

# I N V E S T I G A C I O N E S Y E X P E R I E N C I A S

## LA FAMILIA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LECTURA INFANTIL

JOSÉ LUIS ALVARO ESTRAMIANA (\*)

IGNACIO MONGE LANZAS (\*)

«No siempre podemos leer lo que leemos. No hay contradicción alguna en lo que se ha dicho. En toda propuesta de lectura hay un lenguaje que reconocemos, que dominamos y hay un metalenguaje de significaciones cuyo código no siempre poseemos.»

M. Vázquez Montalbán

### INTRODUCCION

El trabajo que aquí se presenta está centrado en el análisis del tema de la familia tal y como éste viene recogido en una selección de libros de texto dedicados al aprendizaje de la lectura en los cuatro primeros cursos de EGB. Si bien su estructura y contenido están enfocados en una línea similar a la seguida por U. Eco y M. Bonazzi (1), G. Bini y otros autores (2) en sus análisis de los libros de texto en Italia y América Latina, respectivamente, la especificidad del tema aquí expuesto ha hecho necesario incluir algunos aspectos que en los citados libros no encontramos.

Tres partes constituyen el análisis realizado sobre estos textos de lectura. Por un lado, haremos un breve recorrido por las aportaciones que desde diferentes ámbitos disciplinarios se han realizado en el estudio de los libros de literatura infantil. Trataremos en segundo lugar de destacar la importancia de los libros de texto como parte importante de los procesos de socialización infantil en los que se produce la identidad del niño. Por último, analizaremos el tema de la familia en la forma en que aparece en estos textos, haciendo un especial hincapié en una explicación sociológica de las variaciones que, según las sociedades que consideremos, se producen en la asignación a los sexos de roles diferenciales, al mismo tiempo que nos preguntamos por los posibles efectos que una socialización marcadamente desigual según el sexo puede producir en el desarrollo de los diferentes campos de la capacidad intelectual de los niños.

Las editoriales utilizadas principalmente son Santillana, Anaya y SM, que

---

(\*) Licenciados en Sociología.

(1) Eco, H., y Bonazzi, M., *Las verdades que mienten*, Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1974.

(2) Bini, G., y otros, *Los libros de texto en América Latina*, Ed. Nueva Imagen, México, 1977.

constituyan, según una encuesta al profesorado realizada en octubre de 1976, más de la mitad de los libros manejados en el aprendizaje de la lectura en todo el ámbito nacional, siendo Anaya, con un 28 por 100, la editorial más utilizada por todas (3). Pese a todo, también se han incluido algunos otros libros de lectura pertenecientes a otras editoriales.

La lectura de estos libros lleva implícito un proceso de selección, del que se han entresacado aquellos textos considerados como más significativos, en tanto en cuanto son modelos que incluyen aquellos aspectos que por su reiteratividad se hacía conveniente destacar al ser imposible hacer referencia a todos.

### ANÁLISIS DEL DISCURSO LITERARIO Y DIVERSIDAD DE ENFOQUES

El análisis de todo texto literario puede realizarse desde diferentes perspectivas, las cuales no son excluyentes entre sí, sino que nos remiten un amplio abanico de posibilidades, bajo el cual podamos comprender, de una forma más global y completa, los diferentes significados que toda forma de expresión (y particularmente la escrita) incluye.

Se recogen a continuación algunas de estas perspectivas, de una forma extremadamente resumida, referidas al estudio en concreto de la literatura infantil:

a) Los estudios históricos que recogen el desarrollo temporal de las diferentes formas de expresión literaria dedicadas al mundo infantil; dichos estudios recogen una amplia gama de textos y material folklórico: fábulas, cantares, letrillas romances, cuentos tradicionales y contemporáneos, etc.

Señalaremos como ejemplo el caso conocido de Carmen Bravo Villasante en esta preocupación por recopilar las diferentes aportaciones que constituye el devenir de la literatura infantil (4).

b) Los estudios referidos a la literatura fantástica. En este apartado tendremos que distinguir diferentes enfoques tanto teóricos como metodológicos.

Desde una perspectiva psicoanalítica habría que destacar las valiosas aportaciones de Bruno Bettelheim (5) sobre la influencia de los cuentos de hadas en el desarrollo evolutivo infantil. Según el autor, los cuentos de hadas retoman los problemas y angustias existenciales propias de la infancia, y permiten que el niño, en su identificación con los personajes de los mismos, reproduzcan su propia situación vital, hallando solución a sus conflictos internos.

---

(3) Silva Giménez, D., y otros, *Los textos escolares de EGB*, Edita el INCIE, Madrid, 1976.

(4) Bravo Villasante, C., *Antología de la literatura española*, Ed. Doncel, Barcelona, 1973.

(5) Bettelheim, B., *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Ed. Crítica, Barcelona, 1980.

Otros autores, como Jacqueline Held (6) o Gianni Rodari (7), han señalado la importancia de lo fantástico como parte constitutiva de la psicología infantil, y la necesidad de una literatura que recoja un amplio abanico de temas fantásticos, ayudando de esta forma a que el niño investigue el mundo de lo real. Para dichos autores, toda separación entre realidad y fantasía es engañosa.

Otro campo importante de estudio es el constituido por Vladimir Propp (8) en sus investigaciones antropológicas, intentando señalar las sucesivas transformaciones de los cuentos y relatos maravillosos a partir de su origen primitivo: las tradiciones y rituales de los pueblos primitivos. El mismo autor ha analizado la fábula popular estudiando los elementos constantes de dichas historias; es decir, las funciones de los personajes, el número de dichas funciones y su sucesión cronológica.

c) Perspectiva crítico-ideológica.

Desde este enfoque se han desarrollado diferentes tipos de análisis. Una de estas tipologías analíticas considera que la literatura fantástica no es más que una mixtificación de la realidad, siendo necesaria una literatura realista y descriptiva que muestre al niño la realidad tal cual es. Ejemplo claro de este enfoque es el libro de Hugo Cerdá (9). Según el autor, la literatura fantástica sirve para la satisfacción ilusoria de las necesidades infantiles no planteando soluciones reales a las mismas.

Por otro lado, y dentro de esta misma perspectiva, se encontrarían aquellos trabajos interesados en el estudio de la comunicación de masas. El libro de Adorfman y A. Mattelart (10) sobre la influencia de los personajes de Walt Disney y más en concreto de los cómics del pato Donald en el proceso de formación ideológica y socialización infantil en el sistema social de valores norteamericanos, señala la importancia de ciertas formas de «literatura» y su papel manipulador.

Otro tipo de trabajos, dentro del mismo campo de investigación, reducen su ámbito de estudio a la realización de una crítica ideológica del discurso lingüístico inserto en el libro de texto. Los trabajos de Humberto Eco y María Boazzi (11), y los de Giorgio Bini (12) y otros autores, se inscriben en dicha perspectiva.

---

(6) Held, J., *Los niños y la literatura fantástica*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1981.

(7) Rodari, G., *Gramática de la fantasía*, Ed. Avance, Barcelona, 1976.

(8) Propp, V., *Las raíces históricas del cuento*, Ed. Fundamentos, Madrid, 1981.

Propp, V., *Morfología del cuento*, Ed. Fundamentos, Madrid, 1977.

(9) Cerdá, H., *Literatura infantil y clases sociales*, Ed. Akal, Madrid, 1978.

(10) Dorfman, A., y Mattelart, A., *Para leer al pato Donald*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1978.

(11) Eco, H., y Bonazzi, M., *Las verdades que mienten*, Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1974.

(12) Bini, G., y otros, *Los libros de texto en América Latina*, Ed. Nueva Imagen, México, 1977.

d) No quisiera acabar esta breve exposición de algunas corrientes, en el análisis de la literatura infantil, sin indicar otra vertiente de estudio basada en las aportaciones de C. Freinet y su escuela (13), para quienes no se trataría tan sólo de realizar una crítica al libro de texto en sí mismo, sino sobre todo de presentar alternativas a los mismos, centradas, particularmente, en que sean los niños los que creen sus propias historias.

Lo hasta aquí expuesto no ha pretendido más que recoger algunos de los estudios que sobre literatura infantil se vienen realizando, y señalar que el libro, y más concretamente el dedicado a los niños, es un tema lo suficientemente importante como para ser objeto de una mayor atención, en la medida en que forma parte de los mecanismos de institucionalización, a través de los cuales se realiza la socialización del niño en un marco cultural que es preciso desentrañar.

## PROCESO DE SOCIALIZACION Y LIBROS DE TEXTO

Las narraciones recogidas en los libros de texto se incluyen en lo que podríamos denominar socialización primaria del niño, la cual conformaría la estructura básica de su personalidad, de vital importancia para su posterior desarrollo evolutivo. De la trascendencia de dicha socialización, a través de los mecanismos de identificación e internalización de un sistema de roles y valores, en la conformación de la personalidad, dice T. Parsons: «... La existencia e importancia de un elemento de la personalidad básica como Kardiner lo ha denominado, es una función de la socialización en un tipo particular de sistemas de relaciones entre roles y valores en particular... Es la internalización de las pautas de orientación de valor, que se incorporan a las expectativas de rol por el ego de los agentes socializadores significativos, lo que constituye el elemento estratégico de esa estructura básica de la personalidad. Y precisamente debido a que estas pautas sólo pueden adquirirse a través del mecanismo de identificación, y al hecho de que las pautas básicas de identificación se desarrollan en la niñez, se explica que la estructura de la personalidad sea en la infancia tan estable e inmutable en este sentido...» (14).

El mundo que se presenta al niño es dado como algo incuestionable, esencialmente real, realidad que se refuerza por el carácter afectivo de este primer período. Como acertadamente han señalado Berger y Luckman: «... El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales..., la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño

---

(13) De entre su extensa obra bibliográfica destacaría dos libros que resumen de una forma clara y concisa su filosofía.

Freinet, C., *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1980; *El texto libre*, Ed. Laia, Barcelona, 1979.

(14) Parsons, T., *El sistema social*, Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1976, pág. 217.

acepta los roles y actitudes de los otros significantes..., y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse a sí mismo» (15).

La creación de esta identidad es, por tanto, algo psicosocial en su origen; el niño toma conciencia de su yo a través de aquellos individuos de su más próximo entorno social (fundamentalmente, la familia) y posteriormente, de aquel ámbito social más amplio al cual pertenece. La personalidad necesita de un soporte que es el individuo, pero las valoraciones, sentimientos, ideas o creencias de cada persona tienen un origen eminentemente social: «... La estructura organizada de cada persona individual, dentro del proceso social de experiencia y conducta, refleja las pautas de relaciones organizadas de dicho proceso en cuanto un todo y está constituida por dicha pauta» (16).

El papel de los libros de texto dedicados a la lectura infantil es especialmente importante en la formación de la personalidad del niño; no sólo constituye el marco de posteriores identificaciones con aspectos de la realidad social más inmediata, sino que indican los roles que el niño debe adoptar según las definiciones sociales de sus características particulares, en función de las cuales se le asigna una conducta que debe llevar a cabo en todo momento, a riesgo, en caso contrario, de ser rechazado por aquel grupo social en el que se realiza su socialización. Los libros infantiles reflejan los valores culturales y son importantes instrumentos de persuasión infantil para la aceptación de esos valores. Contienen, incluso, prescripciones de rol, las cuales animan al niño para conformarse a estándares aceptables de conducta» (17).

Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que en los libros de texto se encuentra una gran parte de los contenidos ideológicos con que el niño interpreta y construye su propia realidad social y, en definitiva, en su identificación con dichos contenidos se produce su propia identidad social. No podemos perder de vista que, como acertadamente nos indica Umberto Eco: «... El niño no lee solamente aquellos trozos; lee el libro en su conjunto y lo lee frase por frase, y ciertas frases se le graban en la mente con la nitidez de los recuerdos imperecederos» (18).

En el acto de la lectura, el niño no sólo aprende a leer, sino, lo que es más importante, a captar la realidad de su entorno bajo una determinada visión ideológica. En este sentido, nuestro interés se identifica plenamente con el de Nilda León: «... Establecer el sistema de codificaciones de la realidad, subyacente, en los textos escolares, es entonces el objetivo fundamental en la tarea de aislar el discurso ideológico de los mismos. A partir de allí podremos

---

(15) Berger, P., y Luckmann, T., *La construcción social de la realidad*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1979, pág. 167.

(16) Mead, G. H., *Espíritu, Persona y Sociedad*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972, página 226.

(17) Hutt, C., *Sex-role differentiation in social development*, en Harry McGurr (ed.), *Issues in childhood social development*, Methuen, 1978, pág. 187.

(18) Eco, U., *op. cit.*, pág. 101.

anudar las conclusiones válidas, desde una perspectiva científica para determinar las relaciones entre ideología y educación» (19).

## LA FAMILIA EN LOS TEXTOS ESCOLARES. SELECCION DE LECTURAS INFANTILES

### 1. ACERCA DE LOS ORÍGENES DE LA DIFERENCIACIÓN SEXUAL DE ROLES

*Ya desde los orígenes fue así*

«Hace muchos miles de años todos los animales eran salvajes. El hombre había salido de casa y la mujer estaba en la cabaña asando carne.»

(Ed. Santillana: *Senda*, 1.º EGB, pág. 64, edición 1982.)

«Todo, en su sitio»

«Los lobos, en el monte;  
los pollitos, en el corral;  
los peces, en el agua;  
los barcos, en el mar.

Los monos, en el árbol;  
la paja, en el pajar;  
el higo está en la higuera;  
la uva, en el parral.

El padre, trabajando;  
la madre, en el hogar;  
ya todo está en su sitio,  
ya todo en su lugar.

Los niños, en la escuela,  
y los patos, a volar.  
¡Cua, cua, cua...!»

(Ed. SM: *Pequeño Mundo*,  
2.º EGB, pág. 17, ed. 1982.)

### 2. DIFERENCIACIÓN DE TRABAJOS SEGÚN SEXOS

Este subtema es el recogido con mayor amplitud en todos los libros de texto; al mismo tiempo, se utilizan mecanismos de refuerzo de las visiones que se pretenden establecer acerca de la diferenciación de trabajos según sexo, mediante preguntas e imágenes asociadas a la lectura.

«Funciones de una niña»

---

(19) Bini, G., y otros, *op. cit.*, pág. 18.

Dora barre su casa.  
Dora es una chica como tú. Juega con su muñeca.  
Dora hace de mamá y guisa para Toño.  
Dora ya sabe coser.  
Dora ayuda a su mamá a hacer la compra.

(Ed. Anaya: *Toño y Dora*, 1.º EGB, ed. 1979.)

Isabel ha salido al jardín. Juega con su muñeca...

(Ed. SM: *Primeros Pasos*, 3.º EGB,  
página 11, ed. 1982.)

«Funciones de un niño»

Toño va a un río y sube a un bote.  
Toño juega a la guerra.  
Toño está leyendo un libro de aventuras.

(Ed. Anaya: *Toño y Dora*, 1.º EGB, ed. 1979)

«... ¿A qué quieres que juguemos? —dicen los hermanos—. ¿Jugamos a soldados? —Bueno, bien. Yo soy capitán y os mando —dice Pablo—. A ver: todos firmes y con el fusil al hombro. Bien, muy bien, así. ¡Mar...chen! Ahora íbamos a la guerra. Tú, Paloma, hacías de enfermera y nosotros íbamos al frente. El enemigo disparaba sus fusiles. Nos tirábamos a tierra. Pasó un rato. Nos quisimos poner de pie y, al levantarnos, cojeábamos de una pierna. Nos habían herido... —Se oyó la voz de mamá—: ¡Niños, a cenar! Recoged todo. Venid al comedor...»

(Ed. SM: *Pequeño Mundo*, 2.º EGB, págs. 105 a 107, ed. 1982.)

«¿Qué seré de mayor?»

«... Pedro es labrador...; Emilio es médico...; Esteban es mecánico...; Juan es sastre...; Pepe es periodista...; Carmen es enfermera...; Juana es florista...»

(Ed. Vicens: *Lenguaje Básico*, 3.º EGB, pág. 11, ed. 1979.)

«Pandora y los niños»

«... En la casa colorada viven Isa, Millán, Africa, Jesúsín, Pepe, Maite y Chiquituso... Todos son hermanos. Chiquituso siempre está en la cuna..., y

vas a ver lo que hacen sus hermanos para llegar junto a la cuna y quitarle el enfado...

Isa no corre porque dice que es de mala educación. Isa es muy 'finolis'. Millán corre como un demonio para llegar el primero. Y luego se pasa el tiempo diciendo a los demás que corre mucho y ha llegado el primero. Africa también correrá aunque llegue detrás de Millán y dirá cosas como ésta: '¡Ay, mi niño! ¡Pobrecito mío!...' Si en vez de Chiquituso hubiera en la cuna un muñeco, Africa seguiría portándose lo mismo, porque es muy maternal. Jesúsín... correrá por aquí y por allá... imaginando que es un pirata o un vaquero, y a Chiquituso ni caso... José Antonio también correrá..., pero en vez de ponerle el chupete se pasará el rato diciendo: '¿Por qué llora Chiquituso?...' Maite también correrá. Lo hará con mucho cuidado para que no se le revuelva el pelo, que lo tiene muy largo y muy rubio... Se peleará con Africa para ponerle el chupete antes que ella. Y dirán cosas así: '¡Ay, Africa, hay que ver cómo eres! Nunca me dejas ponerle el chupete.' '¡Ay, Maite, hay que ver cómo eres! Nunca me dejas ponerle el chupete... Así son ellos...'

(Ed. Santillana: *Senda*, 3.º EGB, págs. 10, 11 y 12, ed. 1982.)

#### «Tenderos»

«Un día propuso Dani a sus amigos jugar. Lo primero es saber qué tenemos que hacer cada uno.

—Yo soy el tendero —dijo Dani.

—Y yo, la cajera —contestó Rosa.

—Paco, tú eres vendedor como yo. ¿Quieres?

—Nosotras somos las compradoras.

—¡Vale! Lola y Mari son las clientas.

—Y Pipo, ¿qué hará?

—Es muy pequeño para jugar.

—Bien, es el niño que va montado en el carrito.

—Vosotras sois sus mamás.»

(Ed. Edelvives: *Vacaciones de verano*, 1.º EGB, pág. 95.)

#### «La medicina»

«Cuando un miembro de nuestra familia se siente enfermo, en seguida llamamos al médico...

... Las enfermeras son unos magníficos auxiliares de los médicos y colaboran eficazmente en el cuidado de los enfermos.»

(Ed. Vicens: *Lenguaje Básico*, 3.º EGB, pág. 60.)

### «La construcción»

«Si una persona desea construir una casa, acude al arquitecto...; el albañil, siguiendo las instrucciones del plano, abre las zanjas para rellenarlas de cemento y piedras...; cuando la casa está terminada, para hacerla más confortable, serán de gran utilidad los servicios de una decoradora. Ella orientará a sus dueños sobre el estilo de los muebles y distribución de los adornos.»

(Ed. Vicens: *Lenguaje Básico*, 3.º EGB, pág. 68.)

### «En qué trabajan los mayores durante el día»

«...Voy y se lo pregunto a mi mamá: 'Mamá, ¿en qué trabajas durante el día?' Y mamá, que acaba de poner a Emilita en la cuna, me cuenta lo que hace. Y ahora yo lo sé también. Mi mamá trabaja en una gran oficina de correos...»

(Ed. Anaya: *Alféizar*, 1.º EGB, pág. 100, ed. 1981.)

## 3. DESCRIPCIONES DE LA FAMILIA: SUS FUNCIONES. DIFERENCIACIÓN DE LAS TAREAS SEGÚN SEXOS

### «La familia Pin»

«... D. Ramón es el padre de los cuatro hermanos Pin. D. Ramón va a trabajar, mientras los niños van a estudiar. Cuando los cuatro hermanos leen sus libros, D. Ramón lee el periódico.

Doña Luisa es la madre de los cuatro hermanos Pin. Cuando eran pequeños, doña Luisa les enseñó las letras a los cuatro hermanos. También D. Ramón y D.ª Luisa enseñaron a rezar a Carlos, Pili, Pepín y Mari. Ahora D.ª Luisa espera que los niños vengan del colegio. Cuando entran en casa, ella les da un beso y ellos le piden la merienda. D.ª Luisa se enfada cuando alguno viene con el traje roto, pero pronto se le pasa el enfado. Cuando los hermanos Pin sean grandes, se darán cuenta de lo que su mamá se preocupa todos los días por ellos.

Los hermanos Pin ya están despiertos. Entonces se ponen de rodillas. Van a hacer la oración de la mañana.

Doña Luisa Dice: 'Niños, que llegáis tarde!' Llegan a la calle, y Carlos, el mayor, dice: 'Chicos, hay que ir formales, cuidado con los coches.' El policía de la esquina ya conoce a los cuatro hermanos Pin. Los hermanos le dicen: 'Adios, señor policía.' El policía contesta: 'Adiós, niños; estudiad bien.'»

(Ed. SM: *El pájaro verde*, 1.º EGB, págs. 10 a 19, ed. 1982.)

«Una familia de titiriteros»

«... Paramos a comer en una revuelta donde el camino está junto a un arroyo... Mientras mi madre fríe las patatas en una hoguera de ramas secas... Mi madre nos llama para comer. Ha puesto los platos sobre la hierba...»

(Ed. Santillana: *Senda*, 2.º EGB, pág. 23, 1982.)

«¿Lo sabes tú también?»

«Todo el mundo está en casa, pero nadie juega conmigo. Mamá da de comer a Emilita. Papá arregla la luz porque se han fundido los plomos. El abuelo riega las flores porque ya es hora de que alguien se ocupe de ellas. La abuela hace la cena porque todos tenemos hambre... ¿En qué trabajan los mayores durante el día? Mi mamá trabaja en una oficina de Correos... Mi papá es agente de la circulación... Mi abuelo trabaja con una grúa donde construyen las casas más altas... La tía Vera me explica lo que hace. Ella es médico de niños...»

—Abuela, ¿qué haces durante el día?

—Yo ya estoy jubilada, hijito; yo ya no trabajo en nada.

Todos nos reímos porque sabemos que la abuela hace la limpieza, va a la compra, plancha, etc....»

(Ed. Anaya: *Lecturas*, 2.º EGB, págs. 26 a 32, ed. 1981.)

«Ver, pero no tocar»

«La mamá de Luis está contenta. Papá ha traído un hermoso jarrón como recuerdo de su último viaje. El niño no cesa de mirarlo y tocarlo. Su mamá no se cansa de decir: 'Los niños deben ver, pero no tocar.' Pero los niños olvidan pronto lo que dice mamá, y Luis no iba a ser una excepción. El caso es que un día alargó el brazo, tomó el jarrón en sus manos y, como pesaba mucho, se le cayó al suelo y se hizo mil pedazos. Al oír el ruido, acudió mamá. '¿Qué haces, niño?' '¡Mamá, que se me ha caído el jarrón!' Y el niño lloraba amargamente. '¡Lo ves, lo ves! Te lo he dicho mil veces. Las cosas se ven, pero no se tocan. Bueno, no llores, que ya no hay remedio. Cuando venga papá, le pedirás perdón, y él, como es tan bueno, verá lo que hace contigo. Pero tienes que ser más obediente. ¿Lo harás?' 'Sí, mamá; lo haré. Te lo prometo.' Y papá perdonó a Luisito.

(Ed. SM: *Primeros pasos*, 3.º EGB, pág. 61, ed. 1982.)

«Primer día de colegio»

«... En casa hay un revuelo fenomenal. Desde hace un montón de días estamos todos esperando este momento: la vuelta al colegio. Mamá no hace más que ir y venir, planchando los pantalones de Pablo y los míos, y la falda de Paloma, que es plisada y se tarda mucho... Papá nos lleva al colegio, por ser el primer día...»

(Ed. SM: *Pequeño Mundo*, 2.º EGB, págs. 8 y 9, ed. 1982.)

«... Mamá está muy contenta porque su nueva cocina es preciosa. Tiene armarios empotrados en la pared...

... Mi papá tiene una caja de herramientas. Si desea arreglar el armario o hacer alguna jaula, coge la sierra, mide la madera, la divide en trozos, les pasa el cepillo y los junta con clavos que clava con el martillo...»

(Ed. Vivens: *Lenguaje Básico*, 2.º EGB, págs. 29 y 37, ed. 1979.)

«Se acerca la Navidad»

«... Pues dicho y hecho. Nada más llegar a casa, todos se pusieron a hacer los recados como locos.

—Mamá, por dos duros limpio todos los zapatos —dijo Pedro.

—Papá, por tres pesetas te traigo el periódico —habló Paloma.»

(Ed. SM.: *Pequeño Mundo*, 2.º EGB, pág. 34, ed. 1982.)

«El leñador y su familia»

«Un joven leñador salía todas las mañanas de su casa para trabajar en el bosque y no regresaba hasta que se ponía el sol.

En la cabaña dejaba a su mujer sola todo el día, arreglando la casa, recogiendo ramas para el fuego, preparando la comida y cuidando de su pequeño hijito, que dormía en la cuna y al que los padres querían muchísimo. Continuamente la madre dejaba el trabajo y se acercaba a la cuna para estar segura de que ningún animal del bosque llegaba hasta el niño.

Pero, de vez en cuando, tenía que alejarse de la cabaña para buscar agua en el río, que traía en unos cántaros de baño...»

(Ed. Cincel: *A volar*, 1.º EGB, pág. 88, ed. 1982.)

«El comercio»

«En algunas ocasiones nuestra madre nos da dinero y nos dice:

—Vete a la tienda y compra arroz, azúcar, aceite, vino y patatas para la comida. Nosotros, diligentes, traemos lo que nos manda, y así la ayudamos...»

(Ed. Vicens: *Lenguaje básico*, 3.º EGB, pág. 52, ed. 1979.)

«De compras»

«Tina y Roque salieron a dar un paseo con Lunes y a comprar las cosas que les había encargado su mamá...»

(Ed. Magisterio Español: *Lenguaje*, 3.º EGB, pág. 88, ed. 1979.)

«María va de compras»

«En la ciudad hay muchas tiendas.

—Hoy —dice María— he ido de compras con mi mamá. Primero hemos comprado unos zapatos para papá. Después, una maceta con flores para adornar la casa. Mamá se ha comprado un abrigo. Y para mí, lo que más me gusta: ¡un libro de cuentos! Tiene unos dibujos grandes y de muchos colores. Se titula *Amapola*. Otro día os lo cuento.»

(Ed. Magisterio Español: *Lenguaje*, 1.º EGB, pág. 28, ed. 1981.)

«Ropa nueva»

«A Nacho y Nando no les servía la ropa del año pasado. Todo les quedaba corto: los pantalones, los jerseys, hasta los zapatos. Y mamá los llevó de tiendas. ¡Qué suplicio!

—Quítate la chaqueta.

—Ponte estos pantalones.

—¡No tires, que lo rompes!

—¡Estáte derecho!

Lo único divertido era pasar por la sección de juguetes, pero mamá no podía detenerse mucho y les daba prisas. Y venga a quitarse otra vez la ropa y dar vueltas como una peonza con las prendas nuevas.

(Ed. Cincel: *A volar*, 2.º EGB, pág. 6, ed. 1982.)

«Tareas de la madre»

«... Mamá escribe, mamá plancha, mamá conduce, mamá cose un vestido.»

(Ed. Magisterio Español: *Lenguaje*, 1.º EGB, págs. 57 y 75.)

#### 4. LOS JUGUETES. VEHÍCULO DE IDENTIFICACIÓN DE ROLES

«Fíjate y aprende»

«Roque dice a Pedro esta frase:

—Tengo un balón de fútbol.

Pedro dice a Roque esta frase:

—Tu balón es muy bonito.

María dice a Paula esta frase:

—Tengo una muñeca.

Paula dice a María esta frase:

—Tu muñeca es muy bonita.

(Ed. Magisterio Español: *Lenguaje*, 1.º EGB, pág. 9, ed. 1981.)

«Los antiguos juguetes»

«Los antiguos juguetes encontrados entre las ruinas de las ciudades pueden admirarse hoy en los museos de todo el mundo. Hace millares de años, los niños sumerios, egipcios, babilonios, griegos, etruscos y romanos poseían muñecas, canicas, animalitos, carritos y otros juguetes...

Las niñas acunaban entre sus brazos un pedazo de madera, el juego consistía en repetir lo que hacían sus madres. Los chicos, armados de pequeños arcos, perseguían a un compañero que huía. El juego imitaba la caza de los adultos y los arcos eran los juguetes.»

(Ed. Edelvives: *El trineo*, 2.º EGB, pág. 99, ed. 1982.)

«El reparto de juguetes»

«Los cuatro niños siguen soñando junto al escaparate. Roque quiere el caballo grande de madera. Pedro dice que los coches y los camiones son suyos. La muñeca de trapo, con el vestido rojo, es de María. Paula prefiere jugar con las construcciones. También quieren el balón, los patines y la bicicleta. Roque, Pedro, María y Paula se han repartido todos los juguetes.»

(Ed. Magisterio Español: *Lenguaje*, 1.º EGB, pág. 16, ed. 1981.)

### «Los Reyes»

«Los Reyes me trajeron un precioso muñeco. Sus ojos son como el cielo azul. Su pelo, dorado como los rayos del sol. Por las tardes lo llevo de paseo. Todas las niñas lo miran con agrado. ¡Son tan finos sus vestidos! Pero no lo saco de su cochecito, porque podrían estropearlo...»

«Los Reyes me trajeron un hermoso pelotón. ¡Cómo brillan sus colores! Parece el arco iris. Por las tardes lo bajo al parque. Todos los niños me esperan para jugar con él...»

(Ed. Santiago Rodríguez: *Ya sé leer*, 1.º EGB, págs. 6 y 10, Ed. 1979.)

### 5. MISOGINIA. APRENDIZAJE DE LA DOBLE MORAL

«La luna se llama lola»

«La luna se llama Lola  
y el sol se llama Manuel.  
Manuel madruga; el trabajo lo aleja de su mujer.  
La Lola se queda en casa  
por no quemarse la piel.  
Manuel cultiva los campos:  
pan, vino, aceite también;  
abre camino en la nieve  
del puerto en invierno. El es  
un buen cristiano; trabaja  
tanto, que al amanecer,  
cuando regresa a su casa  
se duerme en un santiamén.  
Entonces sale la Lola.  
¡Es una mala mujer!  
Lola se llama la luna  
y el sol se llama Manuel.»

(Ed. Santillana: *Senda*, 3.º EGB, pág. 69.)

### LA IDENTIFICACION DE ROLES DIFERENCIADOS

Trataremos aquí, de una forma breve, de exponer cuál es el modelo de institución familiar que nos muestran los libros de texto dedicados al aprendizaje de la lectura infantil.

La presentación que se nos hace, en estos textos, de la familia es la de una

organización ideal carente de situaciones conflictivas o problemáticas y donde cada cual asume y representa aquel tipo de funciones hacia cuyo aprendizaje se dirige el proceso de socialización. La mujer, reducida, en estos textos escritos, a las funciones de esposa, madre y ama de casa, será la encargada de llevar a cabo las tareas del hogar y del cuidado y educación de los hijos; en los dibujos, si cabe, queda aún más de manifiesto: dentro del hogar, la mujer aparece, la mayor parte de las veces, cocinando, aunque también se nos muestra cosiendo o cuidando de los hijos; fuera del hogar, «su misión» será fundamentalmente la de ir al mercado: «... Así, el trabajo que la mujer realiza en el interior del hogar no le confiere ninguna autonomía; no es directamente útil a la colectividad; no desemboca en ningún porvenir y no produce nada. Sólo adquiere su sentido y dignidad si es integrado a existencias que trascienden a la sociedad en la producción o la acción; es decir, que, lejos de liberar a la matrona, la pone bajo la dependencia del marido y de los hijos, a través de quienes se justifica y en cuyas vidas es sólo una mediación inesencial... La dura maldición que pesa sobre ella consiste en que no tiene en sus manos el sentido mismo de su existencia» (20).

Estas lecturas, al ignorar la incorporación de la mujer al trabajo realizado fuera del hogar (cuando la mujer realiza algún trabajo fuera de la casa, éste no es sino una prolongación de las tareas domésticas: costurera, lavandera, maestra, médico de niños..., teniendo al mismo tiempo que llevar a cabo dentro de la vivienda aquellos trabajos que tradicionalmente se han venido considerando como propios de su sexo), la identifica con un sólo tipo de función, como si la misma fuese algo inscrito en su ser, inmutable e inalterable ante cualquier tipo de influencia social o cultural. Los textos mantienen y refuerzan de esta forma la situación de la mujer (o al menos de un importante colectivo de mujeres) en nuestra sociedad. Como señala Carlos Castilla del Pino: «... Cuidado de la prole y del hogar sigue componiendo su función específica, e imponiéndose por toda suerte de condicionamientos sociales» (21).

En resumen, los trabajos que en estos textos se señalan como propios de la mujer son tareas realizadas, en su mayor parte, en el interior de la casa y asociadas a tareas domésticas. Las escasas veces en que la mujer abandona la vivienda es para hacer la compra, pasear a los niños o recogerlos en el colegio. Como dice Simone de Beauvoir: «... Para una gran cantidad de mujeres, la jornada se desarrolla más o menos de la misma manera. Por las mañanas el marido deja apresuradamente a su esposa...; los niños parten a su vez a la escuela y entonces se quedará sola durante todo el día. Emplea un tiempo más o menos largo en su aseo personal...; da unas vueltas por la cocina o se va al mercado. Si el marido y los hijos vuelven a casa para almorzar, no aprovecha mucho su presencia; tiene mucho que hacer con preparar la comida y

---

(20) Beauvoir, S., *El segundo sexo*, Ed. Siglo Veinte, Buenos Aires, 1977, pág. 219, volumen II.

(21) Castilla del Pino, C., *Cuatro ensayos sobre la mujer*, Ed. Aliana Editorial, Madrid, 1971, pág. 155.

levantar la mesa. De todos modos, tiene por delante una tarde vacía. Lleva a sus chicos más chicos a la plaza y teje o cose sin dejar de vigilarlos, o bien repasa la ropa sentada en su casa, al lado de la ventana...» (22).

Por el contrario, el trabajo del hombre se realiza siempre fuera del hogar y aunque no se manifiesta de forma explícita, implícitamente suele ser un trabajo más creativo, está dotado de una mayor relevancia social que el trabajo de la mujer y para su realización se necesita una mayor capacitación y preparación. Su profesión es, por tanto, asociada a un trabajo remunerado; elemento éste que establece y mantiene la dependencia de los demás miembros de la familia.

Las actividades de los niños en estos textos está basada en una diferenciación explícita de funciones según sexo. Mientras que las niñas aparecen realizando tareas ligadas a las funciones domésticas, al igual que sus madres, los niños al igual que el padre no desempeñan ni colaboran en las tareas del hogar; sus actividades y juegos se corresponden con lo que se espera será su función de adultos. Como señala Margaret Mead: «... Las relaciones entre los hombres y las mujeres y entre los padres e hijos constituyen los puntos cruciales de las relaciones humanas. Estas relaciones son transmitidas conforme a un patrón, y el niño antes de empezar a gatear, ya ha asimilado un estilo de relaciones entre los sexos y ha aprendido a desechar otros estilos» (23).

Los libros de texto aquí analizados no sólo nos están describiendo aquel tipo de relaciones familiares vigentes en nuestra cultura, sino que la mantienen y refuerzan.

Es de destacar, en esta dirección, el intento por biologizar los aspectos culturales y, por tanto, históricos de las relaciones en el interior de la célula familiar. La diferenciación de roles según el sexo, consignada en estas lecturas, no surge como consecuencia del desarrollo económico y social, histórico en definitiva, de la institución familiar, sino que se le presenta al niño como un hecho natural y, por tanto, inmutable.

Llegados a este punto sería importante plantearnos varias cuestiones, las cuales sirvan de punto de partida de una reflexión crítica sobre aspectos aquí tratados. La primera la podríamos enunciar de la siguiente forma: la socialización general (es decir, el aprendizaje por parte de los sujetos de una sociedad de unas normas, valores, creencias... y su interiorización) y más en concreto la socialización infantil según la variable sexo, ¿se realiza según una forma y modelo constante temporal y transculturalmente y, por tanto, universal, o es diferente según los diferentes tipos de cultura que observamos?

Para nuestro propósito se hace inevitable volver a citar a Margaret Mead:

---

(22) Beauvoir, S., *El segundo sexo*, Ed. Siglo Veinte, Buenos Aires, 1977, pág. 247, volumen II.

(23) Mead, M., *El hombre y la mujer*, Ed. Compañía General Fabril, Buenos Aires, 1966, pág. 20.

«Hemos considerado en detalle las personalidades socialmente aprobadas para cada sexo en tres pueblos primitivos. Hemos visto a los arapesh, hombres y mujeres, manifestar una personalidad que, de acuerdo con nuestras ideas previas históricamente determinadas, llamaríamos maternal en sus aspectos parentales, y femenina, en los sexuales. Vimos que lo mismo hombres que mujeres eran educados en la cooperación, la no agresividad, la atención a las necesidades y demandas de los demás. No encontramos la idea de que el sexo fuera una poderosa fuerza impulsora, ni para hombres ni para mujeres. En marcado contraste para con estas actitudes, hallamos en los mundugumor que tanto hombres como mujeres se desarrollaban como individuos despiadados, agresivos, positivamente sexuados, con los aspectos afectivo-maternales de la personalidad a un nivel mínimo. Tanto hombres como mujeres se aproximaban a un tipo de personalidad que en nuestra cultura sólo encontraríamos en un varón indisciplinado y muy violento. En la tercera tribu, los chambuli, encontramos el reverso auténtico de las actitudes sexuales de nuestra cultura, con la mujer desempeñando el papel dominante, impersonal, dirigente, y el hombre el menos responsable y dependiente emocionalmente. En consecuencia, estas tres situaciones sugieren una conclusión muy definida. Si esas actitudes temperamentales que tradicionalmente hemos considerado femeninas (pasividad, responsabilidad y gusto por el cuidado de los niños) pueden tan fácilmente establecerse como patrón masculino de conducta en una tribu, y en otra estar prohibido a la mayoría de los hombres, ya no tenemos suficiente base para considerar tales rasgos de conducta como ligados al sexo» (24).

Posterioros estudios antropológicos han venido a confirmar lo ya escrito por esta autora. Así, Roy G. D'Andrade en un estudio sobre diferencias sexuales sobre diferentes culturas, señala: «... La moda estadística transcultural es que los hombres sean más activos sexualmente, más dominantes, más respetados, más agresivos, menos responsables, menos solícitos y menos expresivos emocionalmente que las mujeres. La magnitud de estas diferencias varía con la cultura, dejando de existir en algunos casos (e invirtiéndose en la regla ocasionalmente). Las citadas diferencias están relacionadas con cuál de los dos sexos controlan el capital económico, el grado y la forma de la división del trabajo según sexo, el grado de autoritarismo político y la composición de la familia» (25).

En otro estudio sobre distintos informes etnográficos de ciento diez culturas, en su mayoría iletradas, Herbert Barry, Margaret K. Bacon e Irvin L. Child estudiaron diferentes aspectos relacionados con la socialización infantil, llegando a la siguiente conclusión: «... una investigación sobre ciertos aspectos de socialización en ciento diez culturas muestra que la diferenciación de sexos es poco importante en la infancia, pero que en la niñez es, al igual que en nuestra

---

(24) Mead, M., *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1982, pág. 235.

(25) D'Andrade, R. G., «Diferencias sexuales e instituciones culturales», en Eleanor E. Maccoby, *Desarrollo de las diferencias sexuales*, Ed. Marova, pág. 177.

sociedad, un patrón generalizado de gran presión respecto al cuidado de los niños, la obediencia y la responsabilidad en las niñas, y respecto a la confianza en sí mismo y al logro en los niños. Hay algunos casos en que sucede lo contrario, y bastantes casos en que no se detectan diferencias de sexo; estos hechos tienden a confirmar el carácter cultural, más que biológico, de las diferencias» (26).

La segunda cuestión que me interesaría destacar se podría enunciar de la forma siguiente: ¿podemos considerar que una educación diferencial según el sexo impone o condiciona aptitudes y logros diferenciales en diferentes campos del aprendizaje y, por tanto, se condiciona un tipo diferenciado de conocimiento según el sexo?

Para contestar a esta pregunta es imprescindible hacer referencia al estudio de Eleanor E. Maccoby sobre las diferencias sexuales en diferentes aspectos de las funciones intelectuales. Dice la citada autora: «... Con todas las reservas, la información disponible sugiere que las diferencias sexuales en capacidad espacial y en algunos aspectos de la capacidad analítica son importantes desde los primeros años escolares, y las diferencias en el razonamiento matemático son también importantes desde la última etapa escolar, mientras que en la capacidad verbal son menos marcadas. Pero de todas las medidas reseñadas, las distribuciones de valores para uno y otro sexo muestran una considerable zona común» (27).

Una vez señalados los siguientes datos, cabe preguntarse si esta desigualdad entre los sexos, observada en los test de capacidad, se puede relacionar con algunos de los aspectos ligados a la socialización diferente de los niños según su sexo; si esto es así encontraremos una razón, aún mayor, para darnos cuenta de la importancia de unos libros de texto como parte indiscutiblemente importante en la educación diferencial entre niños y niñas.

Una de las principales razones para la explicación de los valores diferenciales, anteriormente señalados, es, según la autora, la siguiente: «Encontramos plausible creer que algunas de las diferencias sexuales bosquejadas en la primera parte de este capítulo pueden atribuirse a la mayor independencia y actividad de los niños y a la mayor amoldabilidad y dependencia pasiva de las niñas» (28).

A nuestro juicio, las características a las que anteriormente se ha referido E. E. Maccoby son consecuencia de la cultura a la cual pertenecemos, como ha quedado reflejado en los textos de lectura infantil aquí analizados. En dichas lecturas se atribuye a las niñas un papel pasivo en actividades y juegos,

---

(26) Barry, H., y otros, «Un estudio intercultural sobre algunas diferencias de sexo...», en Torregrosa, J.R., *Teoría e investigación en la psicología social actual*, Instituto de la opinión pública, Madrid, pág. 609.

(27) MacCoby, E. E., *Desarrollo de las diferencias sexuales*, Ed. Marova, Madrid, página 10.

(28) MacCoby, E. E., *op. cit.*, pág. 27.

mientras que a los niños se les supone más activos e independientes. Mientras sigamos sin darnos cuenta de las repercusiones que de los diferentes comportamientos que observamos para con los niños según su sexo se derivan, seguiremos sin ser conscientes de las negativas influencias que para su desarrollo intelectual implica.

Relacionado con este último punto, nos preguntábamos, anteriormente, si no habría un tipo diferenciado de conocimiento según el sexo. La respuesta a este interrogante podemos encontrarla en la explicación que D. B. Lyn nos da al describir una de las fases en las cuales está inmerso todo proceso de aprendizaje; es decir, la identificación con los roles paternos. Dice dicho autor: «... Al aprender la identificación típica del sexo, cada sexo adquiere métodos distintos de aprendizaje que consiguientemente se aplican a aprender tareas en general. Una niña adquiere un método de aprendizaje que, sobre todo, implica: a) una relación personal, y b) de imitación más que de reestructuración del campo y de abstracción de principios. En cambio, un niño pequeño adquiere un método distinto de aprendizaje que, sobre todo, supone: a) definición de objetivos; b) reestructuración del campo, y c) abstracción de principios. Hay cierto número de hallazgos consistentes con dicha hipótesis, tales como la frecuente habilidad superior en los varones para resolver problemas y la mayor dependencia de la situación inmediata en las hembras» (29).

---

(29) Lynn, D. B., «El proceso de aprendizaje e identificación con los roles paternos...», en Torregrosa, J. R., *Teoría e investigación en la psicología social actual*, Instituto de la opinión pública, Madrid, pág. 615.