

LIBROS DE LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA ARGENTINA: CIVILIZANDO AL NIÑO URBANO Y URBANIZANDO AL NIÑO CAMPESINO (1900-1946)

Adrián Ascolani*

RESUMEN: Los libros de lectura usados en la educación primaria argentina fueron un instrumento muy importante para la transmisión de las ideas de modernización y “civilización” de la sociedad. Fueron un apoyo fundamental en la difusión de los valores morales, estéticos y patrióticos, aunque no fueron militaristas y tendieron a moderar la inclusión de preceptos higienistas, a medida que la población los fue asimilando. La consolidación de las pedagogías espiritualistas, con elementos de la Escuela Nueva, se advierte también en los contenidos de estos libros, que pusieron el énfasis en el autocontrol del escolar, apelando a la persuasión y a los sentimientos de emulación y de culpa. Escritos para niños urbanos, no fueron funcionales para el medio rural, aunque contribuyeron a una temprana urbanización de la mentalidad agraria.

Palabras clave: Manuales escolares; Pedagogías espiritualistas; Mentalidad agraria.

TEXTBOOKS USED IN THE PRIMARY ARGENTINE SCHOOL: CIVILIZING URBAN CHILDREN AND URBANIZING RURAL CHILDREN (1900-1946)

ABSTRACT: Textbooks used in the primary Argentine education were a very important instrument for the transmission of the ideas of modernization and "civilization" of the society. They were a fundamental support in the diffusion of the moral, aesthetic and patriotic values, though they were not militaristic and tended to moderate the incorporation of hygienists rules, as the population was assimilating them. The consolidation of the spiritualist pedagogy, with elements of the New School, are found also in the contents of these books, which put the emphasis in the self-control of the student, appealing to the persuasion and the feelings of emulation and fault. Written for urban children, they were not functional for the rural area, though they contributed to an early urbanization of the agrarian mentality.

Keywords: Textbooks; Spiritualist pedagogy; Agrarian mentality.

* Doctor en Historia, por la Universidad Nacional de La Plata; Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Profesor Adjunto de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. *E-mail:* aascolani@yahoo.es

La ley 1420, sancionada en 1884, reguló en forma integral la educación primaria en Capital Federal y los Territorios Nacionales — tierras marginales con escasa población en ese momento —, mientras que los estados provinciales conservaron el derecho y la obligación constitucional de encargarse de este nivel de enseñanza en sus territorios. Estos fueron los dos agentes principales de la enseñanza primaria desde ese momento y durante una centuria. Desde 1905, por disposición de la ley 4874, llamada Láinez en honor al legislador que la propuso, el Estado nacional pudo establecer directamente, bajo su sostén y supervisión, escuelas primarias de dependencia nacional en zonas rurales y suburbanas de las provincias que lo solicitaran, cuya elección respondía a la necesidad de los pobladores y a la existencia de comunidades educativas locales que ofrecieran condiciones edilicias básicas para el funcionamiento de cada establecimiento. El curriculum de esas escuelas rurales estuvo definido entonces por el Consejo Nacional de Educación, con sede de Capital Federal, funcionando con entera independencia de los Consejos Provinciales de Educación que regían la marcha educativa en sus respectivas provincias.

Las provincias legislaron en materia de educación primaria tomando como modelo la Ley 1420, que establecía la educación universal, obligatoria y gratuita, pero en lo referido a la enseñanza de la religión no todas habían adoptado la neutralidad estipulada en dicha ley, sino que algunas de ellas, entre la que estaba Santa Fe, incluyeron la enseñanza de la religión católica en el curriculum oficial. No obstante, la Iglesia Católica no tuvo los medios humanos para concretar esta prescripción, y no procuró que los maestros se hicieran cargo de su enseñanza —excepto en la provincia de Buenos Aires, desde 1936 a 1940—.¹ Es decir que la influencia moral directa de la Iglesia sobre la educación primaria quedó circunscripta a sus escuelas confesionales, dependientes de las órdenes religiosas, aunque los preceptos morales católicos fueron transmitidos firmemente por los curas párrocos y por algunas publicaciones periódicas de circulación regional, resistiendo a las posiciones anticlericales primero difundidas por liberales y más tarde por socialistas, anarquistas y bolcheviques. La moral católica sostenida por el clero de la primera mitad del siglo XX en el interior de la región pampeana tuvo una continuidad notable en cuanto a su posición frente a las diversas ideologías y conductas que cuestionaban sus preceptos, y dejó una marca muy fuerte en cuanto a censura de las diversas novedades que pudieran alterar el principio de autoridad de

que eran depositarias la Iglesia y la familia, y que tenía influencia en toda la vida social, desde la definición de los géneros hasta la moda o las lecturas (ASCOLANI; PAIVA, 2009). La Iglesia Católica tenía en las zonas rurales gran predicamento, debido a que en las provincias de Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires la población que había conformado su base social, ocupándolas principalmente luego de 1870, era mayoritariamente procedente de Italia y España. Si bien en aquel país, las luchas entre liberales y el Papado eran de ese preciso momento, esta confrontación no alteró profundamente las creencias religiosas católicas, como sí había provocado ciertos distanciamientos con la curia.

Los valores religiosos fueron importantes en el proceso civilizador, como elementos socializadores de una población que estaba creciendo vertiginosa y caóticamente a causa de la inmigración masiva, actuando en combinación con otros elementos de naturaleza diferente, aunque con la misma intensidad disciplinadora, como eran los valores cohesivos nacionales-estatales, y los preceptos higienistas. Entre las vías de difusión de estos valores y prácticas, la escuela primaria fue probablemente la principal, sin significar esto que el principio de escolarización primaria obligatoria se aplicara en toda su dimensión, aunque el refuerzo con otros medios de la cultura escrita – el periódico, el folletín y el libro –, que reconocían como básicos los mandatos de la cultura escolar, extendían la influencia de aquella mas allá de sus insuficientes, aunque importantes, logros institucionales.

En la escuela primaria argentina, los *libros de lectura* fueron el principal instrumento material para sostener el discurso civilizador escolar, haciendo las veces de manuales de urbanidad y, a la vez, de decálogos de principios y valores éticos. Ese discurso contenía elementos morales de clara procedencia religiosa, no obstante el eje articulador era liberal y laicista, en correspondencia con las políticas de instrucción pública sostenidas por las autoridades educativas nacionales desde 1884 hasta 1946, aún con ciertas concesiones luego de 1930. Estos libros eran expresión de este imaginario reformista, que conjugaba componentes diversos –religiosos, ideológicos y científicos–, y su importancia radica en que los textos destinados a primero y segundo grado, fueron utilizados por la mayoría de los escolares que accedieron a la educación primaria. También los libros para tercer grado tuvieron una incidencia importante, sólo que la deserción ya era mayor en este grado, volviéndose catastróficas en los grados siguien-

tes – cuarto a sexto. Además, dentro de la región rural pampeana, lo frecuente era que las zonas propiamente rurales tuvieran insuficiencias notorias en cuanto a escuelas, y en los núcleos urbanos de la campaña –con poblaciones que oscilaban, por lo común, entre 500 y 10.000 habitantes– mayoritariamente las escuelas sólo tenían grados inferiores, es decir hasta tercer grado, salvo en las ciudades que eran cabecera administrativa de su zona.

El Consejo Nacional de Educación dispuso que, de primero a tercer grado, el único libro de texto empleado fuera el *libro de lectura*, a fin de no sobrecargar de demandas a alumnos y padres, y con la convicción de que las exigencias de bibliografía debían ser las mínimas y necesarias. Estos libros surgieron, y muchos se perpetuaron a través de reediciones durante décadas, encuadrados en un sistema de libertad limitada (SPREGELBURD, 2002) por el cual los maestros debían escogerlos dentro de los ya aprobados por el Consejo. En 1887, casi inmediatamente sancionada la Ley 1420 ya se reglamentó la forma de selección de textos escolares, quedando a cargo de comisiones de especialistas –funcionarios e intelectuales prestigiosos– quienes aprobarían o no los libros presentados libremente por editoriales o autores. Los pedagogos que intervinieron en esas comisiones marcaron una línea innovadora trazando una suerte de política oficial de lectura que intentó romper con las prácticas memorísticas y catequísticas anteriores, así como diferenciarse en un campo propio de otros géneros literarios corrientes que consideraron no adecuados para las necesidades del aprendizaje infantil (SPREGELBURD, 2002, p. 160). Desde 1927, los maestros pudieron elegir los libros que el CNE les enviaría gratuitamente entre los aprobados por dicho organismo y las escuelas Láinez recibieron libros aprobados el año anterior (LINARES, 2002).

Los criterios didácticos predominantes en las Escuelas Normales fueron seguidos, aún con ciertos matices, en una buena parte de los libros de lectura: la variedad temática, las lecciones breves y graduadas, y el fuerte mandato disciplinario o correctivo. La captación estética, emocional y ética de las lecturas constituían el nivel más profundo de la comprensión a la que aspiraban los teóricos del *normalismo* de fines del siglo XIX (DE MIGUEL, 2002), aunque el aspecto reflexivo por lo común se circunscribió al cultivo de una conciencia racional y ética, sin entrar en las complejidades de la duda científica, considerada contraproducente para la formación subjetiva de los infantes, quedando el desarro-

llo de la imaginación en el terreno de los sentimientos. Los libros de lectura recomendados por el Consejo Nacional de Educación y por algunos consejos generales de educación provinciales, escritos en la década de 1920 y 1930, mantuvieron y profundizaron los criterios trazados en la culminación del siglo XIX por los libros de Andrés Ferreyra y de Pablo Pizzurno, aunque con algunas transformaciones derivadas de la influencia del *escolanovismo*, que participaba del movimiento paidológico consolidado internacionalmente en esos años (SAUTER, 2003). Por eso, las variaciones se encuentran en la mayor o menor destreza pedagógica de los autores, el grado de conocimiento de las realidades regionales del país y el empleo de pasajes de la literatura nacional y extranjera más célebre. En este artículo² hemos analizado los libros utilizados en una escuela rural nacional ubicada en el sur de la provincia de Santa Fe, cuyos directivos pueden considerarse representativos de un pensamiento escolar renovador, no obstante, varios de estos libros eran de circulación y uso bastante difundido en el conjunto de las escuelas, urbanas y rurales.

Los libros de las dos décadas mencionadas tienen tres ejes propositivos centrales: a) consolidar la cohesión nacional por medio del reconocimiento de una cultura nacional y del respeto a sus instituciones fundamentales; b) enfatizar el valor de la producción y el trabajo humano como base de la riqueza y el progreso individual y social; c) fortalecer las normas de convivencia y de seguridad colectiva, principalmente en función del cuidado de la salud frente a las enfermedades infecto contagiosas, que en ese momento eran el principal motivo de muerte. Estos objetivos marcan entonces el abanico de los problemas principales que constituyeron el ámbito de acción del proyecto civilizador desarrollado por la escuela primaria.

Puede hablarse de proyecto, dado que los libros de lectura respondieron a un diseño curricular establecido por las autoridades educativas centrales, y al control de su correcta comprensión al momento de evaluar si los libros serían adecuados o no para la enseñanza. Recuértese que las décadas de 1920, los maestros de la escuela primarias nacionales escogían los libros, luego lo comunicaban a los inspectores y finalmente el Consejo Nacional de Educación entregaba gratuitamente algunos ejemplares a la biblioteca y maestros de la escuela solicitante.

El modelo social que aparece como referente de los libros de lectura se corresponde con el proyecto del partido gobernante durante toda

la década de 1920, la Unión Cívica Radical, y a la vez no desentona demasiado con los gobiernos conservadores de la década de 1930, en los cuales también hubo fuerte presencia de las facciones radicales no populistas – es decir de las que se habían opuesto a la conducción de Hipólito Yrigoyen. Este proyecto se basa en un modelo liberal, que se fue tornando intervencionista en la medida de las cambiantes circunstancias socio económicas luego de 1930, con tendencia reformista en cuanto a la adquisición progresiva –aunque de lento ritmo– de derechos sociales. El modelo social expresado en los libros de lectura, que es una representación y una adquisición más que una realidad, implicaba un proceso de integración social baso en una cultura patriótica respetuosa de valores considerados por los autores como universales, y un proceso de transformación social que enfatizaba el valor del trabajo, llave del ascenso social, y la necesidad de la prevención higienista como forma de acción preventiva contra los efectos de la espontánea, rápida, y en muchos aspectos caótica – construcción social argentina, cuyos aspectos indeseados más visibles eran los urbanos – polución y enfermedades, aunque no se habla del nacimiento. Este modelo era optimista y acrítico sobre las disfuncionalidades manifiestas en el plano ideológico, laboral y político, que a pesar de ser de notorio conocimiento público, no se consideraba oportuno transmitir a la niñez.

Una cultura nacional, patriótica y espiritual

En los libros de estas décadas, los contenidos histórico patrióticos repetían formas de presentación ya instaladas hacía décadas, a la vez que los contenidos higienistas tendieron a desaparecer, mientras que los referidos al trabajo humano eran realzados, y los contenidos estéticos eran valorados como novedad y como parte sustancial de las obras. La emoción patriótica fue instituida como objetivo educacional a fines de siglo XIX por quienes estaban diseñando el proyecto educativo nacionalista centrado en la asimilación cultural del inmigrante, este tipo de sensibilidad sobrevivió en el período posterior a 1920, pero con un manejo que debió ser más cuidadoso a fin de contradecir el pensamiento reflexivo que a la vez se proporcionaba.

Contrariamente a lo que se ha enfatizado en algunas obras con respecto a las disposiciones del Consejo Nacional de Educación, en esos

libros no es lo patriótico-militarista el elemento determinante, pues por el contrario estos contenidos tienen un carácter menos elaborado, resultando descriptivos, o bien secundarios ante el objetivo de destacar virtudes morales de los próceres de naturaleza no estrictamente castrenses, que debían ser emuladas por los alumnos. Las imágenes de próceres trabajadores, con origen humilde, inteligentes, comprometidos con valores apostólicos tales como la valentía y la voluntad, se enlazan con referencias diversas a la libertad. San Martín y Belgrano y Sarmiento eran los prohombres destacados, pues conjugaban estas virtudes –aunque el último había tenido una actuación polémica por sus confrontaciones políticas, era considerado el padre de la educación pública argentina. Este último integra el grupo de estadistas que construyeron el estado nacional luego de las guerras de independencia. Otro grupo de personalidades resaltadas en alguno de los libros refleja la identificación con la elite social y política, aduciendo que “sacrificaron sus fortunas y bienestar contra los indios”, cuando en realidad se enriquecieron con la expansión de la frontera productiva (RÍOS; RÍOS, s/d)³, lo cual se haría merecedor de homenaje y gratitud.

Excepto por alusiones como estas, cuyo simbolismo no es menor, lo militar queda asociado a las breves crónicas sobre las luchas de independencia, al juicio favorable hacia el servicio militar obligatorio e, indirectamente – perceptible en las ilustraciones –, a la disciplina corporal que se debía guardar en los actos patrios. Sin embargo, aún en su brevedad, el culto patriótico es terminante, como se percibe en este pasaje referido a la bandera nacional: “Se creería que mira y observa a los niños a medida que van entrando a la escuela, y desde lo alto se inclina hacia las casas para saber quiénes son los que ese día no cumplen con su deber. Y así, siempre, en todos los actos de la vida, la bandera nacional vela por sobre todo y sobre todos” (DELLA VALLE, 1946, p. 54).

El icono que representa a la libertad en estos libros es el pájaro, como símbolo de patria libre frente a opresión colonial. La Nación y la libertad se funden en un sentimentalismo nostálgico que une el país moderno a un pasado ya lejano de luchas por la organización nacional, no extraño a las vivencias y recuerdos infantiles de muchos de los funcionarios e intelectuales más antiguos del sistema educativo. La Patria no alude entonces, en estos libros de lectura, a símbolos abstractos y auto referentes, sino al interés común del pueblo argentino y a elementos culturales

diversos y regionales – tradiciones, costumbres y paisajes – que intentan ser constituidos como referentes de la identidad nacional de un país vasto y próspero. En este aspecto, sí se percibe un desliz de megalomanía nacionalista, en apreciaciones grandilocuentes de dudosa realidad como la consideración de ser el país “más rico de Sud América”⁴ (ESCUDE, 1990), o la idea equivocada de producirlo todo sin depender del extranjero. La integración cultural permanece así más ligada a valores liberales de integración cultural que a la cohesión nacionalista, en parte porque esta no reniega de los criterios de autorregulación de la sociedad civil instalados por el liberalismo decimonónico, más allá que tienda a reforzarlos desde la intervención estatal.

Es cierto que, en comparación con los otros contenidos de estos libros, los patrióticos son los que se presentan como menos reflexivos. De la mayor o menor habilidad de los autores de los libros dependió la capacidad de no dar autonomía a los símbolos, monumentos y conmemoraciones y rituales, como fetiches nacionalistas, aunque esta conexión con las ideas de patriotismo y nación recayó sobre todo en la tarea integradora de contenidos que debían hacer los docentes, puesto que la organización temática secuencial de los libros de lectura por lo común impedía la explicación integradora en una misma lectura. La figura de un héroe circunstancial, el soldado Falucho, que ofrenda su vida por la patria, resume la idea de patriotismo como sentimiento también de los sectores populares.

La emoción nacionalista establecida curricularmente adoptó un sentido especial en el caso de los autores de libros de lectura que a la vez eran maestros primarios, y estaban situados en alguna perspectiva renovadora, pues en este caso esa emoción fue traducida a términos consecuentes con el espiritualismo escolanovista, no confesional, y frecuentemente asociado a un voluntarismo reformista, que por su propia naturaleza se hallaba distanciado de la Iglesia Católica, cuya cosmovisión era esencialmente conservadora.

La socialización infantil y el control de las emociones

La moderación de las conductas, como capacidad de autorregulación infantil, es el objetivo procurado en los libros, mediante dispositivos diversos que incluyen las normas, las sanciones, las exclusiones o los

premios. En la representación del niño modelo, los libros escolares coinciden en cuanto a las virtudes que permiten ese autocontrol, y que permitirían, en el futuro, la autorregulación colectiva de los miembros de la sociedad (ELIAS, 2002). El modelo de niño al que se aspira no respondía a la sociedad existente, sino a los postulados de una regeneración humanista de la sociedad: formar niños perceptivos, respetuosos de los demás y atentos al bien común, honestos, compasivos, caritativos, buenos, simples, pulidos, transparentes, guiados por el amor y capaces de extraer sabiduría de las situaciones adversas (RÍOS; RÍOS, s/d, p. 21). La belleza quedaba subordinada a la vida interior, a los sentimientos.

El libro de lectura actúa como espejo del niño. Enseña conductas, como la confesión y el perdón, y rechaza los defectos humanos, desde una lógica que incluye la moral religiosa pero que no se limita a ella. La envidia, la pereza, la cobardía, la pedantería, la “mala conducta” que conduce a la delincuencia, la gula, la ebriedad, los pasatiempos frívolos, el descuido personal, la falta de aseo y el lenguaje soez son algunos de los malos hábitos que intentan ser modificados. No puede pensarse entonces que se trataba simplemente de la reproducción social, ni de una simple formación de la disciplina individual útil para el trabajo, porque expresamente se plantea lo contrario. Los modelos para este hombre integral estaba en algunas grandes personalidades de la historia o bien en los personajes ficticios de la literatura: Robinson Crusoe “es un hermoso ejemplo de lo que se puede lograr cuando van unidos el amor al trabajo, la reflexión y la tenacidad” (DELLA VALLE, 1946, p. 134-135). El humanitarismo tenía un lugar importante, a través de mandatos como respetar a los más débiles y, en algunos autores, a los diferentes en un sentido étnico – indígenas – o cultural – trabajadores rurales de origen criollo –, respeto al dolor ajeno – mendigos, pobres, niños trabajadores.

Los preceptos morales fueron transmitidos como verdades incuestionables, aunque su naturaleza no fuera religiosa, por lo menos explícitamente. El estilo del catecismo aparece en algunos casos en forma explícita, aunque no refleja todo el cuerpo de ideas:

Lectura “Los mandamientos del niño”

“Niños: si ajustáis vuestra conducta a los diez mandamientos que siguen, podéis estar satisfechos y seguros de que seréis felices.

1º - Amar entrañablemente a la madre, obedecerla y defenderla con la sangre y con la vida, recordando que ella se sacrificó por la de sus hijos.

2° - Obedecer, respetar y ayudar al padre con entusiasmo y cariño. Honrar a los padres para honrarse a sí mismo.

3° - Asistir con puntualidad a la escuela, siendo en ella activo, laborioso, prolijo, atento, y después jugar, pasear, correr al aire libre para desarrollar energías y educar las fuerzas físicas y morales.

4° - Instruirse cuanto se pueda. No adquirir vicios que luego son otros tantos tiranos que nos oprimen y envilecen. Elevarse por sobre todas las pasiones inferiores; ser atento, noble, y cortés con todo el mundo y en particular con los ancianos.

5° - Hacer ejercicios físicos todos los días; cumplir los preceptos higiénicos y morales para poder vivir equilibrado y satisfecho del deber cumplido.

6° - Educarse y fortalecerse por medio de la auto-educación, adquiriendo buenas costumbres, espíritu noble y miras elevadas y altruistas. Pensar en elegir una carrera en concordancia con las aptitudes manifestadas. Ser útil a la sociedad, a la familia y a sí mismo.

7° - Obedecer y respetar a las autoridades superiores. Para saber mandar hay que saber, primero, obedecer.

8° - No ser caprichoso y malgastador. Dominarse y ahorrar para atender oportunamente a las necesidades de la vida.

9° - Ser atento y amable; saber sonreír y ser discreto, saber guardar un secreto y no hablar sino lo necesario.

10° - Elegir amigos que lo honren y conservar la amistad de los elegidos como si fuera un verdadero tesoro.

Basta saber que un hijo honra a sus padres para estar seguro de la belleza de sus sentimientos.”

Si se observa el orden de estos preceptos, se percibe el peso de la familia frente a la escuela, el individuo y la sociedad. El culto a la madre, el respeto a los mayores y la idealización de la maestra como “obrero sublime, bendita señora, segunda mamá” – expresión del poeta Almafuerte –, virtuosa por ser desprendida, comprometida y honrada en lo profesional, es otro indicador de las ideas espiritualistas. Este catecismo, perteneciente a un libro en particular pero reiterado con otros formatos más renovados en los demás libros, era complementado con otras lecturas morales, entre las cuales el ahorro y el trabajo son probablemente los más destacados, junto al patriotismo.

El ahorro es un elemento moral fuerte, tanto por su propia naturaleza como porque es una manifestación clara de la moderación, ya que no se trata de avaricia, sino de la previsión con respecto al futuro, no solo como norma de conducta, sino como acto concreto para el posible auxilio de la economía familiar. Ahorro y desinterés materialista forman parte

de una unidad de sentido, contraria al individualismo y beneficiosa para la relación familiar, y su funcionamiento como unidad económica solidaria.

El trabajo humano era considerado como una acción ennoblecedora del hombre, que a la vez alegraba la vida, daba “sana distracción” y “fortificaba el cuerpo y la inteligencia” (DELLA VALLE, 1946, p. 82-83), por eso “es la ley de la vida y nadie debe sustraerse” (BLOMBERG, 1925), por eso los obreros, por ejemplo los panaderos, “no se quejan nunca” – imagen muy diferente a la realidad de ese gremio en Argentina, tradicionalmente liderado por anarquistas. Esta noción era compartida por diversos actores sociales comprometidos con proyectos de orden o de reforma social en los cuales el desarrollo de las fuerzas productivas ocupaban un lugar importante, resultando difícil evaluar si escuela simplemente la reproducía o había contribuido a generarla.

El trabajo era presentado como bueno por naturaleza, con independencia de las profesiones, pues no se sugiere que las haya inferiores, no obstante la formación intelectual es considerada como una consecuencia meritoria del esfuerzo personal, más valorado aún cuanto eran los propios obreros quienes adoptaban esta actitud en beneficio del ascenso social y cultural de sus hijos. El mito del ascenso social incluía así a los obreros, cuyos hijos podrían llegar a ser universitarios (SCHMID, 1926) – una realidad en verdad casi imposible en la época. En la mayoría de los libros hay numerosas lecturas escribiendo los oficios, siendo los artesanales los más festejados por la destreza profesional y por su contribución utilitaria a la sociedad. La diferenciación entre el niño y el adulto fue variable según cada libro. Mientras que en algunos se intenta construir un mundo infantil, con intereses y prácticas propias, en el cual las regulaciones exteriores de conductas tenderían a encaminar la formación del futuro adulto, en otros libros los niños que realizan actividades de adultos, principalmente labores en el ámbito familiar, son presentados como los modelos de disciplina.

El trabajo por cuenta ajena no un requisito necesario entre los atributos de ese niño idealizado, sino una situación inevitable resultado de la desgracia individual – no aparece la sociedad como culpable, sino las contingencias de la vida familiar –. El niño-escolar que trabaja por lo común no lo hace sólo para sobrevivir, sino también para contribuir al sostenimiento de su familia, y por esta carga prematura debe ser premiado con la consideración de la sensibilidad colectiva. El niño trabajador, no

fue considerado un adulto por esta condición, sino una víctima del infortunio. El “canillita” – vendedor callejero de diarios – y el boyero – peón rural – fueron los actores infantiles que con mayor frecuencia se mencionaban; el primero era hasta valorado por su rol en la cadena informativa, y el segundo fue el símbolo de la desprotección infantil (BLOMBERG, 1925, p. 47). Es probable que la crisis de 1930 haya operado algún cambio en los libros de lectura, puesto que la idea positiva del niño aprendiz como futuro buen artesano o empleado –habitual en los años ’20, con personajes como el carpintero o el grumete– (SCHMID, 1926, p. 148) va dejando paso a la idea de esa desprotección, que por supuesto no es nueva en los medios de opinión sindicales y social reformistas, pero que en el ámbito escolar frecuentemente es tomada como un drama social inevitable.

El trabajo y la diferenciación de géneros son elementos concurrentes. En el caso de las niñas el modelo de mujer es el de ama de casa, sin existir una diferenciación entre las tareas de las niñas y de mujeres adultas:

“Era como un espejo

Rosita, la niña gentil cuyas mejillas, siempre arboladas, recuerdan la flor que le dio su nombre, es el alma de la casa.

Sus ojos, suaves y serenos, están en todo, pues todo lo ven, todo lo vigilan.

Por eso aquella casa es ejemplo de orden, buen gusto y aseo.

Por doquier se adivina la acción de sus manos diligentes. Ya es la carpeta que adorna la mesa y que ella bordó; ya la vistosa pantalla que atenúa la luz de la lámpara, obra de su ingenio; ya el ramo de flores que recogió en el jardín y que da una nota de colores brillantes en la habitación.

Así es toda la casa. Hasta el último rincón se nota prolijidad, atención constante y cuidados inteligentes.

Al estar allí uno no puede menos que decirse: ¡Qué hogar más placentero!”

Como se consigue esto: con buena voluntad y trabajo, que cuando se hace con voluntad nunca cansa.

Procurad tener vosotras un espejo como ese [la casa]. Ya veréis cuán dulce es verse reflejada en él.”

El libro escrito por Della Valle, que de acuerdo a su prólogo, fue elaborado con la garantía de haber sido experimentado previamente en la propia tarea docente en una escuela rural, refuerza la naturalización del trabajo familiar al punto de proponer el trabajo infantil como una carga de autosacrificio, como queda expresado en una lectura donde la niña campesina hace la siembra porque su padre está enfermo y sus hermanos

son haraganes, pidiendo a Dios que aquel no se entere para que no sufra la desilusión. Así, las diferencias de género quedaban suprimidas ante la necesidad económica, que subordinaba a cualquier otra consideración cultural puesto que a las niñas les tocaba otras labores rurales, domésticas o cuidado de animales menores.

El trabajo de campo era visto en los libros más lúcidos como un aprendizaje necesario para la formación práctica del agricultor, bajo el concepto de que no se llegaba a ser productor rural de un día para el otro. Para el niño de la ciudad que quisiera ser “granjero”, esto significaría “esfuerzo y trabajo”, y el premio sería “una vida sana y tranquila” provechosa para él mismo y para la patria (DELLA VALLE, 1946, p. 160-161).

El positivismo en retirada y la pedagogía espiritualista

Mientras que los mandatos morales y patrióticos fueron constantes en el período estudiado, las instrucciones higienistas estuvieron presentes en los libros escritos hasta la década de 1930, pero desde entonces desaparecieron. En los años 20 las normas de higiene estaban presentadas de un modo intenso, hasta obsesivo, en algunos libros, siendo sólo potencialmente aplicables en los ámbitos más controlados del mundo urbano. La cercanía temporal con las epidemias de peste bubónica y otras enfermedades infectocontagiosas en la década anterior justificaba la permanencia de recomendaciones sanitarias ya instaladas en los libros de lecturas de comienzos del siglo. En los años ‘20 la tuberculosis era la enfermedad más peligrosa según la imagen ofrecida por los libros de lectura, por las diversas formas de contagio. No existe una estrategia pedagógica preventiva sofisticada en estos libros, pues la misma se reduce a generar miedo y un cuidado estricto ante situaciones prácticamente imposibles de controlar, como por ejemplo el aire contaminado, el contacto de manos, etc.

Las normas de higiene a las que remiten los libros estaban pensadas para el mundo urbano. Las recomendaciones higienistas no se ajustaban a las prácticas rurales, entrando en confrontación con hábitos arraigados como el consumo de la leche cruda, el contacto con los animales domésticos, o sorber entre varios de una misma bombilla de mate (SCHMID, 1926, p. 49), que podían provocar el contagio de enfermedades. Estos riesgos, incrementados en el mundo rural, entraban en contra-

dicción con la imagen bucólica del campo, construcción literaria difundida en escuelas y colegios como parte de los temas habituales de los clásicos latinos, esparcida reiteradamente por el periodismo con un sentido moralizante, y nunca ausente de los libros de lectura. El libro de Méndez Ríos hace decir a una maestra ficticia de sus lecturas: “La vida higiénica del campo tiene esas virtudes; alegra y fortifica el espíritu, entona las energías, devuelve y vigoriza la salud, estimula el apetito y hace más buenas a las gentes, porque la naturaleza es siempre generosa” (RÍOS; RÍOS, s/d, p. 15).

La imagen bucólica del campo representa al mundo rural con salud y de naturaleza, de modo que para ser fiel a esta construcción mental idílica tuvo que ocultarse sus actores y relaciones cotidianas bajo ciertos estereotipos universales asociados a las bondades del trabajo humano y la producción de bienes. El campo argentino era, ante todo, un paisaje modificado en función de la producción agropecuaria, de modo su identificación con la naturaleza implicó una naturalización de esta creación humana, sin consideraciones ecologistas, excepto en algunos aspectos que pudieran afectar al hombre —aire puro, árboles útiles como tales. Aquella imagen del campo, natural o naturalizada, ofreció en los años '20, junto a los valores morales, un repertorio amplio de temas útil para la educación de las emociones, procurando desarrollar en los alumnos un tipo de sensibilidad sobredeterminada por un profundo sentido moral, que asociaba belleza a valores espirituales.

De este modo, la sensibilidad estética estuvo vinculada principalmente a la naturaleza. Las lecturas intentaban desarrollar el gusto por su contemplación mediante la narración de viajes a lugares con bellezas naturales. Así la imagen bucólica de los campos “es hablar de arroyuelos, de bosques y selvas, de llanuras infinitas, de montañas, de horizontes y lejanías azuladas”, en contraposición a las ciudades, cuyo único mérito reconocido era el progreso edilicio. El mandato ecológico tuvo presencia, principalmente aludiendo a los animales silvestres, los animales e insectos útiles, las plantas y el aire puro.

Complementariamente, las bellezas naturales eran uno de los elementos empleados en el discurso nacionalista, pues Argentina era presentada como el país sin par en América por la “riqueza panorámica”. La equiparación bondad-belleza, quedaba clara en el ejercicio frecuente de la personificación de los animales, haciéndolos portadores de virtudes — ani-

males previsores – y defectos humanos – crueldad, indolencia –, aunque en el mismo acto moralista los constituye en sujetos con sentimientos y de pensamiento reflexivo. Fruto de esta humanización, el castigo a los animales era condenado en los libros escolares. La asociación antes mencionada entre pájaros enjaulados, sentimientos y libertad humana, puede verse en este sentido, con independencia del objetivo patriótico que también tiene: “La libertad es lo más precioso que hay, no sólo para las aves, sino también para la gente. Por eso en el Himno que se canta en la escuela se dice que es sagrado el grito de ¡libertad! ¡libertad! ¡libertad!” (SCHIMID, 1926, p. 152).

La transición hacia la pedagogía espiritualista escolanovista en los años '20, y su arraigo en los '30 (CARLI, 1992), tuvieron una presencia clave en los libros de lectura escritos en ese período, transformando el estilo compulsivo o normativo de los libros en otro más persuasivo. En este cambio fue determinante la concepción de que la emotividad era un instrumento esencial, como medio y como fin, en la función de educar, reafirmando los propósitos moralizadores por medios más sutiles que las anteriores máximas y sentencias, mediante la apelación a una conciencia responsable sólo aparentemente despojada de connotaciones religiosas. La escuela más que el lugar del saber se presentaba como el lugar de las emociones, de la amistad, de la alegría.

En su libro *Cerebro y Corazón*, Norma y Estela Méndez Ríos explicaban que el libro de lectura no podría quedar subordinado a otra finalidad que no fuera la propia, siendo esta el desarrollo del espíritu más que de los conocimientos:

“CEREBRO Y CORAZÓN es un libro en el que vibran paralelamente el amor al hogar, a la familia y a la patria.

Para escribirlo así contemplando los imperativos de cada uno de esos motivos, hemos puesto en sus páginas toda la ternura y toda la emoción de nuestros corazones.

No hay capítulo que no responda al sentido ético y estético que debe darse a la lectura como una técnica espiritual. Para ello, hemos cuidado con acentuada meticulosidad, la moral y la belleza de cada tema...

Tomamos al niño como un ser esencialmente observador y extraordinariamente emotivo. De ahí nuestro afán por ofrecerle cuadros y escenas ejemplares que sedimenten bondadosamente en su corazón y lo dirijan en su sendero en sentido noble y eficaz.

Por lo que respecta a la patria, cuyo amor debe estimularse con inquebranta-

ble tesón, hemos excogitado motivos que puedan resultar fácilmente asequibles a la emoción nacionalista: riquezas, industrias, panoramas, tradiciones, heroísmo, costumbres nativas, etc.” (RÍOS; RÍOS, s/d, p. 7)

En otros libros de la década de 1930 se repite este criterio, aunque no siempre subordinando los valores de la producción y el trabajo a los estéticos. El libro del escritor H. Blomberg propone en su prólogo que los temas seleccionados “contribuyan la cultura moral del niño y a su aptitud estética” y dice que “he creído indispensable exaltar ante la conciencia infantil el sentimiento de las virtudes y la emoción del trabajo, el amor a la Naturaleza; dar al niño una idea de la patria civil, social, industrial y geográfica, y despertar en su espíritu una sensación de belleza” (BLOMBERG, 1925, p. 4).

El contacto con alumnos procedentes de sectores trabajadores, hubo adaptaciones curriculares que resultaban de una transacción entre los programas de contenidos oficiales y los intereses de la comunidad compatibles con dichos programas, lo cual de todos modos no implicó la posibilidad real de reformar los programas sino hacerles pequeños ajustes, funcionales a una mejor llegada de los valores y motivos universalistas a las heterogéneas comunidades locales. De los libros analizados, el de Della Valle, fue escrito siendo el autor maestro de una modesta escuela rural, en la cual trabajó y vivió siete años, con lo cual, según prologa, todas las lecturas fueron ensayadas para ver si gustaban al niño, unas con la misión de educar y otras de instruir: “Las primeras, ligeramente emotivas, tienden a hacer vibrar suavemente el alma del niño. Están dirigidas a su corazón más que a su inteligencia. Las segundas tienen el objeto de despertar y desarrollar la observación y la reflexión. Los asuntos que se eligieron para enseñar a leer tienen la finalidad aquí de formar el autodidacta” (DELLA VALLE, 1946, p. 5).

La educación espiritualista requirió de una estrategia pedagógica diferente a las formas memorísticas o autoritarias —que desde principios de siglo el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública quería desterrar—, siendo esto motivo de contradicciones frecuentes entre objetivos y procedimientos. La persuasión, la sugestión, la emulación y la culpa fueron las acciones pedagógicas más empleadas. En todos los casos hay una apelación a la reflexión consciente como conducta infantil más adecuada, y a la sanción ética — social, no religiosa — buscando generar autocontrol, es decir represión de conductas asóciales, individualistas o indisciplinadas

según los cánones básicos de urbanidad del momento – que los libros de lectura analizados no pretenden detallar como comprendido, dejando de lado una función que libros anteriores, como el de Pablo Pizzurno, se habían propuesto (ASCOLANI, 2005). La falta de respeto a los “buenos modales” provocaba una especial reacción de los autores. Las menciones a la correcta forma de comer, como contraposición a la animalidad, o la crítica al modo de hablar soez aparecen ocasionalmente, aunque mostrando que este aspecto seguía siendo de importancia para los maestros-escriutores. Vaya a modo de ejemplo:

“Mientras algunos animales se muestran tan groseros que revuelcan la carne que van a comer, existen otros de muy buena educación” Hay un pájaro que fabrica un plato con el pico en los árboles para no poner el alimento en el suelo. “En la manera de comportarse al comer es fácil distinguir una persona bien educada de otra que no lo sea. Nada hay tan desagradable como el ruido que producen algunos mientras mastican los alimentos. (SCHIMID, 1926)

La boca, las orejas y los ojos conversan sobre el niño. La culpa de “las palabras tan torpes, y a veces tan sucias” la tiene el dueño. “este muchacho infeliz. El cree que ese lenguaje desagradable le sienta bien.” “¡Que antipático resultaba el pobre chico!” “Hermana boca tiene razón: ese chico es un infeliz, un estúpido.”

“Un recio bastón que seguía con atención esta charla intervino en la conversación.” Sugiriendo que “tal vez el único remedio es una buena...” (DELLA VALLE, 1946, p. 110-111)

Los libros de lectura eran, de esta forma, un refuerzo a las recomendaciones de conductas adecuadas que el maestro haría continuamente, siendo su función normativa y preventiva, puesto que en ellos se recomienda una relación afectiva intensa con los alumnos, que implicaba la feminización y “maternización” de la función docente, así como el privilegio de la autoridad ante el castigo, que asumía la forma de llamado de atención o reproche, y en algunos casos la ridiculización del alumno transgresor. Para que se diera este cambio, fue necesario que la forma de interpelar al alumno variara, dejando de lado la forma catequista decimonónica para suplantarla por otra persuasiva, objetivo no enteramente cumplido en los libros, aún cuando ya había sido trazado como obligatorio por el Consejo Nacional de Educación a fines del siglo XIX.

El mandato moralizador es muy fuerte aún cuando los autores tengan la voluntad explícita de alentar la lectura razonada del libro.

Valores democráticos como la igualdad de los hombres son afirmados con la fuerza de la imposición y de la sanción moral. Por ejemplo, en varias lecturas consecutivas del libro Delfina Piuna Schmid, se formula la idea de que los hombres deben unirse solidariamente, que los niños no deben tener egoísmos ni vanidades, y que los alumnos deben compartir la comida con los compañeros pobres, y no crearles deseos. La forma de inculcar este deber es creando un sentimiento de culpa: “No hay nada que provoque mayor pesar en el corazón de un buen niño que el ver a otro padeciendo por el deseo de lo que él come...” y avergonzando a quien no se ajuste al principio ético: “Únicamente los tontos se sienten satisfechos humillando al prójimo” “Todo niño inteligente y bueno debe saber que en nada se aumenta nuestra propia satisfacción de tener algo más abundante o mejor de lo que tienen los demás, por el hecho de que ellos carezcan de lo que nosotros poseemos.” El mandato moral era muy intenso: “Cuando uno tiene alguna cosa más o mejor que los compañeros, está en la obligación de no hacerlo notar, porque nadie debe humillar a nadie”, y su sentido anti materialista “Procurad, niños, enriquecer vuestro sentimiento y vuestra mente, que así tendréis la mejor fortuna que se puede codiciar en la tierra” (SCHIMID, 1926, p. 6-8). Este libro equipara al niño que se equivoca con el alcorcho, y las imágenes del alumno descarriado tienen gestos de adulto perverso. La imprevisión del niño “indolente” tiene en el accidente un castigo asegurado – y merecido – como resultado de esa falta de autorregulación, es decir de atención a las normas aconsejadas en la escuela. Las consecuencias de la imprevisión suelen ser presentadas como extremas, como el ejemplo del niño que por no poner un clavo en el techo, se quedó sin este al volarlo la tormenta, aunque esta máxima formaba parte las que frecuentemente circulaban en los periódicos reformistas agraristas, como *La Tierra* o *La Cooperación*, buscando crear hábito de disciplina entre los agricultores adultos. En contradicción con todo lo dicho, el libro sugiere que no debe aprenderse de modo memorístico – porque así lo hace el loro – y abre al debate sobre los diferentes temas con preguntas que no siempre hallan respuesta en el mismo libro.

En la década de 1930 estas formas más autoritarias de persuadir parecieran haberse dejado de lado a favor de formas más amenas y menos evidentes de inculcar –no obstante los libros de los años veinte se siguieron reimprimiendo y utilizando –, interpelando sin ordenar, o haciendo alusiones a actitudes incorrectas o malvadas presentándolas como im-

sibles para el niño bueno. El empleo del narrador en primera persona, siendo el mismo niño opera como una forma menos impositiva. En esa década puede verse una serie de expectativas pedagógicas funcionando al mismo tiempo: alumnos modelos que harían de monitores espontáneos con otros niños menores, ya sea en la escuela o en sus juegos infantiles; alumnos que conscientemente asumirían la necesidad de su correcta educación; maestros cuya autoridad descansaría en el autoconvencimiento del alumno sobre la validez de sus consejos. Las conductas autocontroladas de los niños son promovidas por los autores, como lo hace el libro de R. Parodi, al decir que la niña modelo es “muy señorita”, además de tener “buenos modales y correcta conducta”, tiene actitudes adultas, y no debe dudar en imponer el miedo si no se siguen sus consejos, porque esto es parte de su rol maternal, lo cual no es visto como contradictorio con el precepto de no molestar a nadie (PARODI, 1938, p. 24-25). La lectura final de uno de los libros analizados muestra claramente este cambio de estrategia pedagógica que invocaba una toma de conciencia de los beneficios de la educación:

“La carta del maestro

Cuando Juan abrió su cuaderno encontró, entre las páginas corregidas por el maestro, una carta que decía así:

Amigo Juan: Uno de los alumnos por quien siento más preocupaciones eres tu. Cuando explico en clase estás distraído, de manera que para ti la lección es inútil. Estudias poco y mal y, en cuanto a deberes, los haces de cualquier manera, para salir del paso.

Si carecieras de inteligencia, nada tendría que reprocharte: la culpa no sería tuya. Pero no es así pues tengo observado que, cuando quieres estudiar lo haces con provecho.

Ahora bien: o eres perezoso o no has comprendido lo que la escuela representa para ti.

Para corregir la pereza el remedio está en tus manos. La vencerás con fuerza de voluntad, demostrando que sabes lograr lo que te propones.

Si no has comprendido lo que la escuela representa en tu vida, observa a los hombres que han triunfado, a los que con su trabajo han logrado rodearse de comodidades y bienestar.

¿Crees tú que son ignorantes? ¿Crees que les ha bastado saber leer?

Piensa, Juan, en estas cosas y por tus padres, por tu patria y por ti mismo, estudia, está atento en clase y trabaja con empeño, con placer y con alegría. Más tarde, cuando seas hombre, verás cuanta razón tenía al darte estos consejos.

Tu maestro” (DELLA VALLE, 1946, p. 181-182).

Palabras finales

Los pedagogos de fines del siglo XIX insistieron en que debían limitarse los contenidos informativos en las reformas curriculares que proyectaron para comienzos del siglo siguiente, principalmente para los grados iniciales de la escuela primaria. Algunos historiadores tomaron esto como un vaciamiento de contenidos en la medida que se privilegiaría la socialización, y otros como estrategia burguesa, colocando en el centro de la escena una moral de integración social que habría sido clasista. Sin embargo, esta socialización implicó en Argentina, como en otros países inmigratorios, la enseñanza escolarizada de un universo cultural diverso, que posibilitase la integración efectiva a través del conocimiento de las particularidades materiales e intangibles del país, que se concibieron como necesarias para el manejo de los códigos culturales de la nación. El libro de lectura mostraba un fragmento del mundo, en el cual se articulaban lo real, las representaciones involuntarias, el modelo idealizado de civilidad que concientemente se pretendía difundir e instaurar. El mundo del libro excede el contenido de este, que era apenas una muestra del universo mental que los docentes idóneos debían captar y saber enseñar a aprehender, para lograr su internalización efectiva. En su lado más cuidado y consciente, los libros no se limitaron a ser contenidos de repetición sino que dejaban interrogantes abiertos e intentaban herir las emociones infantiles para que despertara el ansia de conocimiento y autoformación, tal como lo recomendaban los pedagogos reconocidos y las comisiones evaluadores de textos escolares. En su faz más espontánea, los libros mantenían *habitus*, concepciones etnocéntricas, mandatos compulsivos, contenidos belicistas y también reflejaban una ignorancia de sus autores sobre algunos temas que sin dudas despertó la molestia de cualquier lector corriente medianamente ilustrado. Los libros son, entonces, objetos intermedios entre la voluntad y la naturalidad de la concepción del mundo de la cual participaban sus autores. Lo involuntario de los libros es quizás lo más interesante de percibir, porque permite apreciar elementos inconscientes que reflejan sin auto justificaciones la cultura escolar naturalizada y su nexa con la compleja configuración cultural del momento, resultante del fenómeno inmigratorio, de la persistencia de la cultura popular criolla con sus regionalismos, del proyecto cultural estatal sostenido por las elites dirigentes y de los diversos agentes institucionales con planes de cam-

bio cultural – principalmente la Iglesia Católica, los partidos políticos, y las organizaciones sindicales y corporativas.

La regulación preventiva de errores infantiles y adultos es uno de los propósitos fundamentales de los libros, por eso las representaciones que ellos contienen de una sociedad regida por una moral racional, altruista y patriótica prevalece por sobre otros objetivos, imperando un estilo punitivo, incluso bajo la forma de una autorregulación de las emociones individuales.

Es cierto que las posibilidades de apropiación de los libros de lectura, en sentidos diferentes a los transmitidos por sus autores, parece dificultosa, excepto por la omisión que los lectores pudieran hacer de determinadas lecturas, dado que el discurso de estas es extremadamente simple, directo y coherente. Sin embargo, cuando se analizan las representaciones del mundo rural o la aplicación de la urbanidad al campo, resulta evidente que el niño lector o sus padres encontraría una distancia muy grande entre las imágenes, recomendaciones y sentencias de los textos y su existencia real o bien su posibilidad de aplicación (ASCOLANI, 2000). La coherencia de una parte del libro se desvanece por su falta de funcionalidad.

Referências

ASCOLANI, A. La Pampa pródiga. Una imagen del mundo rural para escolares (1920/1945). In: *Mundo Agrario, Revista de estudios rurales*, revista electrónica, n. 1, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro de Estudios Histórico-Rurales, Argentina, segundo semestre, 2000. Disponible en: <www.mundoagrario.unlp.edu.ar>.

ASCOLANI, A. Normales, prolijos y aseados. Urbanizando las costumbres campesinas en la Argentina (1910-1945). Ponencia presentada en el *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana - CIHELA*, organizado por la Universidad Andina Simon Bolivar, Quito, Ecuador, 13 al 16 de septiembre de 2005.

ASCOLANI, A.; PAIVA, Marlúcia Menezes de. Igreja Católica e educação em regiões rurais na Argentina e Brasil. In: ARAÚJO, Martha; INÁCIO FILHO, Geraldo. *História(s) Comparada(s) da Educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2009.

BLOMBERG, Héctor Pedro. *Pensamiento*, libro de lectura, Buenos Aires, Editorial Angel Estrada y Cía., décimo cuarta edición, para cuarto grado, aprobado por el CNE, s/f, prólogo escrito en marzo de 1925.

CARLI, Sandra. El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. In: PUIGGRÓS, A. (Dir.). *Escuela, Democracia y Orden / 1916-1943*. Buenos Aires: Galerna, 1992.

DE MIGUEL, Adriana. Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. CUCUZZA, Héctor R. (Dir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

DELLA VALLE, Oscar. *Entre Amigos*, texto de lectura para tercer grado, aprobado por el CNE y Consejo General de Educación de Buenos Aires, Santa Fe, Salta, Mendoza, etc., décima tercera edición, Buenos Aires, Editorial Independencia SRL, 1946.

ELIAS, Norbert. *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península, 2002.

ESCODÉ, Carlos. *El fracaso del proyecto argentino*. Buenos Aires: Norma, 1990.

LINARES, María Cristina. Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: ‘El Nene’ (1895-1956). In: CUCUZZA, Héctor R. (Dir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

PARODI, Roberto. *Gorjeos*, primer libro de lectura corriente, aprobado por el CNE, por el CGE de Santa Fe, etc., Buenos Aires, Editorial Kapelusz y Cía., 1938.

RÍOS, Norma Méndez; RÍOS, Estela Méndez. *Cerebro y Corazón*, libro de lectura para alumnos de cuarto grado, aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1937, cuarta edición, Buenos Aires, F. Crespillo Editor, s/f, p. 33. Se refiere a Roca, Alcorta, Daza, Mansilla, Arredondo, Zeballos y F. Moreno.

SAUTER, Gabriela Ossenbach (Coord.). *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Cuadernos de la UNED, Madrid, UNED ediciones, 2003.

SCHMID, Delfina Piuma. *Bello y Util*, libro de lectura para 2º grado, 12ª edición, Buenos Aires, Angel Estrada y Cía. Editores, s/f, prólogo escrito en 1926.

SPREGELBURD, Roberta. ¿Qué se puede leer en la escuela. El control estatal del texto escolar (1880-1916). In: CUCUZZA, Héctor R. (Dir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

Notas

¹ Se trata del gobierno de Manuel Fresco (1936-1940), representante del Partido Demócrata Nacional, conservador en los puntos de vista ideológicos y sociales, aunque modernizado en los aspectos institucionales y asistenciales. Véase Béjar, María Dolores, “Altars y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires, 1936-1940”, en *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Serie Estudios/Investigaciones, 1992. Para el caso santafesino véase Ossanna, Edgardo y otros, “Una aproximación a la educación santafesina, de 1885 a 1945”, en Ossanna, E. (coord.) y Puiggrós, Adriana (dir.), *La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945*, Buenos Aires, Ed. Galerna, 1993.

² Este artículo tuvo una versión preliminar en la ponencia expuesta en el panel “Bom tom em regras: Leituras de manuais de civilidade nos séculos XIX e XX”, organizado por Maria Helena Bastos y Maria Teresa Santos Cunha, titulada “Campo, ciudad y

civilización en el imaginario pedagógico. El universo social de los libros de lectura de una biblioteca escolar rural de Argentina (1920-1945)”, en *VI Congreso Internacional de Estudios Iberoamericanos*, organizado por la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 16 a 18 de octubre de 2006.

³ RÍOS, Norma Méndez; RÍOS, Estela Méndez. *Cerebro y Corazón*, libro de lectura para alumnos de cuarto grado, aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1937, cuarta edición, Buenos Aires, F. Crespillo Editor, s/f., p. 33. Se refiere a Roca, Alcorta, Daza, Mansilla, Arredondo, Zeballos y F. Moreno.

⁴ Esta megalomanía ha sido señalada por Carlos Escudé (1990).

Recebido: 27/10/2009

Aprovado: 25/11/2009

Contato:

Pasaje Windels 871

CP 2000

Rosario/Argentina