

X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005.

## **El normalismo local y la formación de los valores.**

Angelini Beatriz y Angelini María Cristina.

Cita:

Angelini Beatriz y Angelini María Cristina (2005). *El normalismo local y la formación de los valores. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-006/158>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **X JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA**

### **Título : *El normalismo local y la formación de valores***

Mesa Temática: 17

Beatriz Angelini  
María Cristina Angelini  
Departamento de Historia U.N.R.C.

El presente trabajo tiene por objetivo identificar los valores que hacen a la formación de maestros en el “proceso civilizatorio” de fines del siglo XIX a través del análisis de manuales escolares de la época que se localizan en la Escuela Normal Nacional de Río Cuarto.

Las Escuelas Normales funcionaron como dispositivos culturales en la que se moldearon la generación de maestros encargados de la transmisión de los valores del Estado Nacional y la Escuela Normal de Río Cuarto formó parte de ese engranaje.

Los textos escolares contribuyeron eficientemente a la construcción y transmisión de una determinada imagen de la Argentina, inventariaron lo que había que saber sobre ella y conformaron un relato identificadorio. Los contenidos manifiestos y los valores cívicos excluidos adquieren un valor equivalente y a la vez complementario en el proceso formativo de muchísimos individuos.

Sobre el material de la época localizado en la actual biblioteca d la escuela Normal, se seleccionaron textos de historia, geografía, moral y pedagogía. De los mismos se identifican los autores (nacionales o extranjeros), los valores comunes y los específicos que se pretendían transmitir a través de cada disciplina y las diferentes concepciones pedagógicas.

### ***El normalismo en Argentina***

En Argentina, el normalismo tiene su hito fundacional en la creación de la *Escuela Normal de Paraná* en 1870, bajo el impulso del entonces presidente de la República, D.F. Sarmiento<sup>1</sup>. En una primera etapa, su difusión —simultánea a la multiplicación de las escuelas

---

<sup>1</sup> Las escuelas normales creadas por Sarmiento tomaron como modelo las instituciones educativas ideadas por Guizot para formar maestros en Francia. Hasta 1880 ofrecían tres años de estudio post-primario para, a partir de esa fecha, extenderse a cinco. La fundación de la Escuela Normal de Paraná, el 13 de julio de 1870, fue la primera de una larga serie. En 1875, una ley promulgada durante el gobierno de Avellaneda facultó a las provincias de la República para fundar sus propias escuelas normales, facilitando su rápida proliferación por todo el territorio nacional.

normales por todo el territorio del país— se relaciona con el proceso de conformación y consolidación del Estado Nacional.

Los grupos encumbrados en el poder, adscritos ideológicamente y políticamente al proyecto de la llamada Generación del 80, utilizaron al aparato estatal como el instrumento de unificación nacional y como palanca para llevar a la práctica un nuevo modelo de dominación social y política<sup>2</sup> La escuela primaria constituyó, en este marco, uno de los apéndices institucionales privilegiados para lograr la integración de la dispersa población de acuerdo con ciertos valores y patrones ideológicos afines a la estructuración político-social que propiciaban<sup>3</sup>

Las largas luchas internas, la masa inmigrante que llegaba copiosamente y la extensión inabordable del país configuraban un mapa poblacional que por su heterogeneidad cultural, lingüística y política se tornaba “ingobernable”. Resultaba necesario “domesticar” los diversos grupos sociales y étnicos, ya sea por la fuerza o ya a través de su socialización. La fórmula “civilización o barbarie”, resumió paradigmáticamente los polos que el poder confrontó como modelos de vida antagónicos. Así, la escuela pública, obligatoria y gratuita aparece en escena con una misión claramente “civilizatoria”. Su función primordial consistía en “formar al ciudadano” para la Nación que entonces se intentaba inaugurar. El Ejército Nacional, creado en forma paralela, se encargaría de reducir a los díscolos “bárbaros” que resistieran el “progreso indefinido” y la prosperidad que el nuevo orden prometía, a condición de que la sociedad se ajustara a sus normas<sup>4</sup>

La tradición normalista comienza a tomar fuerza como corriente ideológica con anterioridad a la reglamentación de la escuela primaria mediante la ley 1420, en 1884. Sin embargo, se puede observar ciertas relaciones que hablan de la mutua influencia sostenida entre el normalismo y la generalización de la escolaridad primaria. La escuela básica, para poder erigirse en el agente de la “civilización”, debería contar con sujetos capaces de materializar el mandato oficial en toda su complejidad. Formar ciudadanos demandaba contar con

---

<sup>2</sup> Ver: Tulio Halperin Donghi, *Una nación para el desierto argentino* (Buenos Aires: CEAL, 1982). También Oscar Oszlak, *La formación del estado argentino* (Buenos Aires: Ed. de Belgrano, 1985); y Natalio Botana, *El orden conservador* (Buenos Aires: Hyspamérica, 1985).

<sup>3</sup> Ver: Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina* (Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1984); y Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (Buenos Aires: CEAL, 1980).

<sup>4</sup> Para un análisis crítico de la función civilizatoria de la escuela, ver: G. Batallán y R. Díaz “Salvajes, bárbaros y niños. La noción de patrimonio en la escuela primaria”, *Cuadernos de Antropología Social* 2.1. FFyL-UBA.(1987)

socializadores calificados que actuasen sobre las nuevas generaciones y que pudiesen sobreponerse a la adversidad mediante su vocación de servicio, abnegación y desinterés material.

El “apostolado” se perfila de esta manera como un elemento decisivo en la caracterización del maestro “ideal” que se configuraba en las escuelas normales de fines y principios de siglo. La misión socializadora del maestro requería asimismo de un tipo de calificación que, si bien tomara en cuenta cuestiones de índole técnica tales como el adiestramiento en determinadas “maneras de dictar clase”,<sup>5</sup> acentuara los rasgos personales del futuro docente, modelándolos para conformar un ejemplo digno de ser imitado por los alumnos. Esta figura modélico-ejemplar del maestro lo presentaba en el centro de la actividad pedagógica y confería a su intervención un carácter decisivo en la concreción de las prácticas escolares.

A partir de esto es posible visualizar cierto grado de autonomía en el desarrollo cotidiano de su trabajo que entraría en contradicción con el carácter prescriptivo que se pretendió imprimir a su desempeño frente a los alumnos.

Si consideramos los dispositivos didácticos transmitidos a los maestros en su formación, notaremos que detrás del minucioso detallismo metodológico que proponen<sup>6</sup> se ocultan pautas de disciplinamiento que comprometen un determinado ordenamiento psíquico y corporal de los alumnos y una precisa disposición de las tareas del maestro. La lectura de las “recetas” para la enseñanza de cualquier normalista de las primeras décadas del siglo hace evidente el alto contenido prescriptivo asignado a la práctica docente, al restringir al máximo el despliegue creativo de los maestros en su vinculación con el conocimiento y su trabajo específico. El dogmatismo consecuente y la progresiva fragmentación de su relación con el saber pedagógico ponía de espaldas a los docentes respecto al trabajo intelectual y los replegaba a su única función de transmisores de valores y de pautas de comportamiento, la que por otra parte era ejercida en

---

<sup>5</sup> Resulta llamativa la correlación histórica existente, entre la conformación del Ejército Nacional y la creación, reglamentación y difusión de la escuela básica y única. Sin embargo, la relación establecida tiene aquí carácter provisorio hasta tanto investigaciones históricas específicas la corroboren.

<sup>6</sup> Manuel Macchi, en su libro *Normalismo Argentino*, (1974) plantea que las escuelas normales son el lugar donde se originan, actualizan y reproducen las “maneras de dictar clase”; es decir, los modos en que los maestros organizan y desarrollan su trabajo pedagógico frente a los alumnos. Estos “modos”, si bien tienen un carácter tecnológico, se apoyan en contenidos pre-teóricos y son aprendidos “por reiteración sistemática de una forma regularizada de desarrollar lecciones”, más allá de los contenidos que las materias curriculares puedan ofrecer.

términos autoritarios al limitar la capacidad expresiva de los alumnos y al subsumirlos en posiciones pasivo-receptivas frente al conocimiento.

Todo el aparato tecnológico-normativo ofrecido como conjunto de pautas de ejecución a los maestros estaba apoyado en ciertos criterios de cientificidad provenientes del llamado “positivismo pedagógico”. Más allá de lo dudosa que resulta tal fundamentación científica por su ideologización, los docentes, en cuanto tales no tenían acceso a los procesos de su formulación, quedaron replegados también a un lugar receptivo y enajenado del saber escolar.

Si bien estas connotaciones comienzan a perfilarse hacia fines del siglo pasado bajo la influencia doctrinaria del pensamiento liberal en educación,<sup>7</sup> la conformación de la tradición normalista se extiende hasta ya avanzado el presente siglo, recibiendo aportes teóricos e ideológicos de diversa índole. En cada contexto histórico, una misma matriz normativa, que remite al “deber ser” del maestro, atraviesa las aparentes diferencias que se sucedieron y constituye el núcleo de la propuesta de las escuelas normales. El *positivismo pedagógico* primero y quizás con el aporte doctrinario del *espiritualismo* después, contribuyeron a su tiempo al permanente reciclaje del corpus teórico-ideológico del normalismo, connotando su desarrollo conceptual y metodológico con matices y perspectivas acordes a cada coyuntura. En efecto, a pesar de la caída del paradigma positivista como marco referencial de justificación para las modelizaciones del maestro normalista, el cuerpo de connotaciones que caracterizaban y prescribían lo que debería ser un maestro quedó, en términos generales, inalterado con el advenimiento de las argumentaciones espiritualistas.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> En efecto, a pesar de que las acciones pedagógicas de los maestros estaban detalladamente prescritas por las llamadas “recetas didácticas”, el mandato normalista, al otorgarle un lugar central al maestro en la tarea educativa, hace posible suponer la delegación de un relativo poder al mismo dentro de la organización escolar. Con la progresiva profesionalización del magisterio se intentará limitar al máximo dicho poder relativo mediante mecanismos de control más exhaustivos. en: Víctor Mercante, *Metodología de la Enseñanza Primaria* (Buenos Aires, 1921).

<sup>8</sup> Siguiendo a Juan Carlos Tedesco, denominamos “detallismo metodológico” al cuerpo organizado de proposiciones didácticas que prescribía minuciosamente todas y cada una de las acciones a desarrollar por los maestros en la tarea escolar. Asimismo, establecía el tipo de respuesta que deberían dar los alumnos luego de la exhaustiva estimulación del docente. Para una descripción más detallada, ver: Juan Carlos Tedesco, “El positivismo pedagógico argentino”, *Revista de ciencias de la educación* [Buenos Aires] 9 (1973). Podemos encontrar claros ejemplos de “recetas didácticas” en: Víctor Mercante, *Metodología de la Enseñanza Primaria* (Buenos Aires, 1921).

<sup>8</sup> En efecto, a pesar de que las acciones pedagógicas de los maestros estaban detalladamente prescritas por las llamadas “recetas didácticas”, el mandato normalista, al otorgarle un lugar central al maestro en la tarea educativa, hace posible suponer la delegación de un relativo poder al mismo dentro de la organización escolar. Con la progresiva profesionalización del magisterio se intentará limitar al máximo

Entre los postulados explícitamente antipositivistas del espiritualismo existen variadas afirmaciones que corroboran y acentúan el carácter ejemplar-modélico del maestro y su función socializadora-disciplinadora. Algunos pasajes del libro de Juan B. Terán, “Espiritualizar nuestra escuela” (1932), son explícitos al respecto: “Para el positivismo, que es determinista, la acción de la escuela es quimérica, puesto que escapan a ella los factores que determinan la conducta”. “La impotencia para desviar factores que determinan al niño, —herencia, temperamento, medio, etc.— que afirma el positivismo (...) arrebatan al maestro el ideal de poder ser artesano de almas”. “... el maestro sigue siéndolo cuando no está ya al frente de sus alumnos. El maestro lo es siempre. Se muere maestro...” “... la educación es cosa de conducta, cosa de ejemplo...” “... el verdadero maestro necesita menos ciencia que virtud...”<sup>9</sup>

Contrariamente a lo que suponen algunas opiniones que adscriben histórica y doctrinariamente al normalismo con el positivismo de forma exclusiva, la tradición normalista recorre con su influencia gran parte de la historia pedagógica argentina, reciclando en el mismo proceso sus aspectos formales. Sus notas favorables al “vocacionismo apostólico” perviven en la actualidad, tiñendo tanto múltiples aspectos de las estrategias y prácticas institucionales de la formación inicial del magisterio como aquellas que desarrollarán sus alumnos una vez insertos profesionalmente en las escuelas.

### ***Educación en Río Cuarto***

A mediados del siglo XIX, Córdoba participa como integrante de la Confederación impulsando políticas para adecuar la provincia al desarrollo del proyecto formulado en la Constitución de 1853. Si era necesario, construir una nación para el “desierto argentino”, como dice Halperín Donghi(1982), los dispositivos para la misma se aplicaron precisamente en los nuevos espacios regionales que se articulan hacia el Atlántico: eliminación de la frontera,

---

dicho poder relativo mediante mecanismos de control más exhaustivos. en: Víctor Mercante, Metodología de la Enseñanza Primaria (Buenos Aires, 1921).

<sup>9</sup> Ver Terán en: Daniel Suárez, “Modelos y tendencias político-educativos hegemónicos en la constitución, consolidación y crisis del sistema educativo”. Informe interno del Proyecto “El trabajo docente en Argentina. Lucha gremial y significación social. Un enfoque antropológico”, dirigido por Graciela Batallán. Programa UBACyT 1987-1988. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires.

ocupación de la tierra (propiedad) atracción al inmigrante (mano de obra), producción agrícola ganadera y vinculación con la nueva red de conexiones hacia el mercado Atlántico a través del ferrocarril.

En nuestra región el nuevo proceso dinamizador implicó el corrimiento fronterizo, la incorporación de los departamentos cordobeses del sureste a la producción agrícola (este), y a la producción agrícola ganadera (sur) junto a la extensión del ferrocarril y a la colonización. (Carbonari, 2002: 6)

Así este espacio recientemente integrado al nuevo orden capitalista hace que la condición de “iletrados” en que se encontraba la gran mayoría de población, constituyera un obstáculo para los objetivos de la nueva clase dirigente nacional y local. Por lo tanto la educación pasa a constituirse en el elemento disciplinador para los nuevos integrantes de la sociedad, tanto la población fronteriza como los inmigrantes, portadores de hábitos y costumbres que no eran los ideales de sujeto que se “necesitaban en el mundo del trabajo y la producción”.

La escuela normal, primera institución del Estado que asume la formación profesional de educadores se cimentan sobre las ideas sociopolíticas de Sarmiento acerca del rol de la educación en la sociedad que comenzaba a dejar sentir sobre sí los vientos de la modernidad.

La creación de la escuela normal de Río Cuarto formó parte del proyecto nacional con el objetivo de formar los docentes necesarios para llevar adelante el mensaje civilizador de la escuela como estrategia de base en el proyecto de construcción de la nación. Es así que los maestros son constituidos en una trama pedagógica en la que se apela a la “vocación de servicio”, a la “misión trascendental de desterrar la barbarie”, a la moral como ejemplo, etc.

Las autoridades de la ciudad de Río Cuarto en los primeros años de la década del 80 crean escuelas particulares, fiscales y municipales. “...la educación ha sido ideal de la mayoría y las autoridades han respondido a esos deseos...” “...Se comprueba la celosa preferencia de la autoridad municipal por la escuela y la decidida protección del vecindario, por varios años el maestro ha ocupado el primer rango en el presupuesto. Las escuelas municipales siempre han existido y las fiscales que pertenecen a la provincia, eran subvencionadas por la Municipalidad...”<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> ver en Revista Aula año X N° 26, Río Cuarto, Setiembre de 1964 “en el 75° aniversario de la Escuela Normal Mixta Justo José de Urquiza”

La necesidad de contar con una educación de mayor grado es planteada por un grupo de vecinos que a través del consejo deliberante gestionan ante el Ministerio de Instrucción Pública de la Nación la creación de la escuela normal. Con la aprobación ministerial y sobre la base de la Escuela Graduada Superior Municipal surge la Escuela Normal Mixta de Río Cuarto que abrirá sus puertas en el año 1887. Su director y docentes son egresados de la escuela normal de Paraná al igual que los maestros del departamento de aplicación.

La apertura de clases tuvo lugar el 4 de abril de 1887, con 239 alumnos, de los cuales 18 integraban el primer año del magisterio, 14 niñas y 4 varones; 221 alumnos la escuela de aplicación siendo 84 mujeres y 137 varones.<sup>11</sup>

La matrícula era escasa en la escuela normal por la falta de establecimientos de educación que tuviera una preparación adecuada para continuar con su formación según las palabras de su director Sebastián Vera, también hubo mucho prejuicio por la formación racionalista y positivista que se brindaba en la misma y eran preferidas las escuelas graduales provinciales que tenía una formación más conservadora. Esta fuerte prevención social era vista por su director como la gran dificultad que atentaban contra el crecimiento y la consolidación de esta institución.<sup>12</sup>

La escuela contó muy pronto con su edificio propio y también con una importante biblioteca, siguiendo las propuestas del Congreso pedagógico de 1884 y los principios de la Ley de Educación Común Ley 1420.

Producto de la formación de maestros y la preocupación constante de los vecinos por ampliar y consolidar la educación, inquietudes que se ven reflejadas en las notas recibidas en el

---

<sup>11</sup> ver en Revista Aula, op. Cit.

<sup>12</sup> Informes del Profesor Sebastián Vera al Ministerio, Río Cuarto, 1.2.1989. Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública al Congreso. Ver en Devoto (2002) El pensamiento educacional de Horace Mann fue el que inspiró a Sarmiento en la preparación y promulgación de la Ley 1420, del año 1884, sobre la enseñanza primaria común, gratuita y laica para todos los habitantes de la Nación. En un primer esfuerzo por seguir los pasos de Horace Mann, Sarmiento trae de Estados Unidos a 110 maestras que respondían a los cánones pedagógicos antes señalados. Sin embargo, esa primera experiencia no prosperó, hecho que seguramente motivó a Sarmiento a fundar la Escuela Normal de Paraná, en 1870, bajo la advocación institucionalizada del pensamiento positivista, expresado tanto en la formación de los profesores que inauguraron la planta académica, como en los planes de estudios del magisterio recientemente creado.



Concejo Deliberante Municipal.<sup>13</sup> Además en notas de los periódicos locales en donde se hace referencia al avance logrado en educación en la localidad en palabras del Director General de escuelas, en acto de las fiestas mayas: “Desde Río IV, como quien dice desde el baluarte más poderoso en el que la civilización mira ya con ojos de codicia los ámbitos dilatados de la Pampa (...)” “(...) Comenzaré por sentar una afirmación que ha de asombrar a todos y perdónenme que la largue sin preámbulo ninguno. Río IV educa un término medio mayor de niños que la misma capital de la Provincia. Con una población de 11.000 habitantes alimenta cerca de 15 escuelas (...)” “(...) y es altamente consolador este momento en que la institución civilizadora por excelencia, saluda con las armas de la paz y el trabajo, las insignias guerreras de la raza (...)”<sup>14</sup>

### ***Los textos escolares y la construcción de “valores civilizatorios”***

Con respecto a los textos didácticos que hemos analizado con el objeto de descubrir a través de los mismos los “valores civilizatorios” que se fomentaron a través de la educación, los propósitos pedagógicos estuvieron orientados más hacia una instrucción moralizadora, y en alguna medida, a la homogenización ideológica que al fomento y desarrollo intelectual de los educandos. De allí la necesidad de formar un docente esencialmente difusor de la cultura de la clase dominante.<sup>15</sup>

Roger Chartier es uno de los historiadores franceses más reconocidos en el ámbito de la historia de la cultura en la actualidad. Tras un primer período en el que se dedicó a la historia de la educación, en los 80 comenzó a investigar la historia de la vida privada y particularmente, el mundo de los libros, los editores y los lectores, marcando la importancia del texto, en tanto punto básico para el estudio de la historia, pues permite recuperar el lugar social de la producción de los textos y el ámbito de su difusión institucional. Siempre otorga al texto y a sí misma la densidad propia de las culturas: aporta a la construcción de los lazos sociales, pone en discusión la distribución de los poderes y la posibilidad de nuevas inscripciones de lo subjetivo y reordena

<sup>13</sup> A.M.R.C., Caja Honorable Concejo Deliberante Municipal, años 1884-1907, Expedientes N° 5, 15, 19, 35, 41, 57, 78.

<sup>14</sup> Discurso Julián Lorena, Director General de Escuelas Provincia de Córdoba, publicado en Revista de Educación diario El Tribuno año II Número 133, Río Cuarto 19 de junio 1897.

<sup>15</sup> ver en Revista Iberoamericana de Educación, Artículo Zaccagni, M.C. Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en prácticas educativas contemporáneas, GISEA, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2002.

-según el orden provisorio de toda historia- las posibles lecturas del mundo. Considera que los textos fueron articuladores y difusores utilizados, en Europa y occidente, para la construcción del Estado moderno. (Chartier, 1992: II)

Los libros escolares fueron uno de los instrumentos utilizados, por los gobiernos, a través de las autoridades educativas, para implementar el modelo de población y construcción de valores formulados por la elite gobernante en su proyecto de país. El análisis de algunos de ellos, considerados como unidades significativas del patrimonio de la memoria colectiva, permite en esta sección reconocer a algunos de sus lineamientos. Ya que los textos son a decir de Chartier los objetos culturales que permiten a través de su apropiación generar, en un determinado contexto histórico, el desarrollo de diferentes prácticas sociales y articular procesos políticos (Chartier, 2000: 2-3)

La construcción de la ciudadanía y los valores fue parte esencial de los contenidos de los textos de lectura, historia y geografía de este período. La influencia de estos libros se extendía, fuera de los límites institucionales, alcanzando a los hogares. Juana Manso consideraba a su Compendio como un mentor del hogar útil para aquellos padres que quisieran instruir a sus hijos en el amor a la patria y a los héroes de la independencia. (1881: 36). La enseñanza de la historia y la formación moral se extendían a los libros de lectura que, al ser los únicos utilizados durante los primeros años de escolaridad, marcaban con intensidad al aprendizaje.

Los textos analizados presentan diferentes formas de aproximación, argumentos y niveles de apelación sentimental al referirse a la Nación y al Estado. (Devoto, 2001). Esta apelación es fuerte, por ejemplo, en Salvador Díez Mori quien declamaba que la Nación, territorio donde nacimos y donde querríamos que se depositara nuestro cuerpo, nos protege y guía con leyes sabias y justas (1879: 128).

Por su parte, Juan María Gutiérrez, más sobrio pero en el mismo tenor, sostenía que la Nación es una asociación de hombres libres gobernados por una constitución republicana y federal, y absoluta propiedad hereditaria, que se debe conservar, defender y engrandecer pues "nuestros padres" la hicieron independiente (1877: 9-10). También Alfredo Cosson al dedicar algunas páginas al Estado y a las formas de gobierno, destacaba el carácter federativo de la república y resalta la independencia de las provincias (1896, Apéndice).

En los textos analizados las menciones referidas al Estado derivan rápidamente hacia el progreso y la prosperidad, no hacia el análisis de la Constitución Nacional. Situada en su

contexto histórico, la Constitución no es reproducida ni analizada en los libros de historia que cubren el período correspondiente a su sanción y posterior vigencia (Manso, 1881, p.248-252; Pelliza, 1896: 106-107; Díez Mori, 1879: 123-125). El espacio dedicado a los símbolos nacionales y a la Declaración de la Independencia es mayor a los referidos al Preámbulo o las Declaraciones y Garantías (Pelliza, 1896: 44-51).

Con una patria presentada como una “divinidad misteriosa” que dominaba los corazones y subordinaba a su poderío todos los intereses particulares, el Estado utilizaba a los libros escolares para crear una memoria funcional a sus objetivos políticos y la educación fue considerada como un medio que contribuiría a la estabilidad de las instituciones, evitando las oscilaciones políticas. Estabilidad que era necesaria para acceder al crédito, a los mercados y a la inmigración europea que transformarían completamente al territorio. (Manso, 1881: 176, 209, 272-276; Pelliza, 1896: 114)

En esta particular construcción de la memoria, el orden resultaba condición indispensable para el progreso. Marcos Sastre lo planteó claramente al expresar que "todos deben obedecer, respetar y ayudar al gobierno y á todas las autoridades y todos deben estar dispuestos á defenderlo. El gobierno sostiene el orden y la paz en las ciudades y en los campos; castiga los delitos por medio de los jueces; distingue al ciudadano virtuoso, y ampara á todos." (1897: 52.)

Por su parte, Díez Mori agregaba que ni la anarquía, ni la demagogia tenían razón de ser en una sociedad con autoridad sabia y justa y, por ende, próspera (Diez Mori, 1879: 122-123). Orden, paz, progreso y un glorioso futuro se correspondían con las expectativas de los fundadores de la patria, limitándose la participación activa de la población a la defensa de la nación y al trabajo. (Diez Mori, 1879.: 47-57, 114-115, 148; Sastre, 1897:39, 48).

También es posible encontrar en los textos menciones favorables a gobiernos fuertes, elogiados por imponer una dirección firme a los negocios del Estado, y críticas a aquellos en los que nadie confiaba, pues el prestigio de la autoridad estaba quebrantado (Manso, 1881:138-139, 160, 245-246) y advierten sobre la conveniencia de concentrar el poder en determinados individuos relegando al resto de la población a un rol pasivo. Habitantes más que ciudadanos, sería el resultado de esa propuesta que obviaba los valores cívicos.

El “orden” era considerado requisito indispensable para el “progreso”, y los textos escolares proveen un material muy interesante para el análisis de los vínculos de subordinación establecidos. Interesa el valor otorgado a la “sumisión” como virtud y la relación establecida

entre padres, maestros, gobierno y Dios. Este vínculo, consolidado y con-sagrado por la religión, reafirmaba la sumisión debida por el niño en el presente y por el habitante y el ciudadano en el futuro.

Domingo F. Sarmiento, en “Método de Lectura Gradual”, utiliza al aprendizaje del silabeo para inculcar sumisión al maestro y honra a maestros y padres. (1885: 93-97.) También en “La Conciencia de un Niño”, que Sarmiento tradujo del francés, aparecen sentencias significativas como "no juzguéis al superior por lo que ves, él tiene otros fines que tu no sabes" o "si eres súbdito, obedece pronto y con buen modo." (Sarmiento, 1885: 93-97.399). Asimismo, Sastre promovía el respeto y amor a Dios, quien otorgaba religión, educación y gobierno (1897: 48-52). Resaltaba, igualmente, a la sumisión como virtud y equiparaba al gobierno con un buen papá al que había que obedecer, ayudar, respetar y defender, puesto que se le debía todo lo que uno poseía (Sastre, 1897: 48-52; Diez Mori, 1879: 128). Resulta tangible pues que, en este período, el laicismo avalado por la legislación no influyó en los contenidos de los textos primarios. (Sarmiento, 1876: 54-55; Manso, 1881: 10-12, 23, 142, 234).

El conocimiento popular de la historia era evaluado como un elemento que vigorizaba la nacionalidad al vincular a los connacionales, especialmente en pueblos poco numerosos y destinados a recibir grandes corrientes inmigratorias, para los cuales "conmemorar los grandes aniversarios, engolfarnos algunos momentos en la corriente de la historia, beber en el raudal de las tradiciones gloriosas es acercarnos siquiera con el pensamiento a las ilustres figuras del pasado" (Pelliza, 1888: 39)

Mariano Pelliza consideraba que los próceres y un pasado militar glorioso eran los basamentos que sustentaban al progreso. Esta opinión, representativa para este período, justifica la influencia de Bartolomé Mitre entre los autores de textos escolares. (Mitre, 1857: 1-2.) En la introducción de la galería de celebridades, Mitre establecía que "La gloria de estos hombres es la más rica herencia del pueblo argentino, y salvar del olvido su vida y sus acciones, es recoger y utilizar esa herencia, en nuestro honor y nuestro provecho." Iniciaba los textos de la historia argentina con la llegada de Solís al Río de la Plata –dejando de lado todo lo referido a la ocupación española-, pero eran las invasiones inglesas y, especialmente, la Revolución de Mayo los fundamentos del heroico pasado nacional. (Mitre, 1857: 2.-3)

En los libros escolares, las invasiones inglesas, eran presentadas como jornadas preparatorias de la Revolución de Mayo, permitían destacar la valerosa actuación de la población

de Buenos Aires. (Pelliza, 1896.: 19-21; Martínez, 1888.: 44-50) Los autores utilizaron los términos indistintamente pueblo, pueblo revolucionario, revolucionarios, patriotas, criollos, ciudadanos de toda condición, ciudadanos en masa, multitud, para referirse a los habitantes del suelo argentino, mientras que se habla de "patriotas" cuando se hace referencia a los habitantes de Buenos Aires. (Manso, 1881: 65-80, 114-115; Pelliza, 1896: 22-25).

Manso no ahorra elogios ante una revolución que, consideraba, había pretendido "cambiar la faz de un mundo" inaugurando el glorioso período de la independencia de todo el continente. (Manso, 1881.: 100-101, 172). En los tiempos que, según la autora, el vulgo denominaba "los tiempos de la patria", abundaban los ejemplos de temple marcial y republicano. (Manso, 1881: 176; Pelliza, 1896: 31). Los adjetivos se multiplicaban tanto en alabanzas hacia los revolucionarios, como peyorativos con respecto a los españoles y se utilizaban ejemplos y comparaciones que resultaban útiles para atraer la atención y fijar en las memorias y corazones los contenidos transmitidos. Los ejemplos militares y la descripción de batallas que, se decía, templaron el espíritu de los americanos, prevalecen en los libros de lectura (Pelliza, 1896: 25-27, 35-37, 43-47). Generosidad, amor a la patria, talento, nobleza, abnegación, entereza son algunos de los elogios recurrentes dedicados a Moreno, Belgrano, Rivadavia y San Martín en los textos. (Manso, 1881: 114-115, 127; Martínez (1888a: 56)

La fuerte impronta de Mitre fue evidente también en el tratamiento que recibieron los caudillos en aquellos textos, con duras críticas y descalificantes adjetivos. (Mitre, 1857: 2). La excepción la constituyó Clemente Fregeiro que intentó la revalorización del elemento popular y la defensa de Artigas, Ramírez y López. Pero la opinión oficial fue tajante al respecto; la Comisión Evaluadora que debía definir los textos a utilizar para 1887-1890 rechazó al de Fregeiro (1881).

El atraso es el común denominador entre los diferentes caudillos y Rosas. (Fregeiro, 1881: 162, 184-185). Un claro ejemplo de esta asociación es la presentación de la muerte de Peñaloza como paso necesario para la extensión del ferrocarril y la conquista del desierto. La tranquilidad política que posibilitaba el desarrollo de la riqueza quedaba ligada en los textos, a la eliminación del elemento perturbador que bloqueaba con su mezquino accionar al progreso que los héroes del panteón nacional habían buscado o que los prohombres contemporáneos buscaban. (Manso, 1881: 262; Martínez, 1888a: 83-84).

En los libros escolares el pasado fue obra de grandes y virtuosos hombres, Belgrano y San Martín, que alcanzaron la gloria. Además de transmitir y consolidar esta imagen, los libros escolares inventariaron lo que era necesario saber de la Argentina y constituyeron un relato identificador en el que un pasado glorioso resultaba imprescindible. Así lo decidieron quienes intentaron en este período la construcción de una nueva memoria histórica.

Un proyecto cultural y educativo inserto en la construcción de la ciudadanía, necesita definir quiénes la integran, y los libros de geografía e historia son fuentes valiosas al respecto. Los atlas del período establecen la supremacía absoluta de la “raza blanca o europea” y la exclusividad de la religión católica apostólica y romana como única verdadera, resultando fundamental la asociación de ambas variables para organizar jerárquicamente a la población mundial. (Vallin y Bustillo, 1881: 39). En ese contexto, Acisclo Vallin y Bustillo, autor extranjero, al referirse al territorio argentino señala que su población se compone de una mitad de europeos, otra de indígenas civilizados e indios salvajes y pocos individuos de raza africana (1881, Apartado 25). Esta proporción no es compartida por Benigno Martínez quien, al comparar a la Nación argentina con otras naciones sudamericanas, reclamaba el primer rango para esta República por contar "con 91% de individuos pertenecientes a la raza caucásica siendo el 9 % restante indios y mestizos." (Martinez, 1888b: 81). Otros autores nacionales también privilegiaban el carácter europeo de la población, ignorando prácticamente la existencia de otros grupos en su seno. (Manso, 1881: 7; Cosson, 1896: 84.62) Con estos argumentos se desgajó a la Argentina de América Latina, planteando su superioridad con respecto a poblaciones en las que predominaban indígenas y mestizos.

El ingreso masivo de inmigrantes que favorecía el crecimiento de la población “activa e inteligente” del Río de la Plata, conforme proclamaban tanto autores nacionales como extranjeros, potenció esta visión. Las colonias, aseveraba Gutiérrez, reunían en uniformidad a razas, nacionalidades y creencias cristianas que al relacionarse con los argentinos, darían origen a la raza argentina. Raza que sería sana, trabajadora y apta para la práctica de las instituciones políticas del país. (Vallin y Bustillo 1881, nota del apartado 25).

Influían en esta visión las ideologías racistas del siglo XIX, que colocaron la diversidad en una escala jerárquica, marcando límites y estrechando considerablemente al proceso formativo en un proyecto articulado con un criterio eurocentrista de la civilización. En este contexto, la integración del inmigrante favorecía la desaparición del tipo nativo y el surgimiento

de un nuevo tipo social, propiciando la regeneración de la sociedad anhelada por la elite gobernante.

Los mestizos no tuvieron cabida en esta visión europeizante. Muy pocas son las referencias que se pueden encontrar en los textos al respecto. (Gutiérrez, 1877: 43) La originalidad y supremacía adjudicada a la Nación argentina en el contexto sudamericano implicó la ausencia de mezclas y una modificación en los componentes étnicos de la población que la inmigración hacía posible. El resultado fue la negación teórica del mestizaje y el sometimiento del mestizo en la práctica.

Los indígenas ocupan un lugar considerable en los textos, que incluye tanto apreciaciones positivas como negativas de esta población en el pasado. La política de la corona española fue juzgada duramente por algunos autores, mientras que otros plantearon una visión netamente negativa de los indígenas y destacaron la trascendencia de la conquista para la historia de la humanidad. La defensa del indígena ante los abusos españoles sirvió de argumento patriótico contra aquellos, pero no interfirió en la interpretación del presente y la visión de la expansión militar y económica de la frontera como necesaria y justa. Gutiérrez que consideraba que debían cultivarse las lenguas indígenas, alababa paralelamente el avance militar de la frontera que dejaba para la "población civilizada" hermosos terrenos de pastoreo y labranza. (Gutiérrez, 1877: 12, 29). Vallin Y Bustillo, categórico, opinaba que la conquista del desierto era el hecho de armas más importante para la civilización desde la conquista española (Vallin y Bustillo, 1881: 23).

El tratamiento de la población de origen africano, tema que se consideraba ajeno a la historia y a la Nación argentina, se limitó a la inclusión de escasos datos que algunos autores utilizaron para criticar a España. Más difusas son las enseñanzas de Cosson que establece que Guinea Septentrional "ha suministrado durante largo tiempo un gran número de esclavos á las colonias de América" o que "Los negros transportados de África como esclavos, componen hoy una gran parte de la población de América." (Cosson, 1896.: 27, 52- 70) "Ha suministrado" o "transportados", son expresiones que parecen liberar al autor de toda consideración inconveniente sobre el tráfico de esclavos y la población de tal origen.

Los libros escolares fueron uno de los instrumentos que construyeron la imagen de una Argentina blanca y europea, una excepción para el contexto latinoamericano. Este carácter excepcional reforzaba jerarquías establecidas puertas adentro con el interior como fondo, el

litoral en proceso de integración a la economía mundial y Buenos Aires, predominando sobre el todo (Diez Mori, 1879.: 34- 39; Martínez, 1888b: 82-83; Gutiérrez, 1877: 9, 12).

Los textos escolares analizados posibilitan un acercamiento al proyecto de construcción de los valores implementado a fines del siglo XIX. Los autores de la época le otorgaban supremo valor a la sumisión como virtud; su legitimación por asociación en la mente infantil de padres, maestros, gobierno y Dios; la utilización de ejemplos que privilegiaban a ciertas regiones y actores sociales sobre otros; la vinculación de la autoridad y el orden con el bienestar y el progreso y la relegación de grandes sectores de la población. Todo esto se presentaba inmerso en un contexto de un republicanismo difuso, en el que no se destacaban ni la división de poderes, ni los derechos individuales.

### *Reflexiones finales*

La generación del ochenta puso en marcha un proyecto cultural y educativo de gran trascendencia tanto por sus logros como por su permanencia. En este proyecto la educación, la creación de las escuelas normales se convirtió en un dispositivo indispensable.

Los libros de texto para la educación primaria y la formación de maestros constituyeron una preocupación constante para las autoridades y funcionarios del área. Las carencias, la falta de uniformidad, la dispar calidad de los mismos, provocaron gran inquietud y motivaron la implementación de medidas tendientes a subsanar esos problemas. Para mejorar esto surgen los concursos, licitaciones, subvenciones, aprobaciones, rechazos y recomendaciones que se sucedieron a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX.

En este contexto, el accionar de las autoridades confirma tanto el interés por difundir el uso de los textos escolares, como por avanzar en su control y uniformidad. Esta tarea encontró obstáculos pero, más allá de las limitaciones, los mecanismos implementados fueron ajustándose y coordinándose hasta concretar los listados de libros autorizados y la exclusión, por lo menos teórica, de los considerados como no aptos o no recomendables. En definitiva un proceso de “censura” para favorecer la construcción de una memoria colectiva determinada proclive a ciertos valores, que permitirán la construcción de “la historia oficial”.

Los textos autorizados fueron útiles instrumentos de transmisión ideológica que difundieron un conjunto de nociones inherentes a la construcción de valores. La ausencia de



contenidos que rescaten los valores cívicos permite entrever el dilema de una elite que consideraba a la educación un medio adecuado para dejar atrás peligros, tales como la demagogia y el poder de los caudillos que pudieran interferir con su accionar, pero que al mismo tiempo buscaba articular el proceso educativo con su proyecto político y utilizarlo para la formación de una población que no socavara su poder, sino todo lo contrario.

Los libros escolares contribuyeron eficientemente a la construcción y transmisión de una determinada imagen de la Argentina, inventariaron lo que había que saber sobre ella y conformaron un relato identificador. Los contenidos manifiestos y los valores cívicos excluidos adquieren un valor equivalente y a la vez complementario en el proceso formativo de muchísimos individuos. Quienes se educaron en el contexto del proyecto cultural y educativo de la generación del ochenta asumieron una imagen de la Argentina y un corpus de conocimientos referidos a ésta pero, al mismo tiempo, incorporó y validaron una concepción de ciudadanía con profundas limitaciones. Los textos fueron un instrumento para favorecer la homogeneización de la población y crearon una idea de Nación argentina ligada a un pasado común en el que prevalecía la gloria obtenida por algunos pocos individuos, en general por el uso de las armas y la fuerza, pero limitaron a la mayoría a un papel secundario y pasivo que no incluía su participación política. El espacio a ocupar por los habitantes estaba restringido a las necesidades emanadas del proyecto económico, a través del trabajo, y a la defensa de la patria, por medio de las armas. La actividad política, incluso deliberativa o representativa, estaba fuera de este marco.

Los libros escolares primarios y de la formación de maestros como lugares de memoria, partes de un proceso de apropiación social, pueden ser considerados tanto materiales como simbólicos y funcionales, pero sus contenidos al formar parte de una operación de construcción de la memoria por parte del Estado les otorgan una fuerte carga de intencionalidad. Una intencionalidad surgida de un Estado que, partiendo de una visión sesgada del pasado, proyectaba la Nación de un futuro acorde a sus intereses.

La intención de formar un “ciudadano virtuoso” que apoyara a las autoridades “fundadores de la patria” los que garantizaban paz, prosperidad, orden y progreso, condiciones que servirían para atraer la inmigración y asegurar el trabajo.

Otras enseñanzas estaban en torno a establecer “vínculos de subordinación” a los padres, a los maestros, a Dios y al Gobierno. Esa subordinación de carácter divino se presentaba como una virtud ciudadana.

Se rechazan los textos que rescatan la figura de los caudillos, marcaban y resaltaban algunas glorias militares como símbolo de progreso y fortalecimiento del gobierno. Ese pasado militar glorioso planteado por Mitre fue el motor de un “pasado, también glorioso” para la reconstrucción de una nueva “memoria histórica”. Esta última con el objeto de construir un proyecto educativo y cultural que incluye únicamente al blanco y europeo contrastándola con el resto de América Latina.

### *Bibliografía*

- ALBERGUCCI, Roberto H. Educación y estado. Organización del sistema educativo. Buenos Aires: Editorial Docencia, 1996.
- BATALLÁN y DÍAZ Salvajes, bárbaros y niños. La noción de patrimonio en la escuela primaria, Cuadernos de Antropología Social 2.1. FFyL-UBA, 1987
- BERTONI, Lilia Ana. "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891", Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani", 1992, Tercera serie, N°5, 77-111.
- BERTONI, Lilia Ana. "La elite del 80 y la construcción de la nacionalidad". Ciencia hoy, 1993, Vol. 4, N° 22, 40-47.
- BOTANA, Natalio El orden conservador Buenos Aires: Hyspamérica, 1985
- COSSON, Alfredo. Elementos de geografía física y política, arreglado para uso de los colegios y escuelas de la República Argentina. Buenos Aires: s.e., 1884.
- COSSON, Alfredo. Pequeña geografía para uso de las escuelas primarias. 9° ED. Corregida y mejorada por C.I. Fregeiro. Buenos Aires: Librería Rivadavia de G. Mendeky, Buenos Aires, 1896.
- CHARTIER, Roger, El mundo como representación, Editorial Gedisa, Barcelona, 1992  
Entrevista en: Revista de estudios Literarios, Universidad Complutense de Madrid, 2000.
- DÍEZ MORI, S. Conversaciones instructivas dedicadas a los niños. Buenos Aires: La República, 1879.
- DEVOTO, Fernando J. Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina Moderna. Una historia. Buenos Aires: Siglo Veintiuno de Argentina Editores, 2002
- FREGEIRO, C. I. Compendio de la Historia Argentina. Desde el descubrimiento del Nuevo Mundo (1492) hasta la muerte de Dorrego (1828) seguido de un sumario histórico que comprende los principales acontecimientos ocurridos hasta 1862. Buenos Aires: Igon hermanos, 1881.
- FREGEIRO, C. I. Compendio de la Historia Argentina. Desde el descubrimiento del Nuevo Mundo (1492) hasta la muerte de Dorrego (1828) seguido de un sumario histórico que comprende los principales acontecimientos ocurridos hasta 1862. 4° ED. Buenos Aires: Igon hermanos, 1888.
- GUTIÉRREZ, Juan María. Geografía de la República Argentina para uso de la juventud que se educa en sus escuelas y colegios. Libro de texto de lectura. Buenos Aires: Carlos Casavalle Editores, 1877.
- HALPERIN DONGHI, Tulio Una nación para el desierto argentino, Buenos Aires: CEAL, 1982

- LARRAIN, Nicanor. Compendio de Historia Argentina para el uso de las escuelas y colegios de la República. Buenos Aires: Igon Hermanos editores, 1885.
- MANSO, Juana. Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata desde su descubrimiento hasta el año 1874. 9° ED. Buenos Aires: Ángel Estrada, 1881.
- MARTÍNEZ, Benigno T. Nociones de historia argentina. 6°ed. Buenos Aires: Igon Hermanos editores, 1888.
- MARTÍNEZ, Benigno T. Nociones generales de geografía y en particular de la República Argentina. Concepción del Uruguay: Editor Antonio M. Piñón, 1888.
- MERCANTE, Víctor, Metodología de la Enseñanza Primaria, Buenos Aires, 1921
- MITRE, Bartolomé. Galería de celebridades Argentinas. Biografías de los personajes más notables del Río de la Plata. Buenos Aires: Ledouz y Vignal, editores, 1857.
- OSZLAK, O, La formación del estado argentino, Buenos Aires, Ed. de Belgrano, 1985
- PELLIZA, Mariano A. Glorias Argentinas. Batallas. Paralelos. Biografías. Cuadros históricos. Prólogo de Andrés Lamas, 2° ED. Buenos Aires: Félix Lajouane editor, 1888.
- PUIGGRÓS, Adriana. Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino 1885/1916. Buenos Aires: Galerna, 1990.
- REVISTA AULA año X N° 26, Río Cuarto, Setiembre de 1964 “en el 75° aniversario de la Escuela Normal Mixta Justo José de Urquiza”
- SARMIENTO, Domingo Faustino [traductor del francés]. Conciencia de un niño. Catecismo de la Doctrina Cristiana. Leipzig: Imprenta de F.A. Brockhaus, 1885.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. Método de lectura gradual. Buenos Aires: Coni, 1876.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. "Ideas pedagógicas" en Obras Completas. Buenos Aires: Editorial Luz del día, 1952, Tomo XXVIII.
- SASTRE, Marcos. Anagnosia. Método para enseñar a leer en pocos días demostrado por la práctica en las escuelas públicas y particulares. Edición N° 45,
- SISLIAN, F, Apuntes para una teoría ciudadana, Editorial Universidad de la Matanza, Buenos Aires 2001
- TEDESCO, Juan Carlos, Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900) Buenos Aires: CEAL, 1980.
- TEDESCO, Juan Carlos, El positivismo pedagógico argentino, Revista de ciencias de la Educación, Buenos Aires 1973.
- VALLIN Y BUSTILLO, Acisclo. Atlas y nociones de geografía para uso de los niños. Buenos Aires: Reñé, 1881.
- WEINBERG, Gregorio. Estudio Preliminar. En Ley 1420. Debate Parlamentario. Centro Editor América Latina. Buenos Aires 1984.
- WEINBERG, Gregorio Modelos educativos en la historia de América Latina, Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1984
- ZACCAGNI, Mario. Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en prácticas educativas contemporáneas, GISEA, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2002.