea de que es también una persona Molestona, Mirona y Metida, privando así al fonema de la ambivalencia que en español lo liga tanto a Madre como a Muerte, y de paso olvidando la Música, pues la Mas ordenada y ligada a cadencias repetitivas es el arrullo básico de toda madre amante que quiere dormir a su bebé. Pero la cartilla suprime todo lo que es música, poesía y filosofía y solo deja la idea oficializada de MAMA-angel"<sup>16</sup>.

3. Nos interesa sobre todo mostrar *cómo* opera el proceso de reducción Semiológica, pues él guía por entero la construcción de la imagen de la mujer o, lo que es lo mismo, la manera como es significada en los textos escolares.

Tal proceso puede ser esquematizado más o menos de la manera siguiente: (a) simplificación de los fenómenos complejos, (b) formulación de los problemas en términos de parejas, (c) valorados en términos morales, es decir en términos de lo bueno y lo malo. Lo más interesante por señalar de tales parejas es que están construidas como oposiciones totales y excluyentes que, por lo demás, fácilmente pueden ser desmontadas como lo que en verdad son: falsas oposiciones.

Tres son las falsas oposiciones sobre las cuales se estructura la lógica bajo la cual el texto presenta las características y por lo tanto la situación y relación de hombres y mujeres.

—La oposición entre lo público y lo privado. Correspondiendo el primer dominio a los hombres y el segundo a las mujeres.

—La oposición entre lo fuerte —el hombre— y lo débil ---la mujer—. Comprendiendo tal oposición lo biológico, lo psicológico y lo social.

—La oposición entre lo activo, identificado de manera excluyente con el hombre y lo pasivo que sería la situación de la mujer.

Solo habrá que agregar que tales falsas oposiciones —que por lo demás eluden las verdaderas diferencias entre mujeres y hombres— se ordenan en relación de jerarquía: lo superior y lo inferior, lo bueno y lo malo.

Leer los textos escolares, interrogándose por la forma como allí se significan hombres y mujeres, es simplemente observar en su desenvolvimiento y a través de los más amplios espacios esta lógica que se nos aparece como tan natural.

4. Criticar —teóricamente— esta lógica decimos que no resulta difícil. Mostrar por ejemplo, que la división entre lo público y lo privado es una ficción, que lo que se denomina privado se encuentra por completo articulado a los procesos de reproducción de la sociedad, o que la actividad y la pasividad como polos excluyentes no se pueden

<sup>16</sup> Espinosa, Oscar. *Dominación por la Educación Liberación por el Arte*. Págs. 50 y 51. Ed. Latina. Bogotá, S.F.

concebir, que no existen en todo Ser más que combinados, que, por ejemplo, una actividad total simplemente coincide con la paranoia y una conducta totalmente pasiva es el colmo de la resistencia, etc., una crítica decimos de estas parejas falsas no es lo verdaderamente difícil, lo realmente difícil es abrirse el camino de encontrar las diferencias reales y efectivas entre hombres y mujeres y descubrir la lógica social que obliga a la formulación ideológica de las diferencias entre hombres y mujeres en los términos de tales falsas oposiciones, lo mismo que investigar el proceso mediante el cual la conducta de unos y otros termina adecuándose tendencialmente a tan equívoca formulación<sup>17</sup>.

### III. La mujer en los textos: descripción paisajista

1. Lo que a continuación exponemos no es otra cosa que la descripción de los resultados efectivos a que hemos llegado sobre la base de la aplicación de nuestro modelo al conjunto de textos escolares que constituyen el "corpus" u objeto material de trabajo. En esta lectura no deberá perderse de vista que se trata de una exposición descriptiva, que busca sencillamente mostrar en funcionamiento las lógicas polares que nuestra investigación nos ha conducido a plantear como estructurantes de lo "masculino" y lo "femenino".

2. En tal descripción continuamente citamos y/o remitimos a textos e imágenes. Por lo tanto es preciso una breve advertencia: aunque solo citamos, a manera de ejemplos, los casos más notables, en nuestro concepto y a pesar de las excepciones, algunas de las cuales también citamos, todo el "corpus" funciona bajo las lógicas a que continuamente nos hemos referido. Rogaríamos eso sí, que, siguiendo el consejo de Platón, tales ejemplos sean tomados como lo que son: ilustraciones de un planteamiento, apoyo pero no base de la demostración.

3. Una observación más: En esta parte de la exposición se encuentran numerosas citas. Algunas de ellas corresponden a simples referencias bibliográficas. La mayoría, por el contrario, constituye la introducción de temáticas solo indirectamente relacionadas con el objeto central de investigación, pero que apuntan a mostrar caminos importantes en un análisis más generalizado de los textos escolares.

#### A. El universo familiar

Para vencer la dificultad siempre enorme de empezar, sigamos la lógica misma del texto escolar y empecemos por el lugar común de toda cadena de textos escolares que se respeta: La Familia. Vamos a reconstruir, siguiendo nuestro método de simulacro, la función y la calificación que en el tejido de las relaciones sociales en la familia soporta nuestro actor principal.

Recordemos la importancia del espacio familiar. No sólo desde el punto de vista del funcionamiento real de la sociedad, sino también en relación con el texto mismo<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Para una exposición seria y profunda de lo anteriormente señalado (la teoría de las falsas oposiciones) véase el texto de: Zuleta, Estanislao. *Thomas Mann, la montaña mágica y la llanura prosaica*. Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1977. 460 Págs.

<sup>18</sup> Un trabajo muy interesante de realizar sería el de estudiar en detalle, el enfoque que los textos escolares realizan de los conceptos básicos con que trabajan: familia, sociedad, comunidad, autoridad, etc. Señalemos, brevemente y a manera de ejemplo, el concepto de familia. Ella es presentada como la institución base y origen de la sociedad; bajo su forma nuclear y monogámica es mostrada como universal.

Tal como se presentan las cosas, ahí se juega lo fundamental. Lo demás será simplemente un juego de variaciones y de profundizaciones de las lógicas instauradas en el espacio familiar mismo.

Las tres falsas oposiciones que funcionando como lógicas polares estructuran el mundo de lo “masculino” y de lo “femenino”, ámbitos separados y excluyentes, están ya presentes por entero en el propio mundo familiar, lo mismo que la valoración y el proceso de naturalización que acompaña el funcionamiento de tales lógicas polares.

Planteado así el problema, la simple descripción del universo familiar tal como es mostrado por el texto escolar, permitirá vislumbrar el funcionamiento de ese sistema de falsas oposiciones que, en nuestro concepto, es determinante en el proceso de producción social de lo “masculino” y lo “femenino”: oposición entre lo público y lo privado; oposición entre lo fuerte y lo débil; y oposición entre lo activo y lo pasivo.

Pero antes, detengámonos un poco, en las características generales de la “unidad familiar”; o, de otra manera, dejemos que el texto nos lleve al “hogar dulce hogar”<sup>19</sup>. Se trata en general de familias urbanas, de clase media, compuestas regularmente por el papá, la mamá y dos hijos. El siempre mayor. A veces aparece un tercer hijo... un niño. (Texto 11, Pág. 7; Texto 6, Pág. 17; Texto 21, Pág. 11; Texto 27, Pág. 168).

Lo fundamental aquí es entender que el conflicto, como fuerza positiva productora de cambios, ha sido completamente desterrado. Y no podía ser de otro modo, pues al carácter “natural” de las funciones tiene necesariamente que corresponder una inmodificable armonía de las relaciones entre los actores. Se diría que el universo familiar es casi perfecto.

Por lo que las imágenes muestran tales familias, jóvenes y alegres, se encuentran gozando de una gran comodidad. Múltiples objetos característicos de la denominada “Sociedad de Consumo” aparecen en todo el entorno familiar, simbolizando y dando cumplimiento al “ideal de confort del hombre moderno”. (Texto 6, Pág. 30 y 31)<sup>20</sup>.

Papá, muestra el texto escolar, va al trabajo que, todo parece indicar es de OFICINA. Mamá trabaja, veremos cómo, en CASA. Los niños estudian. Cuando aparecen reunidos los vemos en el comedor que mamá sirve (Texto 1, Pág. 19), frente al televisor o, en la imagen que más se presenta, la mamá lee una revista o simplemente contempla al papá que se encuentra leyendo el diario, mientras los niños juegan cada uno con un objeto particular: él un balón o un tren, ella una muñeca. (Texto 1, Pág. 6,17, 21 y 29; Texto 1, Pág. 6, 13 y 23).

La mamá es la encargada del trabajo de la casa. Los textos muestran ese como su oficio natural: crianza de los niños, limpieza, preparación de los alimentos, etc., en una

<sup>19</sup> De tal manera que para todos los casos planteamos la siguiente regla: . . . la familia nunca es un microcosmos en el sentido de una figura autónoma., la familia por naturaleza está excentrada, descentrada... Pero ¿de dónde provienen los cortes y su distribución que precisamente impiden que la familia sea un interior? Siempre hay un tío de América, un hermano oveja negra, una tía que se marchó con un militar, un primo en paro, en quiebra o en crack, un abuelo anarquista, una abuela en el hospital, loca o chocha. Las familias están cortadas por cortes que no son familiares...

Deleuze, Guilles y Guattari, Feliz. *El Antiedipo: Capitalismo y Esquizofrenia*. Pág. 103. Barral Editores, Barcelona, 1974.

<sup>20</sup> Este no es un hecho ni simple ni banal. Es por el contrario un hecho de múltiple significación social. Confróntese: Baudrillard, Jean. *“El Sistema de los objetos”*. Siglo XXI Editores: México. 1977. Pág 229 y s.s.

palabra, lo que se denomina el trabajo doméstico. (Texto 27, Pág. 81; Texto 1, Pág. 10; Texto 6, Pág. 24)<sup>21</sup>.

Claro que no siempre lo realiza sola. Recibe la ayuda de su hija que repite, hasta en sus juegos, cada una de las actividades de mamá, seguramente como preparación de su vida futura.

Citemos un texto que resulta altamente ilustrativo: “Julia y Rosita son dos niñas obedientes y hacendosas. ... Acaban de llegar de la escuela y ya están ayudando a mamá... Ellas no se han demorado en la calle, ni han perdido el tiempo mirando las vitrinas de los almacenes. Julia barrió ya la cocina con esmero. Rosita lavó los utensilios y los colgó en orden en su sitio”. (Texto 24, Pág. 75).

El papá y el hijo contemplan. Cuando participan en las actividades hogareñas —que son efectivamente una forma del trabajo socialmente necesario—, lo hacen en una esfera bien particular, es decir en trabajos no asociados a la crianza, ni a la cocina y muy poco a la limpieza. (Texto 6, Pág. 25).

O dicho en otros términos: en el interior del hogar reina una sana y natural división del trabajo. Allí todos tienen claramente delimitada su función. Un texto resume bien la situación: “Este es mi papá. Papá trabaja mucho. Es un buen carpintero. Hace mesas, sillas y repisas”. “Mamá... se levanta muy temprano. Prepara los alimentos. Lava y aplancha (sic) la ropa. Barre y ordena la casa”. (Texto 27, Pág. 171).

Para el caso de las familias ubicadas en las zonas rurales, numéricamente inferiores en los textos —se trata básicamente de propietarios de granjas—, permanecen las mismas características generales y la misma forma de división del trabajo.

Aunque allí el trabajo femenino se manifiesta en una relación más estrecha con las formas directamente productivas, la separación permanece. En un texto que trata sobre una familia rural podemos leer: “Yo cuido los animales y atiendo la casa. Juan mi esposo trabaja en el campo. Los niños van a la escuela”. (Texto 16, Pág. 26).

La estructura general de funciones dentro de la familia parece indicar que se trata de “un mundo al servicio de los hombres”.

Como papá ha trabajado en la oficina o en la fábrica todo el día, los grabados siempre lo muestran descansando en la sala del hogar, leyendo el periódico y fumando pipa. Mamá —que se levanta temprano y nunca se cansa— cuando suspende o ha terminado su labor, se dedica a mirar a papá, a leer una “revista” —lo que parece ser el límite de su actividad intelectual—, o se encuentra sentada tejiendo mientras observa vigilante los juegos de sus hijos.

El varón que no participa directamente de la actividad doméstica, contempla, mientras juega, la puesta en escena del trabajo femenino, en esta ocasión el de su hermana: “Paco juega yoyo, su papá está leyendo el periódico, su mamá está leyendo una revista. Lola ayuda a poner la mesa...” (Texto 1, Pág. 65).

---

<sup>21</sup> Aquí se presenta un problema grande que nuestro trabajo no examina. Se trata del análisis de la particular ideología del sacrificio y la resignación que rodea la figura de mamá, y que aparece esparcida en el conjunto de los textos analizados. Véanse sobre todo los textos 24, 25 y 26.

Por lo demás, habrá que subrayar la diferente y desigual actividad intelectual a que envía el campo semántico de los términos periódico y revista, el uno asociado fácilmente con el mundo y la política; el otro con las modas y las recetas de cocina, por lo menos en el contexto de nuestro objeto material de trabajo, pero también en general en nuestra sociedad.

Tal forma de división de trabajo de la que venimos hablando, las valoraciones que acompañan en nuestra sociedad los oficios hogareños y la imagen que de ahí resulta, son proyectados, como tendremos oportunidad de insistir, a todo tipo de sociedad. Así, por ejemplo, en el denominado “cuento de hadas modernas” donde leemos:

“Ramón era el zapatero de un pequeño pueblo alegre y acogedor. Vivía en su apartamento que había adquirido en una de las casas más pobres del pueblo... Su esposa arreglaba el taller, lavaba y planchaba la ropa y preparaba los alimentos”. (Texto 2, Pág. 50).

Párrafo que hace evidente el proceso de naturalización. La eternización de la falsa polaridad entre lo público —el trabajo productivo asociado con el hombre— y lo privado — las actividades domésticas como actividad siempre femenina—. Modelos que parecen válidos para cualquier tipo de sociedad. Hasta para las de hadas..., modernas.

Sobre la base de tal modelo formado en la división del trabajo reseñada, niños y niñas fabrican sus juegos, sus sueños, fantasías y proyectos, que resultan no ser otra cosa que la proyección de aquel universo familiar ya conocido. De manera central, papá, mamá y el conjunto de las relaciones familiares, funcionan como verdaderos y profundos modelos de identificación. Modelos unilaterales que esclavizan en una única dirección coartando e impidiendo el desarrollo amplio y múltiple de los niños. La respuesta a las preguntas ¿qué quiero ser? ¿qué puedo ser?, ya se encuentran previamente contestadas antes de cualquier formulación en el universo familiar: “Tengo dos hermanos. ... Pablo está en tercero. Es muy estudioso. Quiere ser médico. Gloria está en Kinder. Quiere ser maestra. (Texto 27, Pág. 172).

Al tiempo que un claro espacio de división entre las actividades de hombre y mujer se produce al interior del hogar, condicionando también los proyectos sobre el porvenir, niños y niñas aparecen rodeados en el texto por una serie de objetos — sus juguetes—, conjunto enteramente codificado como instrumento de identificación de uno u otro sexo que, al tiempo que permite identificar y separar, simboliza modos de ser y tipos de actividad atribuidos a mujeres y varones.

Los juguetes no son otra cosa que una confirmación de las actividades futuras de niños y niñas. La muñeca en la niña, imagen repetida hasta el cansancio en todos los textos escolares —“la niña baña la muñeca, le limpia las uñas” (Texto 1, Pág. 50)— presagia ya la función maternal y el conjunto de oficios que la acompañarán en su vida familiar y que la sociedad impondrá a ella... o a sus empleados. Por el contrario, el tren y el tractor permiten vislumbrar el carácter de la futura actividad de los varones:

“La muñeca es de Gloria Elena.  
La bicicleta de José Pablo”. (Texto 27, Pág. 173) o  
“Mamá da el oso a Anita.  
Papá da el balón a Paco”. (Texto 1, Pág. 7).

Niños y niñas juegan cada uno en su respectivo dominio y con sus respectivos amigos, “ellas juegan a la tienda” en cambio “Paco juega al tren con su amigo Gonzalo”, “Anita y Lola con sus muñecas. Pepe con la pelota. Paco y Gonzalo con el avión”. (Texto 1, Pág. 55).

Un cuadro terminante, que por lo demás permite mostrar fácilmente cómo se produce el efecto de separación en el proceso mismo de aprendizaje de conceptos básicos, es el relacionado con la enseñanza de la noción de lateralidad. Se trata de una imagen para colorear (Texto 27, Pág. 26).

Las niñas deben colorear los juguetes de la derecha, los niños los de la izquierda; a la derecha encontramos: cama, baldecito, coche y muñeca; a la izquierda encontramos: tambor, trompo, balón, tren y guantes de boxeo.

Cuando se reúnen a jugar, es interesante anotar cómo ahí tiende a aparecer de manera sistemática también un sistema jerarquizado donde se distribuyen de manera desigual los papeles: quién aporta las ideas y quién manda. La actividad regularmente más sobresaliente del juego corre a cargo de los niños. Como en el ejemplo siguiente, uno entre muchos, cuando los niños construyen un cohete “¿Por qué no construir un cohete? dice Luis”: “Alberto es obligado (!!!) a tomar el comando de la nave espacial; Martha actúa de ayudante y Jaime de médico espacial”. (Texto 2, Pág. 43).

Los textos, en general, no se contentan con la diferencia de actividad. Las relaciones frente al mundo de unos y otros son también desiguales, en detrimento de las niñas, en cuanto a su inteligencia y al carácter transformador de su actividad. Lo que esconde el permanente carácter de menor edad de la niña es la visión del carácter menor y disminuido de su actividad y de su inteligencia y, por tanto, la necesaria dirección espiritual que él tendrá que realizar sobre ella. Miremos algunos textos:

Los niños corretean en el prado, más exactamente él, porque ella se dedica a contemplar su osito: “Anita juega con pilin. Paco mira un nido. Anita no ve el nido”. Cuando la familia va al circo, Anita, que seguramente se zafó de la mano de mamá, “se acerca a los monos” y “un mono salta y le quita el helado”, (Texto 1, Pág. 63) hecho lamentable que no sucede a Carlos quien, por el contrario, después de una brillante muestra de inteligencia, conquista en el circo el gran premio —un viaje a Disneylandia— “en medio de los aplausos de miles de personas”. (Texto 2, Pág. 103).

El carácter explorativo de todo infante — solo suspendido o recortado por ciertas formas educativas y familiares—, es asociado y referido en los textos exclusivamente con la figura del niño. Son siempre ellos los exploradores.

Al regresar de vacaciones a la escuela Anita dice: “estuve en casa de mis abuelitos”, mientras que “José cuenta que viajé y conocí el mar” (Texto 17, Pág. 4) sintetizando la lógica que hemos señalado y que ahora intentamos mostrar.

La necesidad de independencia y aventura tan necesaria a todo proyecto intelectual es referida con exclusividad a la figura masculina. Tanto grabados como textos están constituidos sobre tan perversa unilateralidad.

Si mil textos presentan y generalizan en el trabajo y en el juego una división tan tajante de actividades como antes lo veíamos, un poema como “La Canción del Muchacho”,

acompañado de un grabado que representa a dos niños, señala bien el “innato” carácter explorador transgresor atribuido a los varones. Veamos su última estrofa:

“Por donde hay frutas, nidos o peces por donde hay riñas, barullo o fragor, peligros, juegos o novedades, por allí andamos Guillermo y yo”. (Texto 2, Pág.11).

El proceso —tan necesario a todo niño— de salir de su hogar y construir sus nuevas y propias relaciones, el afán de emprender ese viaje sin regreso que lleva al proceso fundacional en que —por lo menos en uno de sus aspectos— consiste la vida adulta, solo es presentado como actividad masculina, coartando en las niñas no solo ese general deseo sino reafirmando que su único lugar posible es el hogar. La lógica es clara. Sólo aquel que posee la intrepidez y la fortaleza podrá abordar tal proceso. Los “espíritus débiles” tendrán que trocar su deseo en demanda de protección, de seguridad, o cosa por el estilo<sup>22</sup>.

Recordemos el poema “El Capitán” donde un niño declara fríamente a su mamá “iré mañana hacia el mar y tú me dirás adiós”, frase imposible de imaginar en labios de una “nena”. Dos grabados acompañan el poema. En el primero el niño se despide de mamá; en el segundo, seguramente ya convertido en capitán, acostado en la arena, escucha plácido dos sirenas que tocan la lira para él, el intrépido. (Texto 1, Pág. 18; Texto 28, Pág. 119) (Para excepciones notables véase Texto 28, Pág. 35 y 148).

Intrepidez y aventura de parte del hombre. Pero inteligencia también. En una estructura familiar en donde el hombre, por lo general, es siempre mayor, en recuerdo seguro de la institución del mayorazgo, el niño acomete la dirección espiritual de su “hermanita”; todo conduce a ello. Es una función que la lógica misma del texto, aunque no lo hiciera de forma manifiesta, estaría imponiendo.

Veamos un texto y un grabado de antología que condensa la formulación. En el grabado, la madre, al fondo, teje. En el primer plano los niños, él y ella, sentados en una mesa. Se trata, claro, del capítulo “La Hermanita”. Leamos el texto:

“Pepe quiere mucho a su hermanita Lola. Lola tiene solo tres años. Mientras la mamá cose un vestido, Pepe arrima un sillón a la mesa. Hace sentar en ella a Lola. Le enseña las estampas del libro de lectura. Le explica lo que significan; le cuenta historias y contesta a sus preguntas. La niña se pone muy alegre y suelta la risa”. (Texto 24, Pág. 57).

Además de señalar la construcción imperativa del texto y la significación que entraña el diminutivo “Hermanita”, es bueno pensar en la frase “suelta la risa” que connota dentro del párrafo una cierta posición particular de la niña frente al mundo del saber que por ahora posee su hermano y que más tarde ante ella aparecerá también como propiedad de los hombres, sus directores y protectores espirituales.

Su debilidad y pasividad la harán merecedora de otra suerte y de otro destino, que no es ni la aventura ni el saber, pero que sí son condiciones para agradar. Así, por ejemplo, cuando nos dedicamos a aprender los adverbios, nos damos cuenta que “Bertha Elena ríe graciosamente. La niña saluda amablemente. Elvira viste decentemente”. (Texto 28, Pág.

<sup>22</sup> A pesar de esto hay un hilo contrario recorriendo los textos. Un hilo de renuncia a la aventura tanto en el hombre como en la mujer, pero que, de todos modos, no desmiente el análisis planteado. Véase la lectura “El niño es así” (Texto 3, Pág. 9) de donde citamos: “El niño era bien libre en la tierra de la lunita nueva. Pero por algo regalé su libertad. ¡El sabe la alegría inmensa que cabe en el rincón del corazón de su madre y cuánto más dulce que la libertad es ser cogido y apretado entre sus brazos queridos”.

181). O también, en el plano de los verbos, descubrimos que “la niña lloraba” cuando se trata de enseñar el “pretérito imperfecto como lo llamó el maestro don Andrés Bello” (Texto 15, Pág. 93).

Seguramente que el mejor modelo está constituido, según lo plantea un texto, por mujeres como Cecilia “...una de esas buenas mujeres que realmente llenan el hogar con sus actividades e iniciativas. Aprendió al lado de sus buenos papás a ser hacendosa: ... atendía el arreglo de la ropa: lavar, remendar, apluchar (sic) y aún manejaba con gusto y acierto la máquina de coser; pero lo que más sobresalía en las buenas costumbres de Cecilia era su amor al orden y al aseo...” (Texto 26, Pág. 93).

O también por el modelo de niñas que ya el texto comienza a mostrar, preocupadas por el peso (Texto 18, Pág. 104); o, por aquellas otras que en innumerables ocasiones aparecen haciendo alusión a su vestido, como “Elvira que viste decentemente”, o las que se reúnen a bailar en círculo mientras repiten: “Mi falda corre, tu lazo vuela, las niñas guapas, que den la vuelta” (Texto 12, Pág. 40), o las que aprenden que: “¿No peinas tu cabello? ¿te mirarán con recelo?”.

Para traer a cuento la gráfica expresión de Zuleta recordemos que se trata de un modelo de mujer, mitad sirvienta, mitad florero. Es el juego de la exigencia (el hombre) y la complacencia (mujer). Cecilia es la parte de sirvienta y las niñas de la ronda la parte de florero. (Texto 12, Pág. 83; Texto 14, Pág. 74 y 95). Como tan exactamente lo dice Baudrillard: “El modelo femenino prescribe, por su parte, a la mujer que se complazca a sí misma. Lo que rige ahora no es ya la selectividad, sino la complacencia, la solicitud narcisista. En el fondo, se está invitando continuamente a los hombres a que jueguen a soldados y a las mujeres a que jueguen a muñecas consigo mismas”<sup>23</sup>.

Buena parte de la significación más profunda de la relación del hombre y la mujer como modelo exigencia-complacencia, viene dada en el texto escolar no solo por su carácter reiterativo y a-histórico, sino, en gran medida, por su extensión al mundo zoológico, logrando el efecto de mostrar tal situación no solo como universal y natural, sino al tiempo como extensible a todas las especies<sup>24</sup>.

Citemos, ya para terminar, un texto elocuente:

“Las niñas palomas, que pertenecían a muy buena familia, necesitaban instruirse como correspondía a su cargo. Deseaban sus papás que conocieran la gramática y las costumbres sociales para evitar la ignorancia, y las malas compañías ... Además, debían aprender el buen gusto en el vestir y el lenguaje decente, a diferencia de las charlatanas que se visten de verde chillón y se expresan en lenguaje tan vulgar como incorrecto”. (Texto 19, Pág. 20).

Si se quiere tener una buena visión de conjunto del modelo de orden de relaciones propuesto para el hombre y la mujer como miembros de la comunidad familiar,

<sup>23</sup> Y, mostrando la permanencia de los modelos el mismo autor agrega: ‘Aún a nivel de la publicidad moderna, hay pues, segregación de los dos modelos y supervivencia jerárquica de la preeminencia masculina (aquí, al nivel de los modelos, es donde puede comprobarse la *inamovilidad del sistema de valores*: poco importa la falta de diferenciación de las conductas reales’, pues la mentalidad profunda es esculpida por los modelos y la oposición masculino/femenino, como la del trabajo manual/trabajo intelectual, no ha cambiado)’.

Baudrillard, Jean. *La Sociedad de Consumo*. Plaza y Janes, SA. Editores: Barcelona, 1970. pp. 140.

<sup>24</sup> Otro buen trabajo, en la perspectiva del análisis del texto escolar, sería el estudio del recurso permanente a la analogía entre el mundo animal y la sociedad humana como forma de universalizar a toda especie ciertas formas sociales de vida, lo mismo —y principalmente— que legitimar sus jerarquías.

Mostremos un solo ejemplo: “Muchos investigadores no encuentran diferencia entre ellos (los animales) y nosotros los humanos. Dentro de la sociedad de las hormigas hay verdugos, obreros y patronos, colonizadores y esclavos’. (Texto 19, Pág. 6).



retengamos, ya finalmente, un pequeño texto en donde “Los animales cuentan su historia”. Se trata lógicamente de una proyección al mundo de los animales de algunas características bien precisas de la manera como el asunto funciona en una determinada sociedad:

**“Mi hermano el toro, se pasa el tiempo enamorando las vacas de la hacienda. Mis sobrinos los terneros, corren y juegan sin ninguna responsabilidad. Mis sobrinas las novillas, son coquetas y despreocupadas. Mi cuñada la vaca, como buena madre alimenta a sus hijos y los cuida”.** (Texto 17, Pág. 32).

### B. La escuela y los estudios

Relativamente, “la suerte está echada”. Solo bastarán unas breves frases para poder definir el panorama que ante nosotros se presenta. Realmente es poco lo que aquí hay por descifrar.

Se trata, en el caso de la escuela, de un mundo extremadamente **reiterativo**. Así que vayamos de una vez al punto básico de nuestra demostración:

**La Escuela, tal como nos la muestra el texto escolar, no es más que una prolongación del idílico paraíso familiar** que ya tuvimos oportunidad de conocer.

La misma división del trabajo entre hombres y mujeres, las mismas segregaciones y el mismo tipo de valoración unilateral que ya hemos podido observar.

Inscritas en las mismas monótonas estructuras urbanas que habita nuestra familia, que como sabemos es típica... mente de libro, las escuelas a las que concurren nuestros niños del texto escolar, son amplias, aireadas y bonitas, a semejanza de las casas en que habitan. (Texto 11, Pág. 51; Texto 6, Pág. 5; Texto 27, Pág. 6, 45, 146; Texto 16, Pág. 6; Texto 20, Pág. 84).

En tales escuelas profesores y profesoras nunca dejan de ser más que proyección de la imagen paterna y materna que el niño ya ha **introyectado** en su mundo familiar: él, serio y riguroso pero lleno de bondad; ella, el modelo eterno de la entrega. Las figuras de la exigencia y de la complacencia en pleno funcionamiento. (Texto 6, Pág. 6, 7 y 15; Texto 27, Pág. 6 y 7; Texto 20, Pág. 84).

La escuela, guante perfecto para una mano preparada y formada previamente en el hogar; mundo donde, según el texto, sin traspies ni dificultades, niños y niñas entran por entero a funcionar en esferas segregativas, profundamente valoradas, para las cuales ya el universo familiar ha efectuado su trabajo de zapa<sup>25</sup>

El primer día de clases niñas y niños son conducidos a la escuela por mamá, quien de hecho tiene adscrita tal función; reunión de niños —varones en su mayoría— que se preparan a aprender y reproducir un orden determinado de operaciones que, seguramente, va a resultarles en extremo familiar.

Trátase del primer día de colegio, del regreso de vacaciones o de la rutina diaria de ir de casa al colegio, siempre nos encontramos con el varón como personaje principal, tanto

<sup>25</sup> Para un buen análisis de todo este proceso tanto en la familia como en el “pubertario” véase Gianini, Elena. *Nosotras las niñas*. Corporación Educativa San Pablo. Medellín, 1977. 153 Págs. Sin embargo habrá que decir que lo que relativiza todo el análisis de Elena Gianini es su afán igualitarista y su *miedo a la diferencia*, producto del “sociologismo” que recorre todo su análisis.

desde el punto de vista de su aparición numérica en los grabados que acompañan el texto, como de los primeros planos que regularmente le favorecen.

Ya empezando, introduciremos un breve paréntesis para insinuar un hecho que, aunque solo colateralmente puede ser introducido en nuestro análisis, es tan importante que vale la pena de una vez mencionarlo.

Es interesante observar la llegada al colegio como regreso de vacaciones pues pone de manifiesto la emergencia plena de una falsa oposición —trabajo-ocio— de indudables repercusiones sobre lo que aquí denominaremos el Estatuto del Saber, tal como funciona al interior del texto<sup>26</sup>.

El texto, a través de innumerables alusiones, va fundamentando la representación a través de la cual **las vacaciones se inscriben en lo placentero pero inútil, y los periodos de clase se muestran como útiles pero escasamente placenteros**<sup>27</sup>. Imagen recuperada también cuando se plantea el movimiento contrario —de las clases a vacaciones—, e igualmente inscrita en el tránsito normal y diario de la casa al estudio.

“El sol asomó tras mi ventana  
y cariñosa mamá me llama.  
¡Es hora hijo de levantarte. (...)  
Es tibio el lecho para dejarlo  
pero la escuela te está llamando”.  
(Texto 16, Pág. 8).

Hasta aquí nuestro paréntesis.

El primer día de clase, en el texto, pone de presente de manera fácil la forma como la escuela reproduce las “virtudes” que ya el mundo familiar nos ha enseñado a reconocer como “propiedad” de hombres y mujeres. Citemos un texto y retengámoslo bien:

“Julio coloca su pupitre junto al de José”.  
“**Anita quiere instalarse al pie de la maestra**”.  
“**María se lamenta** porque su amiguita preferida, no llega todavía”. (...)  
“**Una niña nueva mira con inquietud a los demás**”.  
“**Juana muestra orgullosa su vestido nuevo**”. (...)  
La voz suave de la profesora,  
pone una nota de tranquilidad en el ambiente”.  
(Texto 17, Pág. 4).

Este párrafo citado contiene ya por entero el secreto del problema. Para evitamos mayores comentarios hemos subrayado —como en otras partes— las frases que a nuestro entender expresan con exactitud y nitidez la lógica del asunto.

<sup>26</sup> Aunque esto pensamos desarrollarlo en un trabajo futuro también sobre textos escolares, lo fundamental es entender que para los textos el saber por sí mismo no representa nada. Su importancia viene dada por algo futuro y radicalmente exterior: las calificaciones, un premio —paseos, obsequios—, etc. Todo esto funcionando siempre sobre la idea de la competencia.

<sup>27</sup> “La diferencia fundamental, seria y profunda, está, no entre el trabajo y el ocio (que es una contradicción, que conduce a un problema insoluble, y de todas maneras a una destrucción, puesto que ese trabajo es una droga, y el ocio también —se tiene que drogar con sus propios sueños, cuando menos! — (, sino entre dos tipos de trabajo: un trabajo capaz de transformar al que lo realiza, y un trabajo que no hace más que ayudarlo a olvidarse de si mismo...

Zuleta, Estanislao. “Thomas Mann, la montaña mágica y la llanura prosaica”. Pág. 25. Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1977.

Sin embargo, no resistimos la tentación de introducir una breve glosa sobre el expresivo párrafo. El nos da una ubicación precisa de nuestros actores desde el punto de vista de los rasgos de carácter que ciertamente el texto les confiere. La importancia de tal descripción se agiganta por particularizada: la voz suave (¿débil?), el vestido nuevo, el lamento, la inquietud y la búsqueda de protección de un lado; la tranquilidad y el encuentro de compañero (sociabilidad) por el otro.

Después que la profesora de, “voz suave” ha puesto orden en clase podemos dedicarnos a escuchar lo que fueron para niños y niñas las vacaciones.

¿No son las vacaciones acaso lugar de aventura y novedad, días memorables que van marcando como señales una memoria que velozmente se llena de aprendizajes, de signos nuevos y de recuerdos?

Seguramente que lo son. Miremos a través del texto un ejemplo de la relación de mujeres y hombres con aquello que se añora y que se espera.

“Anita dice: ‘estuve en casa de mis abuelitos’ “.

“José cuenta que viajó en avión y conoció el mar “

“María relata su estadía en el campo”.

“Antonio refiere que conoció un nevado”.

(Texto 16, Pág. 4).

Si el tiempo de vacaciones seguramente no fue el mismo para todos, pues algunos de ellos debieron colaborar en el trabajo familiar, las actividades de vacaciones, siempre siguiendo el texto, tampoco son muy similares, pues los unos viajan y conocen el mar o el nevado, mientras que las otras están en el campo o donde los abuelitos... a manera de renovada presencia de los padres.

Presentaciones de este tipo, reiteradas en gran número de ocasiones, seguramente no dejarán dudas en ningún infante —niña o niño — lector de textos escolares —y lo es todo aquel que vive la escolaridad—, acerca de un supuesto orden —jerárquico y natural— entre hombres y mujeres. Situación a partir de la cual, por un proceso más o menos espontáneo, concluirá en una suerte de “caracterización de rasgos” que, desde luego, el “catecismo psicológico”le confirmará.

Complementemos esta visión con dos lecciones de “gramática” que parecen terminar enseñando otra cosa.

Primera:

“Observemos los alumnos representados en la gráfica. El niño aparece sonriente y alegre (subrayado en el texto). La niña muestra desánimo, está triste (subrayado en el texto).

Las palabras sonriente y alegre están calificando al sustantivo niño.

La palabra triste está calificando al sustantivo niña”. (Texto 13, Pág. 67).

Segunda:

El asunto llega al clímax de su evidencia, cuando se trata de enseñar sinónimos: En el grabado un hombre y una mujer. A él acompaña la palabra digno y aparecen como sinónimos: merecedor, benemérito, meritorio, justo, merecido, decoroso, honroso, caballeroso, respetable, distinguido. A ella le acompaña la palabra angustia y aparecen como sinónimos: aflicción, tristeza, desconsuelo, amargura, tribulación, quebranto, sufrimiento, melancolía. (Texto 14, Pág. 34).

Aquí la economía de la adjetivación es tan suficientemente clara que nos libera de la necesidad de cualquier interpretación.

Un poco sorprendidos por lo extremo de la situación dirijamos mejor nuestros ojos al patio de 'recreo', aunque antes necesariamente tengamos que pasar por el filtro de la pretendida oposición entre el "tiempo de trabajo y el tiempo de descanso"

"Este es el patio de la escuela. **Los alumnos han trabajado con mucho juicio.** Ahora están jugando muy contentos y alegres". (Texto 24, Pág. 90).

Recordemos antes que, para nosotros, el universo de los juegos reviste una profunda significación no solo en relación con el goce que debería constituir toda actividad humana, sino principalmente en relación con el niño, pues se encuentra él todavía en una edad en la que de alguna mínima forma escapa a la trágica división entre el tiempo del trabajo y el tiempo del placer y en que por tanto, con toda la seriedad posible, el juego es un verdadero trabajo. No olvidemos lo que a este respecto y con tanta exactitud decía Hegel: "El juego es en su indiferencia y despreocupación máximas, a la vez la seriedad más sublime y la única verdadera".

El patio de juegos de la escuela parece la mismísima sala de la casa. Aunque los niños en muchos textos juegan confundidos, las imágenes mismas invitan a pensar una verdadera separación. (Texto 6, Pág. 10).

En el patio encontramos la misma reiterada presencia de juguetes que identifican y separan a uno de otro sexo y el balón saltando, que parece constituirse en el único objeto puente que abrirá el espacio de una posible comunicación en el juego. (Texto 6, Pág. 9).

No solo los varones ocupan las posiciones más importantes en el juego, (Texto 11, Pág. 31; Texto 13, Pág. 63; Texto 6, Pág. 13 y 55) sino que también triunfan regularmente en los juegos compartidos por hombres y mujeres. Hecho muy fácil de explicar cuando el texto todo es recorrido por la falsa polaridad que predica la fuerza y la inteligencia de parte del hombre y la debilidad y menor inteligencia de parte de la mujer, por algo — directamente relacionado con el 'éxito escolar' como se sabe— son los hombres los que siempre izan la bandera o marchan con el Pabellón Nacional.

En ocasión de las "Olimpiadas" de la escuela ellas también compiten, aunque en diferentes deportes —y ese no es el problema principal— al de sus compañeros; sin embargo, ni aún en aquellas grandiosas ocasiones, o a lo mejor por eso mismo, han olvidado su papel —el que una serie de efectos sociales combinados les asigna —'pues en pleno torneo "las niñas portan sus muñecas y sus coches con gracia y elegancia". (Texto 2, Pág. 54).

Pero además de registrar la superioridad que al varón en los juegos el texto le otorga, no podemos dejar de advertir cómo —en su contenido y en su forma— los juegos escolares —al igual que los familiares— se encuentran absolutamente codificados en torno de la función que los actores —niños y niñas— han visto desempeñar y desempeñado en el corto trayecto de su vida en el universo familiar y en el escaso espacio social que por ahora dominan.

Los juegos de los niños —en el texto escolar— reproducen las jerarquías sociales y las desigualdades por sexo que la sociedad produce.

Un buen ejemplo de observar, por lo total y expresivo, es aquel en que un grupo de niños se propone jugar a “cuando seamos grandes”. Juego doblemente interesante no solo porque pone de presente la reproducción de que venimos hablando, sino al tiempo porque lo hace en términos del futuro.

De pronto alguien exclama: “Hoy queremos jugar a ser grandes. Juanita quiere ser maestra; quiere conocer a los niños, ayudarlos a ser buenos, útiles y felices. Yo seré alcalde —dice Luis—. Ana levanta su mano y exclama: Yo cuidaré a los enfermos y les daré medicinas. A mí me gusta el campo —dice Julio—. Yo seré agricultor. Yo también quiero vivir en el campo —dice Ricardo—. Seré ganadero”. (Texto 16, Pág. 62; también Texto 1, Pág. 83 y 88). Y uno a uno van expresando como su proyecto futuro lo que no es más que una determinación precisa y previamente existente; con el agravante de que en este “Yo quiero ser” se van expresando todas las **prohibiciones** que terminarán por convertirse en **imposibilidades**.

Ha sonado la campana. Antes de volver a casa regresemos al salón de clase solo para confirmar lo esperado: **la desigualdad de su destino escolar**.

Los “rasgos de carácter” ya atribuidos por los textos son suficientes para garantizar el menor “récord académico” de las niñas.

La mayor parte de las imágenes que se nos ofrecen sobre el terreno de clase siempre lo muestran a él en primer plano, ganando la competencia a que la escuela somete el conocimiento, dando rápidas y exactas respuestas y, en general, en una actitud más alegre. (Texto 7, Pág. 39; Texto 11, Pág. 31; Texto 13, Pág. 67).

Por el contrario, ella aparece —en general— en segundo plano, tímida y retraída, aburrida o llorando (Texto 1, Págs. 35 y 93), angustiada (Texto 4, Pág. 34), en actitud de tristeza mientras trata de hacer su tarea (Texto 13, Págs. 67 y 95; Texto 15, Págs. 33 y 49), o soportando lo que parece ser un gran dolor de cabeza. (Texto 4, Pág. 85).

Cualquiera reconocerá de inmediato que no se trata de las mejores condiciones frente al saber. De ahí que recibamos, todos nosotros, un especial llamado que ya estábamos a punto de lanzar por nuestra cuenta.

“Colaboremos con esta niña en la solución de estas preguntas de repaso”, es la invitación que uno de los textos nos plantea. (Texto 13, Pág. 52).

En resumen: pasiva y débil, buscando poder introducirse en “su” modelo de la complacencia —como única vía de triunfar—, este ser sometido y angustiado que para el texto constituye la mujer, ¿acaso podría tener una suerte escolar distinta?

### C. El mundo del trabajo

Ante todo empecemos por una observación fundamental y de inmensas repercusiones, ya veremos por qué, sobre el fenómeno del trabajo.

De una u otra manera, aduciendo las más distintas razones, hoy podemos encontrar un consenso relativamente mayoritario sobre la importancia que para la sociedad tiene el trabajo, o, dicho de otra manera, sobre el carácter social del trabajo.

Para nosotros, por ejemplo, su importancia no es otra que la de ser el medio fundamental a través del cual el hombre se apropia de la naturaleza en tanto la transforma, para decirlo con una fórmula un tanto habitual aunque abstracta.

En los textos escolares de que aquí nos ocupamos y en general en todos los textos según hemos comprobado por propia observación, hay un eco muy presente de esa importancia que al trabajo la sociedad concede.

Sin embargo, los múltiples argumentos con que su importancia se celebra, a pesar de su aparente diversidad, están ligados a una doble valoración contradictoria que es muy importante considerar.

Tal valoración contradictoria es uno de los aspectos principales del proceso de ideologización que el trabajo humano recibe cuando es expresado por el texto escolar y que no deja de tener consecuencias sobre el problema central del que nos estamos ocupando. —Por eso lo traemos a relación—.

Por un lado, pues, el trabajo humano es asociado con la transformación de la naturaleza y con el proceso de desarrollo de la sociedad. Como se ve, dos hechos fundamentales en la vida del hombre y de los pueblos.

Pero, por otro lado, el trabajo —eso tan fundamental— se nos presenta como un castigo temible a una falta que permanentemente hemos de expiar.

De esta manera podemos leer: “Desde el pecado de nuestros primeros padres el hombre está obligado a trabajar para alimentarse y para atender a las diarias necesidades de la vida”. (Texto 26, Pág. 52).

Problema difícil de desenredar para el niño... y para la lógica, pues constituye toda una maroma intelectual entender cómo algo tan bueno y tan importante puede construir un castigo.

La otra forma fundamental, ligada a lo anterior, del proceso de ideologización del trabajo humano en el texto, es el de presentar el trabajo como un trabajo sin historia.

Sólo alusiones extremadamente vagas encontramos en los textos escolares considerados, sobre el hecho central del trabajo, esto es, el de ser un proceso de trabajo o, expresado en otros términos, las relaciones sociales bajo las cuales funciona el trabajo. (Texto 2, Pág. 39; Texto 5, Pág. 96; Texto 24, Pág. 97).

Cuando la historia aparece por ahí, lo hace en forma mítica, por decir lo menos. Así, sobre un problema tan fundamental como la vivienda, pues “El hombre ha inventado muchas formas de vivienda”, (Texto 6, Pág. 63) cuando se nos traza el cuadro de su

evolución se hacen en estos términos: “primero”, “luego”, “después”, “más tarde” y, como si esto fuera poco, “finalmente”. Lo cual desde el punto de vista de la historia y sin exagerar, realmente no es mucho.

Sin entrar en consideración de la manera como los textos presentan la división entre trabajo intelectual y trabajo manual, la concepción de las máquinas que allí se promulga o el enfoque que se presenta de la relación “ocio-trabajo” volvamos a lo fundamental desde el lugar que aquí principalmente nos interesa <sup>28</sup>.

Para los textos escolares, como lo vimos en el mundo familiar y aquí la lógica sigue siendo la misma, el trabajo, siempre y en todas partes, padece una gran división: la división entre el trabajo productivo y el trabajo doméstico; el primero, asociado con la figura del hombre, ya veremos a dónde conduce esto; y el segundo, referido a la mujer. Áreas separadas y excluyentes que terminan por conferir en el texto a cada sexo “Una complementariedad necesaria y funcional”, “una verdadera segunda naturaleza”.

La única aparente modificación de esta lógica de hierro, está dada por algunas pocas láminas y textos en los cuales se encuentra la mujer participando en actividades laborales diferentes al trabajo doméstico.

Sin embargo, ni aún en estos casos podemos plantear una modificación de la oposición entre lo público y lo privado al interior del texto; por el contrario, se trata de una acentuación de uno de los rasgos centrales de tal polaridad, cual es el de su carácter jerárquico.

Porque el funcionamiento de la mujer en el contexto del trabajo productivo es referido siempre a ocupaciones o actividades que efectivamente —y los textos no tienen ninguna necesidad de plantearlo de manera explícita para que la ocurrencia salte de inmediato— reciben una valoración inferior dentro de la sociedad.

Sus ocupaciones son pues, hablando de ámbitos diferentes a la actividad doméstica, la de maestra —con rasgos muy determinados—, la de secretaria, o enfermera, por lo general; en otras ocasiones bailarina o vendedora.

La consideración inferior que tales actividades reciben, funciona de manera “latente” y es asumida por un proceso más o menos espontáneo. La intuición —que para nuestro caso no es mas que la forma de manifestarse la percepción que los distintos actores se hacen de la manera de estructurarse el orden social— enseña que se trata de trabajos “inferiores” (en salario y en prestigio social) en tanto que no son visiblemente productores de mercancías y, aquí va lo principal, trabajos que exigen escasa inversión de tiempo de trabajo socialmente necesario para la preparación de aquellos que los desempeñan.

---

<sup>28</sup> Esto último que hemos mencionado debería ser objeto de una investigación que, estamos seguros, arrojaría más de una sorpresa. Investigación de consecuencias tanto sociales como teóricas, según lo hemos mencionado en la nota primera del apartado “La Familia”.

Para tomar un solo ejemplo y no extendernos demasiado observemos lo interesante que sería el análisis —histórico y epistemológico— de una concepción de las máquinas como la siguiente: “Examinemos por ejemplo la aguja de coser. ¡Quién creyera que es una máquina!” ( Hay muchas otras cosas que nosotros no pensamos que sean máquinas por su sencillez: los clavos, el cuchillo, el martillo, las tijeras, la lupa, la peinilla... Las máquinas más complicadas se forman por la unión de varias máquinas simples”. ( Las máquinas artificiales son imitación de las máquinas del cuerpo del hombre y de los animales”. *Lenguaje Integral* 2. pp. 62 y 63. Ed. Voluntad, Segunda Edición. Bogotá, 1976.

Tal división tajante entre el trabajo productivo y el trabajo doméstico, y la asociación del primero con lo “masculino” y de lo segundo con lo “femenino” es presentada como válida para todo contexto y toda época.

Así, por ejemplo, en muy variadas ocasiones la encontramos mencionada para el caso del campo<sup>29</sup>. Aunque son numerosos los ejemplos citemos uno solo.

En un fragmento sobre la vida campesina se nos dice:

“La señora Rosalía, esposa del granjero,  
**prepara un rico desayuno**”. (...) “Después del desayuno,  
**don Luis se pone a trabajar en el campo.**  
Pronto nacerá el maíz, el frijol y el arroz”.  
(Texto 17, Pág. 30).

Sin embargo, más importante que esto, es considerar el planteamiento del problema en una perspectiva histórica.

Cuando uno ha comprendido el valor de la Historia como eficaz medio de evitar adjudicar eternamente a un fenómeno lo que unas condiciones hacen de él en un momento determinado, resulta sorprendente, por lo menos, lo que en este plano el texto brinda.

Una imagen nos introduce rápidamente en el problema: al fondo, en el centro de la lámina un “primitivo” en actitud erguida y “varonil” con una vara en la mano; en un rincón ella, flaca y triste, acurrucada sostiene en el regazo a “su” hijo. El texto nos habla de “esta gente primitiva” para la cual era muy difícil comer, “pues no había granjas ni almacenes”.

“Los padres pescaban en los ríos o cazaban animales **feroces** en los bosques. **Entonces la mujer y los hijos comían abundantemente**”. (Texto 13, Pág. 5).

En otra imagen ella lo sigue a él mientras carga el hijo y una especie de canasto. En una más, mientras él pesca ella cocina. (Texto 7, Pág. 12).

En otro texto nos enseñan cómo “hace aproximadamente un millón de años” “las mujeres cuidaban los niños y repartían los alimentos”; esto último debe ser el equivalente de la función moderna de servir la mesa; aunque, desde luego, lo más difícil de explicar es lo que se nos dice a renglón inmediatamente seguido: “El trabajo de la mujer” —cuidar los hijos y servir la mesa— le dio la oportunidad de observar cómo las semillas producían plantas nuevas. Así nació la agricultura...” (Texto 17, Pág. 22).

La única excepción relativamente notable al proceso que estamos describiendo está constituida por un texto en el cual, hablando de los Incas, se introduce la mujer, sin

<sup>29</sup> Las valoraciones que el texto escolar realiza sobre el campo y la ciudad constituyen, también otro objeto muypreciado de análisis, por lo demás de gran actualidad. La mayoría de los textos recogen “ecos” del problema de la migración campesina y de la discusión que, en nuestro contexto, tal proceso ha suscitado.

Por ahora solo anotaremos que se trata de una valoración contradictoria, pues los textos dejan ver claramente la concentración de servicios y de posibilidades de trabajo que existe en las ciudades, mientras que realizan al mismo tiempo un elogio de la vida campesina ya muy difícil de sostener.

Sólo como un ejemplo citemos un texto sobre los campesinos, los cuales curiosamente se denominan, “aldeanos”: “He pensado en ellos y en su modesto vivir... Sus rostros frescos revelan sana alegría... No saben del amor al oro... No saben del amor al lujo... No saben del amor a la gloria... Son felices”. (Texto 16, Pág. 90; Véase también texto 17, Pág. 16 y s.s.; Texto 27, Pág. 183).



abandonar su esfera habitual, en el trabajo productivo y se plantea como “tanto los niños como las niñas hilaban lana y tejían en telares”, aunque solo “los niños se encargaban de cuidar las cosechas y los animales”. (Texto 17, Pág. 99).

La resultante es clara: se trata de un mundo sin Historia, o por lo menos con muy “poquita”. La división entre trabajo productivo y trabajo doméstico como división correspondiente a hombres y mujeres ha existido siempre y en todas partes, según los textos.

Aunque ya lo hemos repetido, por su importancia vale la pena volver a mencionar la forma de operación de este mecanismo que es básico en la representación que se hace en los textos escolares de lo “masculino” y lo “femenino”.

La operación es sencilla. Se trata simplemente de proyectar la realidad presente, para nuestro caso la existencia de “lo productivo y lo doméstico”, al pasado, con el objetivo más o menos consciente de “decir” no sólo que así es, sino que también así ha sido siempre, y que por lo tanto... así siempre será. No es otra cosa que el tan conocido proceso de naturalización, con su efecto concomitante: La **eternización**<sup>30</sup>.

Por lo demás “la realidad presente” nunca es criticada, no tanto como exigencia de que se valore como ‘mala’ o... como “buena”, que para el caso es lo mismo, sino como exigencia de que se muestre como producto de condiciones históricas particulares.

Hasta ahí lo fundamental en el plano de las funciones de los hombres y mujeres frente al proceso de trabajo.

Será interesante detenernos ahora en aquello que tiene relación con las calificaciones, para tratar de descubrir en forma precisa cómo opera el mecanismo, que sin embargo, ya se debe haber adivinado.

Se trata de un mecanismo en tres tiempos; por el primero, por fuera de consideración histórica, se señala el trabajo como una actividad importantísima, posiblemente la más importante empresa humana, situación resumida en frases como “El trabajo es la base del progreso de los pueblos” (Texto 7, Pág. 29) o “El trabajo es muy importante y dignifica al hombre” (Texto 8, Pág. 84); por el segundo, tanto en láminas como en textos, se muestra la actividad de trabajo (productivo) como asignada exclusivamente al hombre (Texto 11, Págs. 94 y 95; Texto 12, Pág. 26; Texto 13, Pág. 85; Texto 2, Pág. 39; Texto 3, Pág. 108; Texto 5, Pág. 97; texto 6, Págs. 5, 79 y 81; Texto 24, Pág. 96); por el tercer movimiento, que es un silencio, la mujer aparece excluida de ese proceso tan importante, concebido como **dignificación** del hombre.

En la misma perspectiva, pero desde otro ángulo, se trata de un juego de amplias consecuencias entre hombre y Hombre.

El texto juega aquí con un doble campo semántico y asociativo. Si la actividad distintiva del Hombre es el trabajo y tal proceso se identifica con el hombre (ser masculino), no

---

<sup>30</sup> En un análisis más detallado del que nosotros ahora tratamos de realizar, sería de mucho provecho investigar el funcionamiento de este mecanismo de la ‘eternización’ en su extensión a todo el conjunto de la vida social.

Para tener una idea clara del problema remitimos, por ejemplo, a la presentación que un texto hace de las instituciones del noviazgo y el matrimonio (supuestamente) entre los chibchas. Véase Barrios, Luis. *Historia de Colombia*. 4o. grado, p. 33. Editorial Cultural Colombiana. Bogotá, 1978.

cabe duda que en el fondo se mueve una identificación entre el hombre como ser masculino y el hombre como especie.

Semantización fácil de observar en titulares como “¿Qué hacen los hombres de tu pueblo?”, o “Un pueblo trabajador”, o “Todos trabajamos” (resaltados en los textos), acompañados de láminas con presencia exclusivamente masculina. Y enfatizados aún más, con aumento de las connotaciones, a una lámina también sólo compuesta de hombres en actitud de trabajo, titulada (resaltado) “La Sociedad se Organiza”, y acompañada de un texto, en donde avanzando más se identifica la familia misma con el hombre:

“Observa la lámina. Aquí se reúnen varias familias para realizar un trabajo que les traerá beneficio a todos”. (Texto 7, Pág. 30)<sup>31</sup>.

Una última observación sobre este tema: en la perspectiva que nos ocupamos, directamente relacionada con algo tan fundamental como la actividad económica, si la mujer es excluida del trabajo productivo, es decir, del trabajo fácilmente reconocible como creador de valor, ¿Cuál es su lugar en la vida económica, en la esfera de la economía?

La página de un texto dividida con toda claridad en dos imágenes nos lo muestra claramente. Del lado izquierdo una gran fábrica y en ese espacio cuatro diligentes obreros. Del lado contrario la imagen de un moderno supermercado en donde varias mujeres, alguna de ellas acompañada de su pequeña hija, compran, esto es... **consumen**. (Texto 6, Pág. 81)<sup>32</sup>.

Pues esa es, además del trabajo doméstico que el texto escolar no muestra articulado a los procesos de reproducción de la sociedad, la función de la mujer en el campo de la economía.

Situación fácil de sintetizar... y de valorar, casi pudiéndola resumir a nivel de un slogan: “mientras el hombre produce, la mujer consume”. (Texto 6, Pág. 51; Texto 7, Pág. 61; Texto 10, Pág. 64).

No olvidemos que la función consumo está directamente asociada —desde luego muy inexactamente— con el problema de la improductividad y el derroche. De lo cual resulta muy fácil concluir, a un lector de textos escolares, que las mujeres no sólo no trabajan... sino que además son grandes derrochadoras.

Habrá que agregar, ya para terminar, una pequeña idea sobre el problema de la actividad científica y artístico literaria<sup>33</sup>.

No porque los textos hagan una mención expresa de la ubicación de hombres y mujeres frente a este problema, sino más bien porque es posible —y además importante inferir aún sea una breve observación sobre este tópico.

<sup>31</sup> Podría acusarse a este análisis de exagerado. Pensamos que no. Todo depende de la teoría de la lectura de que se parta. No hay que olvidar que la “regla” central del trabajo de la lectura es la de entender que las “palabras” no tienen valor en sí, que su sentido no puede ser aprehendido sino como efecto de la economía interna del texto. Como escribe Saussure, “la lengua no es una sustancia sino una forma” o, mejor aun, “la lengua es un sistema de valores relativos negativos”.

<sup>32</sup> Si nos ocupamos de las imágenes que en nuestro “Corpus” tienen que ver con la “función consumo” (en el sentido de compra (tenemos el siguiente resultado: 39 mujeres aparecen realizándola contra sólo 9 hombres

<sup>33</sup> Este es un punto fundamental que valdría la pena investigar con detenimiento. Si bien los textos realizan una gran exaltación de las ciencias y las artes, lo hacen sólo a costa de olvidar su carácter de práctica y proceso de trabajo socialmente determinado.

Un ejemplo: “La ciencia es sin duda el más brillante adorno del Hombre: Jovellanos”.(Texto 14, Pág. 107. Resaltado).

La primera es ésta: si toda la lógica del texto escolar jerarquiza las relaciones entre hombre y mujer, dando primacía al hombre en tal relación, no será muy difícil pensar que su suerte en la actividad, científica y literaria, será efectivamente desigual. Sobre todo en el plano de la actividad científica, evidentemente ligada — a su manera — en la imaginación infantil con el trabajo productivo; pero también en lo que tiene que ver con la actividad artística literaria, pues también la imaginación infantil fácilmente liga la aventura y la experiencia con tan fundamental forma de producción.

La confirmación de este hecho es fácil de encontrar por otra vía paralela, pero desde luego interior al texto. Se trata de la contabilidad de las menciones especiales que el texto realiza de personajes destacados en cualquiera de estos campos.

Para el caso de las actividades científicas (incluyendo innovadores, descubridores e inventores en sentido amplio) las menciones son numerosas —50 en total— pero solo una de ellas corresponde a una mujer, que para el caso resulta ser doña Rita Rapp especialista en... alimentos de la NASA.

En el caso de actividades artísticas y literarias el panorama es similar. Contabilizando las menciones especiales que se hacen, tenemos que favorecer también en términos bastante grandes a los hombres; 62 menciones de varones contra solo 15 de mujeres destacadas en este campo.

Desde luego que no vamos a plantear que la situación cambiaría si se mencionara igual número de hombres y mujeres vinculadas y produciendo en estas actividades. Lo único a resaltar es que, sobre todo en la época moderna, la figuración de la mujer —y no como un problema de cantidad— en la producción científica, trátase de las ciencias naturales o humanas, ha sido grande y su contribución en algunos casos fundamental. Para tomar solo un ejemplo piénsese en el desarrollo de la antropología en los Estados Unidos o del psicoanálisis en Francia, disciplinas de las que no se puede decir tan simplemente que sean un “juego de chicos”, en el sentido peyorativo de la expresión.

#### *D. La mujer, la política, la historia*

Demasiado reiterativos a lo largo de este trabajo, seguramente por exigencia misma de la materia sobre la cual trabajamos, trataremos ahora de ser supremamente breves, pues, como lo hemos planteado, la multiplicación de ejemplos sobre una lógica ya de sobra repetida, a ninguna parte nos conduce.

Sin embargo, recordemos, solo para entender la importancia del problema, el tipo de valoración que el espacio en donde ahora nos concentramos representa en los términos de la formación escolar y, en general, del proceso de instrucción ciudadana.

Al igual que en el caso del trabajo y bajo la misma forma abstracta e indeterminada, el espacio de la política y la historia, por lo menos en la formulación escolar que es la que aquí y por el momento nos interesa, recibe una elevada valoración en términos positivos.

Esta valoración procede evidentemente del mundo Griego aunque el texto la reinterpreta produciendo su propia (recortada) visión. Se trata, en esencia, de la intervención del Ciudadano, objeto de Deberes y Derechos, en la conducción y desarrollo de la Sociedad<sup>34</sup>. Tal concepción de la política —tan importante por otros sentidos de

<sup>34</sup> Véase Chatelet. “*El Nacimiento de la Historia*”. Págs. 267 y s.s. Editorial Siglo XXI, México, 1978.

estimular y poner a prueba— es referida con exclusividad a la figura del varón, de donde nos resulta un cuadro de la mujer, para decirlo con franqueza, de “ciudadano de segundo orden”.

Aquí, más que en ninguna de las otras partes que antes hemos analizado, el proceso de exclusión de este espacio tan fundamental opera a través de un silencio, el silencio que se hace sobre la participación de la mujer en la política, o sobre las razones de su no participación.

Desde luego que tal proceso de exclusión no crea ninguna dificultad a la lógica del texto. No es fácil desembocar en la mujer como “ciudadano de segundo orden” cuando se le ha separado de la participación en el mundo del trabajo que el texto valora tan en alto grado, cuando se le ha recluido en un universo absolutamente doméstico, y se le han conferido “cualidades psicológicas” que la significan como menos dotada para la lucha y la aventura en todos los planos de la vida. Es claro que un “ser así” no merece —lo dice la lógica del texto— ni podría intervenir en la dirección de los destinos de una sociedad, ni mucho menos encarnar directamente tal proceso de dirección, esto es, representar la autoridad.

Es por eso que cuando en los textos se aborda el problema de la política, a través de la presentación de la autoridad y del conjunto de deberes y derechos del ciudadano, la referencia suprema está constituida tanto en el texto como en la imagen por el varón.

Así, por ejemplo, en la lectura titulada “Servidores de la Comunidad” (Texto 7, Pág. 47, título resaltado), o “Democracia” (Texto 19, Pág. 46, título resaltado), o “Los ciudadanos” o “Los derechos ciudadanos” (Texto 17, Pág. 78) o “El Concejo” (Texto 2, Pág. 65, Título resaltado), con textos o imágenes siempre referidos al hombre. La única función política que parece atribuírsele a la mujer —de hecho una actividad secundaria— es la de jurado en una mesa de votación.

Tal identificación de la autoridad y del mundo de los deberes y los derechos con lo “masculino” como es de suponerse, cubre también el campo de los juegos que sobre la política aparecen en los textos.

Así, por ejemplo, en el juego “El Debate” (Texto 3, Pág. 60, título resaltado) en que ellos —varones— juegan a la asamblea departamental; o cuando ellos —también varones con exclusividad— juegan a “El señor Alcalde” (Texto 2, Pág. 70, título resaltado), con la particularidad interesante de anotar de que aquel que en el juego representaba el papel de alcalde, finalmente también llega a serlo, “porque don Jaime, (...) representó a seis gobernadores, durante 19 años, en un mismo municipio”.

En total y para repetir una vez más, se trata de una identificación completa del ejercicio de derechos y deberes y del mando y la autoridad con la figura del hombre.

Algo también muy interesante de considerar para pensar la significación en el texto de la representación del poder y la autoridad como “función masculina” es el campo de la acción histórica, sobre todo cuando se trata de acciones históricas que cambian y modifican la vida en una sociedad. Los textos nos brindan tal posibilidad cuando abordan —a su manera— el problema de la Independencia.

En diversos textos se hace relación a tan importante acontecimiento, y ahí, aunque en medida escasa, hace presencia la mujer. Y no podría ser de otra manera, pues la historia

de nuestras luchas sociales está llena de múltiples acontecimientos en que la participación femenina ha sido de notable importancia.

Los textos escolares no lo ocultan. Pero en la presentación que hacen hay el recurso constante a cierta clase de operadores lingüísticos que semantizan su participación para ajustarla a la “lógica de lo femenino”. Veamos algunos ejemplos y detallemos el procedimiento.

Un texto (Texto 3, Pág. 71) nos entrega el secreto de toda la operación semántica: “**Junto** a tantos gloriosos nombres (...) Colombia ha escrito en su historia el nombre de muchas mujeres”. El procedimiento es claro. Se trata del reconocimiento de la participación en la acción histórica de la mujer, y su inmediata neutralización a través del operador **junto a**, lo que subordina de inmediato su tarea y actividad a ese otro actor —el hombre— **junto al** que se participa. Este es todo el procedimiento y lo que permite entender las formas que le son subsidiarias, cuando se describen las acciones de esos actores que participan “**junto a**”.

“Mercedes Abrego de Reyes (...) trabajé en favor de los patriotas retransmitiendo cuanto información pudiera ser útil a la causa y obsequié al Libertador con un lujoso uniforme **bordado por ella misma**”. (Texto 3, Pág. 72).

“La bellísima joven Policarpa Salavarrieta (...) **sirvió de enlace** (...) facilitando el camino de quienes querían unirse a la causa del Libertador”. (Texto 3, Pág. 72). En otro (Texto 7, Pág. 72) se nos dirá en la misma línea qué **transmitió, auxilió y facilitó**.

“Antonia Santos, distinguida dama, **subvencionaba** con su patrimonio una guerrilla de patriotas en Charalá”. (Texto 3, Pág. 72). Aunque habrá que anotar aquí que en otra lectura (Texto 5, Pág. 132), un poco como excepción, se nos ofrece un cuadro relativamente distinto de esta mujer.

“Recordemos a (...) Manuela Santamaría de Manrique, quien con su tertulia literaria **apoya** a los precursores de la Independencia” o “a Simona Duque de Alzate quien envía a sus hijos a formar parte de los ejércitos libertadores”. “(...) Muchas perecen en el cadalso: Rosa Zárate de Peña en Tumaco, por haber **ayudado con dinero** a los ejércitos revolucionarios...” (Texto 10, Pág. 134).

Ayudan, facilitan, transmiten, retransmiten, subvencionan, sirven de enlace, etc., siempre se trata de acciones secundarias frente a la real acción histórica —y por tanto política— realizada por el hombre. Pero lo principal es que se trata de un proceso por el cual el tipo de iniciativa que las mujeres desarrollan en el curso de la acción histórica, está completamente inscrita en esa “ley natural” que no es posible transgredir: “Lo femenino”.

“Ciudadana de segundo orden”, elemento de apoyo en la acción histórica su salida del campo “privado” para internarse en la dimensión de lo “público” no hace más que confirmar puntualmente su “debilidad” y el único tipo de actividad que el texto escolar le permite asumir: una actividad secundaria y de apoyo. Se trata solo de una forma más de su “pasividad”.

#### IV. A manera de conclusión

Nuestra investigación difícilmente puede finalizarse con una conclusión terminante que pretenda agotar el problema. Por el contrario, se ha abierto un amplio espacio y nuestro

“rodeo” del problema hasta ahora empieza, siendo demasiado pronto para pensar en conclusiones finales. Hay que temer de las síntesis demasiado apresuradas. Seguramente la realización de nuevas investigaciones con enfoques múltiples y referidas a todo el material impreso de uso en nuestro sistema de enseñanza primaria abrirá la posibilidad de verdaderas conclusiones totales.

Por ahora y sólo tentativamente quisiéramos señalar lo siguiente:

La imagen de la mujer tal como aparece en los textos escolares es una imagen profundamente reactiva, que se limita simplemente a reproducir las formas de consideración que hacia la mujer nuestra sociedad produce. Sin entender la conducta global de nuestra sociedad hacia la mujer jamás podremos entender el por qué de tal imagen en los textos escolares.

Tal imagen de la mujer en los textos es abiertamente discriminante y segregativa, esto quiere decir que ella es excluida de determinado sector de la práctica social y confinada a otro con carácter exclusivo y con menoscabo abierto de sus posibilidades. En este punto habría que investigar cuál es la lógica social que hasta ahora ha exigido y propiciado tal situación.

Dicha imagen de la mujer en los textos es completamente desvalorizante; no solo se le condena con exclusividad a cierto campo de acción determinado, sino que al propio tiempo tal campo es de inmediato significado como “menor”, como de importancia secundaria.

Al tiempo, tal imagen, es relativamente estereotipada, en tanto uniforme, sin mirar la diferencia, a las mujeres de todas las clases sociales, en el mismo momento en que desconoce que su caracterización de la mujer en algunos aspectos ha sido superada por el llamado proceso de “modernización” de las sociedades.

En fin, no se encuentra en los textos la posibilidad de vías de escape, de puntos de fuga, de algunas aperturas que permitieran abrir, en el terreno limitado de la enseñanza, campos de transformación a los elementos reales que sobre la situación de la mujer los textos recogen. Por el contrario, el texto al naturalizar la situación, cierra tales posibilidades, olvidando el aforismo aquel que dice “puesto que las cosas son así., no deben seguir siéndolo”. Como se ve, un destino de repetición, que la teoría psicoanalítica nos ha enseñado a interpretar como un destino de muerte!

**ANEXO No. 1**  
**CUADRO No. 1**  
**OFICIOS Y ACTIVIDADES (1)**

	<b>Total Hombres</b>	<b>Total Mujeres</b>
A. Trabajo Urbano Industrial: (incluye trabajo fábrica y sector servicios).	95	2
B. Actividades Productivas Rurales: (incluye ganadería, agricultura, pesca, vaquería y otras labores campesinas).	144	10
C. Trabajo Urbano Independiente: (incluye, en general, oficios artesanales y de pequeña industria).	37	0
D. Actividades Comerciales: (incluye tanto asalariados como independientes).	11	15
E. Trabajo Comunal.	20	0
F. Conducción de Vehículos	16	0
G. Actividad Docente.	19	24
H. Profesiones Médicas y Odontológicas.	19	0
I. Profesiones Médicas y Odontológicas.	2	6
J. Trabajo Doméstico Familiar.	5	48
K. Actividades de Crianza.	0	26
L. Astronautas	17	0
M. Ingenieros	3	0

- (1) A. No hemos realizado la contabilidad sino para los casos que, desde el punto de vista de nuestra *explicación*, resultaban más *ilustrativos*. No les concedemos ninguna otra importancia. El conteo se refiere exclusivamente a las láminas, por lo tanto se trata de imágenes.
- B. Hablamos indistintamente de “*Oficios o Actividades*” pues hemos incluido tanto las actividades propiamente laborales de los adultos, como aquellas en que los niños “imitan” profesiones u oficios de los mayores.

**CUADRO No.2 (1)**

	<b>Niños</b>	<b>Niñas</b>
A. Tren: (jugando con trenes o cualquier clase de vehículo).	19	2
B. Muñecos: (jugando con muñecas).	6	25
C. Balones: (jugando con balones).	42	20
D. Flores: (jugando o en relación con flores)	3	18
E. Ropa: (mostrando o haciendo gala del vestido).	0	5
F. Actividades de exploración	18	0
G. Enfermos: (niños o niñas que enferman en alguna lección o historia del texto).	6	8
H. En el salón de clase.	46	39
I. Izando la bandera.	7	1

- (1) Incluimos este cuadro que, desde luego tampoco es fundamental, como una nueva *ilustración* de nuestros planteamientos sobre las características de niños y niñas al

interior del texto escolar —y al nivel de las imágenes—. Los textos que hemos continuamente citado durante el trayecto de esta exposición confirman la complementariedad absoluta entre el nivel lingüístico y las imágenes.

## ANEXO No.2<sup>35</sup>

### “LA EDUCACION EN LA CALLE”

1. ¿Cómo se porta la niña bien educada en la calle?  
Cuidando de no llamar la atención ni porque camine tan distraída que pase ante los conocidos sin saludarlos, ni porque vaya tan tiesa y presumida que se fijen en ella los que la vean,
2. ¿Qué faltas evita particularmente en la calle la niña bien educada?  
Primero. Volver la cara para mirar a los que ya han pasado.  
Segundo. Acercarse a las ventanas bajas de las casas para mirar lo que hay en las habitaciones.  
Tercero. Hablar muy alto o reír a carcajadas.
3. ¿Qué hará cuando por el camino por donde pase haya personas conversando?  
Procurará pasar un poco apartada, y si es imposible hacerlo, pedirá dispensa antes de pasar por entre ellas.
4. ¿Cómo se portará con quien la acompañe?  
Si es una señora de respeto, le dará la derecha, si es un caballero tomará ella misma la derecha, a menos que sea su padre o su abuelo.
5. ¿Qué se tendrá presente en las ciudades al atravesar una calle?  
Que muchas veces es peligroso. Conviene mirar antes si vienen autos o tranvías que puedan atropellar y fijarse bien en donde se pone el pie, para no caer.
6. ¿En qué ocasiones pone más particular atención?  
Al volver las esquinas para no dar la espalda a quien la acompaña y sobre todo para no chocar con los que vienen en sentido contrario.

### EN EL COLEGIO

1. ¿Qué hace la niña bien educada al llegar al colegio?  
Va a saludar cariñosamente y con pocas palabras a la señora maestra.
2. ¿Cómo se porta en cuanto se da la señal de ir a clase?  
Suspende el juego y la conversación, y se encamina al aula en la forma que está mandado.

---

<sup>35</sup> Creemos que es de mucho interés citar aquí —textualmente y de *manera amplia*— la *Cartilla Moderna de Urbanidad para Niñas*”, que fue escrita por los años 20 pero que en nuestras escuelas y colegios alcanzó gran difusión y éxito hasta época reciente. Lamentablemente resulta hoy muy difícil de conseguir, pero su interés investigativo es grande. *Cartilla Moderna de Urbanidad para Niñas*. F.T.D. Editorial Voluntad. Decimosexta Edición. Bogotá, 1965, 63 Págs.



3. ¿Cuál es la mayor obligación de la discípula?  
Respetar y obedecer a su maestra y hacer sus tareas.
4. ¿Qué postura guarda en clase la niña bien educada?  
Ordinariamente está sentada sin cruzar las piernas o alargarlas desmesuradamente.
5. ¿Cuándo se pondrá en pie?  
Siempre que la señora maestra lo mande, cuando hable con ella y cuando entre en el aula alguna superiora o algún forastero.
6. ¿Cuál es la falta que más suele molestar en el colegio?  
La falta de silencio, porque estorba mucho y hace perder tiempo.
7. ¿Qué se tendrá presente al dar las lecciones?  
Que se ha de hablar pausadamente, pronunciando con claridad y sin repetir palabras ni frases.
8. ¿Cómo nos hemos de portar con las compañeras?  
Con paciencia y cariño, ayudándolas en todo lo que se pueda y esté permitido.

#### EN LA MESA

1. ¿Cómo se porta la niña bien educada en la mesa?  
Con mucha discreción, porque allí es donde los defectos se ponen más de manifiesto y donde repugnan más a los que han de soportarlos.
2. ¿Cuáles son las principales reglas que observa la niña bien educada durante las comidas?  
Primera. No ponerse a la mesa sin tener las manos escrupulosamente limpias.  
Segunda. No tocar nunca la comida con los dedos.  
Tercera. No hacer ruido con los labios al beber o al mascar, porque es cosa muy repugnante.  
Cuarta. Guardarse mucho de dar muestras de entusiasmo cuando presentan algún manjar que mucho gusta, o de desagrado cuando traen algo que disgusta o que no apetece.
3. ¿Cómo estará segura de no ser molesta o ridícula en la mesa?  
Si es en casa o en el colegio, portándose en todo según la enseñen los padres o maestros.
4. ¿Y cuando se halle entre forasteros?  
Ordinariamente observando las mismas reglas que en su casa o en el colegio; en los casos imprevistos tomando por guía el ejemplo de las personas de más respeto y de mayor educación que estén en la mesa con ella; conviene sin embargo hacerlo sin llamar la atención y sin ser notada.
5. Tratándose de comida y bebida ¿qué defectos evita más particularmente la niña bien educada?  
La glotonería y la intemperancia, propias de las almas envilecidas, que debilitan la voluntad, esclavizan el alma y son además enemigas de la salud y de la buena conciencia.

## EN EL JUEGO

1. ¿Tienen alguna utilidad los juegos o recreos?  
Tienen mucha, porque distraen y recrean, es decir, vuelven a crear fuerzas en el cuerpo y en el espíritu.
2. ¿Pueden ser a veces perjudiciales?  
Sí, señora. Lo son, cuando duran demasiado y cuando se juega por vicio.
3. ¿Son buenos todos los juegos?  
Algunos hay que desdican de la buena educación, como son los que llevan a romper la ropa, irse por el suelo, pegarse, manosearse, etc., etc.
4. ¿Qué reglas se han de tener presentes en los juegos de habilidad o de prendas?  
Principalmente las tres siguientes:  
Primera. Saber ganar sin demostrar excesiva alegría.  
Segunda. Saber perder sin enfadarse.  
Tercera. No hacer trampas ni de broma.
5. ¿Cómo trata la niña bien educada los juguetes y los objetos que sirven para jugar?  
Con mucho cuidado, para no romperlos ni mancharlos.
6. ¿Qué hay que decir de las disputas?  
Que las niñas bien educadas, no caen nunca en vicio tan feo.
7. ¿En qué punto pone especial atención la niña bien educada en lo tocante a los juegos?  
En darlos por terminados puntualmente así que se lo mandan.

## EN EL PASEO

1. ¿Cuando sale de paseo la niña bien educada?  
Solamente cuando sus padres o superiores se lo mandan o se lo permiten.
2. ¿Qué reglas observa la niña bien educada cuando sale de paseo?  
Primera. Se presenta rigurosamente aseada.  
Segunda. Procura no mortificar a nadie.  
Tercera. Procura complacer siempre que puede.
3. ¿En qué acto pone especial esmero la niña bien educada?  
En el saludo, porque es lo que más exactamente indica los grados que alcanza su cultura y su educación.
4. ¿A quién conviene saludar estando de paseo?  
A los parientes, superiores, amigos o conocidos que se encuentran y además a cuantos los padres desean que se salude.
5. ¿Por qué parte de la calle o del paseo conviene ir?  
En lo posible por la acera o por la parte que sea más cómodo pasar, cuidando de ceder la derecha al superior.

6. ¿Qué hace la niña bien educada cuando nota que los padres quieren hablar de cosas reservadas o con los amigos que encuentran?  
Se aparta con prudencia y disimulo para no oír la conversación.
7. ¿Cómo se porta la niña bien educada con las amiguitas que puede encontrar en paseo?  
También con mucha discreción, sin preguntarles de dónde vienen, a dónde van, etc., etc.

### EN LAS VISITAS

1. ¿Cuándo hace visitas la niña bien educada?  
Únicamente cuando acompaña a sus padres, y, algunas pocas veces, cuando éstos le permiten ir a ver alguna amiguita.
2. ¿Qué miramientos tiene la niña bien educada en las visitas?  
Primero. Llevar el traje con aseo y limpieza.  
Segundo. Saludar afectuosamente a las personas conocidas; con algo más de oficiosidad a las extrañas, y muy atentamente a todas.  
Tercero. Seguir puntualmente las enseñanzas y consejos que para tales casos le dan sus padres, porque la niña obediente siempre es bien educada.
3. ¿Qué actitud y compostura guarda la niña bien educada en las visitas? Ante todo, natural y sosegada, respondiendo claramente a lo que le preguntan sin prisas y sin miedo.
4. ¿En qué pondrá particular empeño la niña bien educada durante las visitas?  
En saber callar y saber escuchar, que son dos cualidades preciosísimas, pero cuya obtención requiere mucho talento y mucha atención.
5. ¿Podrán las niñas ir a jugar juntas a otra parte de la casa?  
Lo podrán siempre que se lo permitan, y lo harán en cuanto se lo digan o se lo indiquen, aunque sea sólo o a medias o indirectamente.
6. ¿Acepta regalos en las visitas la niña bien educada?  
Acepta con amabilidad y fineza los dulces, flores, etc., que le ofrezcan teniendo presente que rehusarlos sería mucha grosería.

### EN LOS VIAJES

1. ¿Cómo se porta la niña bien educada en los viajes?  
Procurando ser en toda circunstancia la gloria y la corona de sus padres, y demostrando que han logrado darle completa y exquisita educación.
2. ¿Qué reglas observa más particularmente en los viajes la niña bien educada?  
Primera. No molestar a nadie en ningún concepto.  
Segunda. Soportar con paciencia y disimulo las muchas incomodidades y sacrificios que en los viajes son inevitables.  
Tercera. No abusar de la condescendencia de unos ni tratar a otros con demasiada franqueza.
3. ¿Quiénes son las niñas que más molestan en los viajes?

Primero. Las caprichosas que van, vienen, interrumpen, preguntan, chillan, etc., sin ton ni son.

Segundo. Las egoístas, que quieren que todos se ocupen en ellas, que las escuchen y que las alaben.

Tercero. Las regruñonas que de todo se quejan.

4. ¿Cómo se porta la niña bien educada cuando viaja, en lo tocante a preguntas y respuestas?

Cuando algo le preguntan contesta lo mejor que sabe y muy amablemente, pero ella no se atreve a hacer preguntas a gente extraña.

### DE LA DOCILIDAD

1. ¿A quién debemos obediencia y respeto?

A todo el que es superior nuestro por su edad o por su dignidad.

2. ¿A quién hemos de obedecer más particularmente?

A nuestros padres y maestros, porque es una obligación muy sagrada.

3. ¿Por qué es obligación sagrada?

Porque está mandado en el Cuarto Mandamiento de la Ley de Dios, que dice: 'Honrar a padre y madre'.

4. ¿Qué hay que pensar de la niña díscola y desobediente?

Que si no trabaja para corregirse de un defecto tan grave será mala cristiana, muy desgraciada durante toda la vida, según prueba la experiencia.

5. ¿En qué se conoce la docilidad de una niña?

Se conoce principalmente en los tres puntos siguientes:

Primero. En el respeto que tiene a sus padres y superiores.

Segundo. En el cariño que les profesa.

Tercero. En la presteza que pone para cumplir cuanto le mandan.

6. ¿Cómo es la obediencia de la niña bien educada?

Es completa, ajustándose no sólo al mandato sino al deseo del superior, sin murmurar ni demostrar desagrado.

7. ¿Qué piensa la niña bien educada cuando le mandan hacer algo que no le gusta?

Piensa que Dios premia la obediencia y castiga la desobediencia, porque ha dicho en el Evangelio que quien obedece a un superior le obedece a El mismo, y el que le desobedece, también desobedece a Jesucristo.

### DE LA MODESTIA

1. ¿Cuál es la virtud que más adorna a una niña?

La modestia, fruto sazonado de la buena educación, por la cual esta convencida de que todo lo bueno que tiene se lo debe a Dios.

2. ¿Cuáles son los vicios mas opuestos a la modestia?

La soberbia, que es un amor exagerado de sí mismo, con desprecio de los demás, y la vanidad que busca en todas alabanzas y privilegios.

3. ¿Qué hemos de pensar para huir de la soberbia?

Que es causa de muchos pecados y que atrae la cólera divina. Pues Dios, que ensalza al humilde, humilla al soberbio.

4. ¿A qué se puede comparar la soberbia?  
A la hiel que amarga y corrompe los alimentos más dulces y sabrosos. También la soberbia malogra e inutiliza el talento y las buenas cualidades.
5. Las que se envanecen porque son ricas o listas, ¿Qué han de pensar? Que esos bienes no son suyos; son de Dios que se los ha regalado y les pedirá estrecha cuenta de ellos.
6. ¿Qué conviene recordar a las que se envanecen por su hermosura? Que el ser hermosa, dura poco, y el no serlo, dura mucho”.

### ANEXO No. 3

Lista de los textos utilizados en la investigación:

- TEXTO No. 1: **Manantial de Lecturas**. Primero. Voluntad Editores. Sexta Edición. Bogotá, 1973, 96 Págs.
- TEXTO No. 2: **Manantial de Lecturas**. Segundo. Voluntad Editores. Cuarta Edición. Bogotá, S.F., 112 Págs.
- TEXTO No. 3: **Manantial de Lecturas**. Tercero. Voluntad Editores. Sexta Edición. Bogotá, 1975, 128 Págs.
- TEXTO No. 4: **Manantial de Lecturas**. Cuarto. Voluntad Editores. Séptima Edición. Bogotá, 1975, 144 Págs.
- TEXTO No. 5: **Manantial de Lecturas**. Quinto. Voluntad Editores. Cuarta Edición. Bogotá, 1975, 160 Págs.
- TEXTO No. 6: **Vida, Tiempo y Espacio**. Primer grado. Voluntad Editores. Tercera Edición. Bogotá, S.F., 96 Págs.
- TEXTO No. 7: **Vida, Tiempo y Espacio**. Segundo grado. Voluntad Editores. Cuarta Edición. Bogotá, S.F., 64 Págs.
- TEXTO No. 8: **Vida, Tiempo y Espacio**. Tercer grado. Voluntad Editores. Cuarta Edición. Bogotá, S.F., 96 Págs.
- TEXTO No. 9: **Vida, Tiempo y Espacio**. Cuarto grado. Voluntad Editores. Sexta Edición. Bogotá, 1975, 112 Págs.
- TEXTO No. 10: **Vida, Tiempo y Espacio**. Quinto grado. Voluntad Editores. Séptima Edición. Bogotá, 1976, 144 Págs.
- TEXTO No. 11: Medellín, Carlos y González, Javier. Tu Idioma. Primero primaria. Colección Vanguardia. Cultural Colombia Ltda. Primera Edición. Bogotá, 1970, 117 Págs.

- TEXTO No. 12: Medellín, Carlos y González, Javier. **Tu Idioma**. Segundo primaria. Colección Vanguardia. Cultural Colombia Ltda. Segunda Edición. Bogotá, 1976, 92 Págs.
- TEXTO No. 13: Medellín, Carlos y González, Javier. **Tu Idioma**. Tercero primaria. Colección Vanguardia. Cultural Colombia Ltda. Cuarta Edición. Bogotá, 1976, 104 Págs.
- TEXTO No. 14: Medellín, Carlos y González, Javier. **Tu Idioma**. Cuarto primaria. Colección Vanguardia. Cultural Colombia Ltda. Cuarta Edición. Bogotá, S.F., 134 Págs.
- TEXTO No. 15: Medellín, Carlos y González, Javier. **Tu Idioma**. Quinto primaria. Colección Vanguardia. Cultural Colombia Ltda. Sexta Edición. Bogotá, 1977, 133 Págs.
- TEXTO No. 16: De Ortiz, Fabiola M. **Nuestro Mundo en la Lectura**. 2. Editorial Norma. Bogotá, 1978, 96 Págs.
- TEXTO No. 17: De Ortiz, Fabiola M. **Nuestro Mundo en la Lectura**. 3. Editorial Norma. Bogotá, 1978, 112 Págs.
- TEXTO No. 18: De Ortiz Fabiola M. **Nuestro Mundo en la Lectura**. 4. Editorial Norma. Bogotá. 1978. 112 Págs.
- TEXTO No. 19: De Ortiz, Fabiola M. **Nuestro Mundo en la Lectura**. 5. Editorial Norma, Bogotá, 1979, 128 Págs.
- TEXTO No. 20: **Nacho**. Libro inicial de lectura. Colección Nacho. Susaeta Ediciones. Medellín, 1975, 95 Págs.
- TEXTO No. 21: **Nacho Lee**. Tercero de primaria. L2ctura y Lenguaje. Colección Nacho. Susaeta Ediciones. Medellín, 1976, 144 Págs.
- TEXTO No. 22: **Nacho Lee**. Cuarto de primaria. Lectura y Lenguaje. Colección Nacho. Susaeta Ediciones. Medellín, 1977, 141 Págs.
- TEXTO No. 23: **Nacho Lee**. Quinto de primaria. Lectura y Lenguaje. Colección Nacho. Susaeta Ediciones. Medellín, 1977, 140 Págs.
- TEXTO No. 24: **Lectura Progresiva**. Libro primero. Editorial Stella. Bogotá, 1978, 155 Págs.
- TEXTO No. 25: **Lectura Progresiva**. Libro segundo. Colección La Salle. Editorial Stella. Trigésima Edición. Bogotá, 1976,205 Págs.
- TEXTO No. 26: **Lectura**. Libro tercero. Colección La Salle. Editorial Stella. Duodécima Edición. Bogotá, 1976, 256 Págs.
- TEXTO No. 27: Orrego Y., Dora Rocío y De Sáenz, Ana T. **Aprendamos a Leer con María Isabel**. 1. Texto de Lectura para primero elemental. Editorial Bedout. S.A. Tercera Edición. Medellín, 1977, 194 Págs.

TEXTO No. 28: Orrego Y., Dora Rocío y De Sáenz, Ana T. Aprendamos a **Leer con María Isabel**. 3. Texto de Lectura para el grado tercero. Editorial Bedout. SA. Segunda Edición. Medellín, 1977, 195 Págs.

