

**¿LOS MODELOS DOCENTES, O LOS DOCENTES MODELOS? LIBROS DE  
LECTURA, VÍNCULO DOCENTE-ALUMNO Y ENSEÑANZA DE LAS  
URBANIDADES**

DELFINA DOVAL

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE ENTRE RÍOS

---

Se analiza en esta comunicación la articulación existente entre la conformación del vínculo docente-alumno y la enseñanza de las urbanidades en el nivel de escolaridad primaria durante la primera mitad del siglo XX en Argentina.

Se sostiene que en el establecimiento del vínculo docente-alumno jugó un papel fundamental la reglamentación del comportamiento de niños y niñas en la escuela a través de la adquisición de un código urbano que tenía por misión suavizar las relaciones sociales, imponer las conductas apropiadas y mantener las diferencias sociales.

La mencionada articulación se estudia al hilo de los modelos docentes, sus representaciones en imágenes, ilustraciones, analogías, vidas ejemplares, relaciones escolares cotidianas plasmadas en modelizadores diálogos entre maestras/os y alumnos/as, que se difundían masivamente a través de los libros de lectura utilizados en el nivel educativo en cuestión. Lecturas *urbanas* que cumplían una doble función, legitimar el vínculo docente-alumno y reglamentar las conductas escolares de infantes y adultos.

### ***Modelos de docentes entre la normalización y la espiritualización***

Analizaremos en principio los dos legados que entendemos dieron forma a la relación docente-alumno desde fines del siglo XIX y durante las primeras cuatro décadas del siglo XX en las escuelas del nivel primario en nuestro país, a partir de observar la conformación de los modelos docentes.

Las políticas educativas que se delinearon en nuestro país durante el período fundacional del sistema educativo argentino<sup>1</sup>, diseñaron un “Estado educador” al servicio de las elites gobernantes, generando un modelo educador: *el normalismo*<sup>2</sup>. El Estado constituido en los ochenta intentó adueñarse de todos los espacios sociales, restringiendo la capacidad de respuesta de la comunidad. En tal sentido, las prácticas docentes<sup>3</sup> *normalistas* se orientaron por la consecución de homogeneización disciplinante e ideológica de pobladores nativos e inmigrantes<sup>4</sup>. Los docentes eran formados para posibilitar la regulación del sistema de relaciones sociales y el control de los mecanismos de su reproducción. Actores protagónicos del proceso civilizatorio cumplieron la función de producir la homogeneización ideológica, socializando a la *barbarie*. De allí, que el magisterio se constituyese como modelo a imitar en la expansión del discurso de la *civilidad*. El mandato era civilizar a la barbarie autóctona y a los inmigrantes extranjeros. La escuela se convierte, entonces, en el paso obligado para la adquisición de *urbanidad*, imponiendo a los sujetos que la transitaban un universo cultural único, legítimo y homogeneizante.

---

<sup>1</sup> Se sigue la distinción efectuada por Marengo. El autor extiende este período fundacional entre: 1884 hasta 1916, distinguiendo al interior tres etapas: *la de estructuración* (1884-1899), *la de expansión* (1899-1908) y *la de consolidación* (1908-1916). Ver Marengo, R., 1991.

<sup>2</sup> Al hablar de normalismo se hace referencia a una cultura político-pedagógica sobre la que se organizó la institucionalización de la pedagogía “normando” todos los actos que cotidianamente se realizan en la escuela. El “Estado educador” diseñó a la escuela como el lugar privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público, otorgando a los maestros la *misión* de dispensar estos valores y *moralizar* a las futuras generaciones.

<sup>3</sup> Se sigue a Feldman (1993:29) en la utilización de la expresión *prácticas docentes*. La misma engloba un conjunto diverso de dimensiones relacionadas con el trabajo de los maestros en las escuelas. Éstas incluyen múltiples relaciones en el ámbito de la clase, las relaciones institucionales y con la comunidad, la actividad sindical, el involucramiento personal y las representaciones profundas sobre la propia actividad, los procesos de formación, etc.

<sup>4</sup> Ambos grupos debían ser integrados en el marco del proceso de conformación de la oligarquía capitalista dentro del modelo agroexportador. Eran el otro que debía ser normalizado y despolitizado a través de la educación.

El *normalismo* abonado doctrinariamente con los postulados del positivismo<sup>5</sup>, permitió la elaboración de estrategias normalizadoras en la escuela, cuyo punto de apoyo fue la instauración de un ritual moderno para la sujeción disciplinaria del educando<sup>6</sup>. La educación se pensó para un sujeto: *natural y social*, objetivado según los fundamentos de la ciencia determinista; y determinado biológicamente en su conducta individual y social<sup>7</sup>. El discurso científico<sup>8</sup> del positivismo pedagógico absorbió el modelo del lenguaje médico - de constitución altamente represiva- al discurso escolar. Las asociaciones entre: enfermedad moral y educación, normalización y moralización, materializaron la ideología dominante. Desde esta mixtura se caracterizó a la gran masa de educandos como susceptibles de enfermar física, moral, mental y espiritualmente, requiriendo de la docencia una actitud paternalista hacia los alumnos. Actitud paternalista que, guiada por los visos de científicidad del positivismo, naturalizó el sistema disciplinario. Al respecto son instructivas las palabras de Bunge (1920):

“... La falta de disciplina social dificulta el trabajo de todos y malgasta energía en estériles rivalidades y riñas. Puede producir una especie de selección al revés, llevando a los ciudadanos menos aptos en los puestos de dirección y gobierno... conviene que el pedagogo argentino se preocupe seriamente de inculcar sentimientos de disciplina en sus educandos desde la infancia. Que aprendan los niños a respetar y a obedecer”<sup>9</sup>.

La relación docente-alumno se conformaba tras el objetivo de “educar/disciplinar” sujetos sociales civilizados, que no malgastasen sus energías en riñas y rivalidad; por ende que no produjesen conflictos innecesarios. Los niños debían respetar y obedecer. Acorde a ello,

---

<sup>5</sup> La Escuela Normal de Paraná (1870) fue el centro de la penetración e irradiación del positivismo. El *normalismo*, que hegemonizó las prácticas docentes se nutrió de un positivismo que recuperó elementos comtianos, spencerianos, de la incipiente psicología experimental y los principios de la teoría de la evolución de Darwin.

<sup>6</sup> Puiggrós, A., 1990, p. 115-116.

<sup>7</sup> Tedesco (1973; p.22-33) señala que esta impronta determinista otorgada a los aspectos biológicos fue traducida en el continente americano como una explicación racial de las diferencias sociales, lo que justificaba científicamente el dominio del blanco sobre la población indígena en su conjunto. Desde este lugar se legitimó también la dominación que ejerció un grupo sobre el resto de la sociedad.

<sup>8</sup> Puiggrós (1990) lo paradigmatisa en la vinculación que se produjo del discurso médico y el discurso escolar.

<sup>9</sup> Bunge, O., 1920.

planteamientos pedagógicos y didácticos se subordinaron a la lógica del control de la conducta. El establecimiento de un nuevo orden social fue el eje que dotó de sentido los diferentes escenarios educativos, el pedagogo argentino debía preocuparse seriamente por inculcar y disciplinar en los valores que configuraban el Estado Nación. La escuela debía enseñar la actuación esperada, y ésta era comportarse como hombres de ciudad dotados de las actitudes y predisposiciones necesarias que posibilitaran la adhesión a una asociación de carácter general: la Patria<sup>10</sup>.

El otro aporte al que haremos referencia en la consolidación de los modelos docentes en el período que se estudia es el espiritualismo. En nuestro país<sup>11</sup> los principios de esta tradición doctrinaria se ubican en el marco de las ideas que sustentaron los intelectuales que lideraron la generación del '37. Esta generación en su reacción contra el racionalismo científico-técnico heredado de la filosofía de las luces, dio lugar al surgimiento de un conglomerado espiritualista que declina mediando la década de 1880 para reaparecer con influjo decisivo durante la segunda década del siglo XX, extendiéndose durante la primera mitad de siglo.

Dentro de esta corriente filosófica tuvo una considerable influencia el *espiritualismo ecléctico*. Adhirieron a este posicionamiento los agrupamientos católicos conservadores y liberales<sup>12</sup>. Desde la proposición de una actitud de tolerancia y moderación defendieron el carácter absoluto de la verdad, el bien y la belleza, admitiendo la existencia de Dios y revalorizando el cristianismo. El espiritualismo<sup>13</sup> recuperaba para la educación la reflexión interior replegada en su intimidad espiritual<sup>14</sup>, apoyándose sobre dos postulados básicos que reúnen

---

<sup>10</sup> Ver Alliaud, A., 1993.

<sup>11</sup> Ver Biagini, 1985.

<sup>12</sup> Ibidem; p.26

<sup>13</sup> Al hablar de espiritualismo en forma genérica no se deja de reconocer que es una configuración discursiva particular dentro de la que se encuentran diferentes matices que van desde el espiritualismo liberal laico, atravesando espiritualismos antipositivistas, nacionalistas populares, doctrinarios, conservadores, católicos, tecnocráticos, Ver Puiggrós, A., 1992. Márquez sitúa a partir de 1929 el surgimiento de ideas antipositivistas. Dentro de esta fuerte corriente destaca en el ámbito pedagógico la confluencia de aportes provenientes del idealismo, espiritualismo y culturalismo. Destaca la influencia de filósofos tales como Dilthey, Scheler, Spranger, Litt, Messer, Cohn y de educadores con tendencia nazi como Krieck, o fascistas como Gentile. En esta línea de pensamiento en lo educativo se sobrevaloraron los fines o ideales de la educación frente a la sobreestimación que los positivistas habían realizado de los medios y las técnicas de enseñanza. Ver Márquez, A., 1995.

<sup>14</sup> "Los datos esenciales le son suministrados por esa especie de auscultación interna que es la *conciencia* y están constituidos por las "aspiraciones del corazón", el "sentimiento" y las "necesidades del alma", es decir, la vida moral y religiosa tradicional que el espiritualismo se propone justificar". Ver Abbagnano, N., y Visalberghi, A., 1964; p. 580.

sus diferentes vertientes: la aceptación del conocimiento metafísico y la visión providencial del mundo.

Desde fines de la década del 1920 se le suman posiciones nacionalistas de corte hispanista, que provocarán el deslizamiento desde el espiritualismo nacionalista hacia el espiritualismo católico<sup>15</sup>. En el corte del espiritualismo católico, la fe fue el valor absoluto formador del carácter de los hombres. Se recobró el valor de la instancia religiosa, el primado de la moral y la eternidad de la verdad, el catolicismo fue el centro unificador y vivificador de la vida espiritual. Contra la autoridad de la razón se reivindicó la tradición personificada en la Iglesia católica y la subordinación del orden social a un principio trascendente. La *espiritualización de nuestra escuela* propugnada por Juan Terán<sup>16</sup> sitúa la expansión del espiritualismo-nacionalista-autoritario y centralmente antilaicista. La acción educativa fue signada con una misión moral y social sustentada en el principio teológico como aquel que cohesiona toda forma de actividad del hombre. La escuela debía educar al sujeto en su: espiritualidad, formándolo en el gusto por los valores; disponibilidad total para alcanzar su conquista y posibilidad de trascender la existencia humana. Terán (1931) lo señalaba de la siguiente manera:

“... liberrar a la escuela y al niño de la tiranía de la utilidad, del conocimiento de aplicación inmediata, y afirmar, como su *substratum*, la enseñanza desinteresada e intelectual porque el hombre es un ser esencialmente espiritual”<sup>17</sup>.

En esta inscripción, el espiritualismo pedagógico destaca especialmente como *pedagogía moralizante*. La espiritualización escolar se sostuvo en muchos proyectos político-pedagógicos por explicaciones esencialistas, antilaicistas y ahistóricas. Nuevamente el pensamiento de Terán (1931) nos

---

<sup>15</sup> Ver Puiggrós, A., 1992. Márquez (1995), destaca que dentro del antipositivismo culturalista, humanista, debe mencionarse la corriente del pensamiento filosófico y educativo, el antipositivismo antiliberal o nacionalista, el cual subyace en diversos períodos de la historia de la educación argentina y que reaparece en los períodos antidemocráticos y autoritarios. El mismo se apoya en las tesis de la Iglesia Católica y del realismo aristotélico-tomista. De las tesis de la Iglesia católica exalta los valores de la moralidad y la religiosidad católica tradicional, junto con los del patriotismo y los de la conciencia nacional. Destaca la influencia que tuvo en el ámbito educativo y la conformación pedagógica doctrinal la encíclica *Divini illius magistri* de 1929, siendo sus grandes difusores en la Argentina, Gustavo Franceschi y Carlos Zuretti.

<sup>16</sup> Juan Terán se desempeñó como Presidente del Consejo Nacional de Educación desde el 20 de noviembre de 1930 al 20 de febrero de 1932.

<sup>17</sup> Terán, 1931; p. 42.

posibilita aproximarnos a la articulación resultante de esta *pedagogía moralizante*, su *espiritualización de la escuela* reclamaba que:

“La dirección espiritual de la enseñanza supone la simpatía *-el eros pedagógico-* y la política en nuestro país es una lucha enardecida que la excluye en profesores y aún en alumnos, pues que éstos, desde muy temprano, participan de los sentimientos políticos...”<sup>18</sup>.

En el centro de la concepción nacionalista católica estaba un sujeto pedagógico profundamente opresivo, constituido por el maestro sabio, el alumno obediente y la doctrina: Nación, Patria, Dios y Familia como los ejes organizadores del discurso”<sup>19</sup>. La relación docente-alumno queda signada no sólo por enseñar el respeto que se debe a la Patria, sino también por enseñar el respeto que el hombre se debe y debe a los otros que se identifica con la reverencia hacia Dios presente en cada ser.

De lo expuesto se observa que los modelos docentes en el período analizado conjugaron en sí un doble mandato: llevar a cabo una actividad civilizatoria y una acción misionera con el objetivo de lograr la asimilación simbólica y la integración moral de las clases populares a través de la escuela pública. La educación de la *barbarie* fue entendida como un proceso de re-conversión moral misional que debía anteponer como logro la espiritualización que facilitase la armonía y cohesión social. La consolidación de los mandatos docentes que se conjugaron en la herencia de estas dos tradiciones vertebrará la relación docente-alumno, vinculándola de manera indisoluble con los componentes básicos de la *urbanidad*.

### ***Un minimum de instrucción obligatoria. Lecturas “urbanas” y vínculo docente-alumno***

La *pedagogía de la buena conducta*<sup>20</sup> o de la buena educación, reguladora por excelencia del comportamiento infantil en la escuela y de los futuros ciudadanos en sociedad, se convirtió en uno de los objetivos fundamentales del nivel de enseñanza primaria al adquirir la educación carácter

---

<sup>18</sup> Ibidem p. 15.

<sup>19</sup> Puiggrós, A., 1992; p. 80.

<sup>20</sup> Ver Revel, 2001.

universal en la legislación escolar del liberalismo<sup>21</sup>. Vale recordar que la urbanidad y su enseñanza en el período que se analiza, conjugó en sí la herencia de su vertiente humanista y cristiana, sumando en sus propuestas enseñanzas de carácter social, moral, estético, higiénico y finalmente político. En nuestro país se enuncia como contenido de enseñanza en la Ley 1420 de educación común:

“... art.6 -El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética; (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias-matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica; y conocimiento de la Constitución Nacional.

Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de las labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas; y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería....<sup>22</sup>”

Los docentes *civilizadores y misioneros*, debían enseñar/evangelizar en saberes generales útiles que contrarrestasen modismos y costumbres regionales. Ofrecer, en consecuencia, un *minimum* de saberes básicos para desenvolverse en sociedad; junto a *minimum* de saberes de *moral y urbanidad* que darían las virtudes sociales, morales, estéticas, y cívico-políticas para desenvolverse moral y urbanamente. Durante la primera mitad del siglo XX, los maestros imbuidos de los principios modelizadores articulados a su doble herencia, positivismo y espiritualismo, sabían que tenían que educar/formar e instruir sujetos sociales: *civilizados/disciplinados*, espirituales, bondadosos,

---

<sup>21</sup> Ver Benso Calvo, 2000. La autora señala que estos ideales no son patrimonio de exclusivo de la urbanidad y que integran el concepto tradicional de *hombre educado*. Indica, por otra parte, que el sistema educativa liberal cumplirá la función de legitimar el nuevo orden social, consolidando y reproduciendo las diferencias sociales de partida –clase y sexo- ...La educación –y dentro de ella la educación moral y urbana- diseñada por las élites burguesas para las clases populares, transmitirá los principios de orden y autoridad; y cultivará el respeto a la jerarquía –social, política y eclesiástica- e insistirá en las insalvables diferencias entre los grupos y los sexos.

<sup>22</sup> Consultada en [http://www.equipoweb.com.ar/eduteca/sabermas/la\\_primera\\_ley\\_de\\_educaci\\_n.html](http://www.equipoweb.com.ar/eduteca/sabermas/la_primera_ley_de_educaci_n.html)

convertidos socialmente y alejados de toda desviación producto de su condición de origen.

El maestro disciplinador y moralizador debía convertirse en el modelo a imitar. Debía ser el modelo que se ofreciese en forma continua a sus alumnos, velando paternal y permanentemente sobre todas las actividades escolares que niños y niñas realizasen en la escuela. ¿Cómo debía reflejarse el modelo en los alumnos?. Se esperaba que niños y niñas no malgastasen sus energías en riñas y rivalidad, que respetasen y obedeciesen a sus mayores y las jerarquías, –tal como nos lo recuerda Bunge (1920)-; que aceptasen los valores espirituales del cristianismo, volviéndose bondadosos y caritativos, liberados de la tiranía de las disputas políticas; que el resultado de la educación y la instrucción, movilizadas por el *eros pedagógico* los espiritualizasen, -tal como aleccionaba Terán (1931).

Lo expuesto nos permite pensar que el vínculo docente-alumno se ordenaría, en gran medida, por la enseñanza *de moral y urbanidad* desplegada como contenido escolar que se transmitió a través de los manuales de urbanidad, de los libros de lectura y de las prácticas no discursivas extendidas por los docentes en sus acciones de vigilancia continua prescribiendo, proscribiendo y corrigiendo la adquisición de comportamientos y conductas deseadas, reflejadas especialmente en el disciplinamiento del cuerpo en todas las actividades escolares cotidianas.

Recordemos que el aprendizaje de la lectura y la escritura<sup>23</sup> fue uno de los ejes estructurantes de la empresa escolar moderna. Acorde a esta finalidad el Estado concibió los libros de lectura<sup>24</sup> como un instrumento de poder e intentó su control, orientó su concepción y su uso, procurando monopolizar sus ideas, su redacción, su edición, su impresión y su difusión<sup>25</sup>. Los libros de lectura del nivel primario desempeñarían un papel fundamental en la

---

<sup>23</sup> Ver Ver Cucuza, H. (dir.), Pineau, P.(codirec), 2002.

<sup>24</sup> Una breve historia sobre el libro de lectura en la escuela argentina puede verse en [http://www.bnm.me.gov.ar/s/proyectos/hea/exposiciones/libros\\_lectura/periodos.php](http://www.bnm.me.gov.ar/s/proyectos/hea/exposiciones/libros_lectura/periodos.php).

<sup>25</sup> En 1887 se aprueba el Reglamento para la selección de textos escolares. Este último, completado o modificado en aspectos parciales a medida que comenzó a ponerse en vigencia, actuó sobre tres ámbitos de acción: los mecanismos para la selección de los textos a usarse en las escuelas; la edición, y la circulación de los mismos. La normativa controló los cambios que fueron produciéndose en la segunda mitad del siglo XIX y se introdujeron en las primeras décadas del XX: la lecto-escritura se volvió un proceso único, y comenzó una larga “querrela de los métodos” para establecer cuál era el mejor método posible –sintético, analítico, global, de palabra generadora, etc- para constituir la escena de lectura escolar. Ver Cucuzza, H; Pineau, P.; 2000.



asimilación simbólica de las máximas de la urbanidad<sup>26</sup>. Mientras niños y niñas aprendían a leer y escribir, aprendían *moral y urbanidad*. Paralelamente, la enseñanza de *lecturas urbanas* vigorizaba la figura del docente como modelo y la relación docente-alumno ordenada por la transmisión del *minimum de moral y urbanidad*, en-señando/reglamentando la conducta que niños y adultos debían tener en la escuela, en su familia y en todos los ámbitos de su vida social.

Analizaremos cuatro lecturas pertenecientes a libros de lectura que se utilizaron en el período y nivel estudiado en este trabajo. La primera corresponde al libro *Paso a Paso* (1918). Este libro de José Henriques Figueira, indica que se presenta como un, “Nuevo método directo de lectura, escritura corriente y ortografía usual”. Pertenece a una serie graduada de libros de lectura y de ellos es el libro primero. Cabe señalar que el libro no posee colores y las ilustraciones son dibujos en blanco y negro o fotografías de láminas o cuadros de autores que se mencionan al pie de la misma. La lectura que se analiza posee una de estas fotografías y se denomina “La Oración de la mañana”:

---

<sup>26</sup> El aprendizaje de la lectura y la escritura quedó sujeto igualmente a las prácticas no discursivas que imponía la pedagogía del buen comportamiento: la forma de tomar los libros, el seguimiento de la lectura con los ojos para obedecer la orden del maestro y dar continuidad a la lectura ante la orden; la forma de pararse para leer; la forma de sentarse y tomar el lápiz para escribir, para señalar algunas de estas prácticas.

96 SERIE GRADUADA DE LIBROS DE LECTURA.

4.



Fotografía Brann, Clément y Cia.  
SERENDAT DE BELZIN.

LA ORACIÓN DE LA MAÑANA.

Dios mío, aunque soy muy niña, nunca me olvido de ti.

Te ruego que me ayudes a ser buena, para que mis padres, hermanos y maestros estén siempre contentos de mi conducta.

NOTA. — Desenvuélvase en los alumnos el sentimiento religioso.

La imagen muestra una niña en su cama rezando a Dios y el texto de la lectura transcribe el contenido de la *oración de la mañana*. En su oración la niña vincula diversas conductas que se enlazan al auxilio divino: bondad, contento y efecto de su conducta en su familia y en sus maestros. La *urbanidad* aparece aquí en una de sus vinculaciones insoslayables, la moral cristiana. El supuesto que organiza la lectura es clave: los principios de la sana moral son los principios generadores de todas las virtudes morales y, por ende, el docente no puede estar al margen de su desarrollo. De allí, la recomendación que como nota acompañaba esta lectura: desenvuélvase en los alumnos el sentimiento religioso.

El vínculo docente-alumno se nutre de un elemento central: el papel misional que le ha correspondido a los docentes. Se esboza, además, otro supuesto central en el cumplimiento perfecto de las máximas de urbanidad: sólo unos pocos merecen la más alta consideración y dentro de esta categoría se incluye la figura del maestro, manifiesta en la *oración* en la preocupación de

la niña por la alegría que su conducta bondadosa despertará en ella. Esta máxima consideración para el cumplimiento de los principios de la urbanidad indica que el maestro debe ser tratado con *respeto*, pero también con *sumisión*. La *moral de la imposición*, del *deber ser*, aparece como elemento clave en la conformación del vínculo docente-alumno para la imposición de normas y valores.

La lectura que a continuación se expone, "Mi maestra", pertenece al libro *Barquitos* (1942). Este libro fue publicado en el año 1942 y es de esta primera edición la lectura escogida para el análisis.

La imagen nos muestra una maestra pulcramente vestida parada junto al banco de un alumno, también vestido con pulcritud, mientras este lee. El texto es sumamente indicativo con relación a los sentimientos que debe despertar la maestra en sus alumnos:

“¡Mi maestra!. ¡Yo la quiero tanto!.

La quiero porque es buena. ¡Mira con tanta dulzura!

Sus caricias son tan suaves como las de mi madre (p.3)”

Las palabras, los signos de admiración, el tono de la lectura, aleccionan sobre los sentimientos profundos que la maestra provoca en sus alumnos. La metáfora familiar, en la que la maternidad biológica es equiparada por la docente, en otras lecturas la escuela es asimilada al hogar, realza el papel que los docentes van a desempeñar.



La lectura convoca un elemento central en la conformación del vínculo docente-alumno: la maestra es la segunda mamá. Como ella brinda amor y comprensión. A la par que bendice, al igual que la mamá, también amonesta. Se refuerza el papel misional, vinculando la actividad docente a aquellas que se hacen por vocación y amor.

La lectura, además; desde el aprendizaje de los buenos modales marca otra cuestión central en la legitimación del vínculo docente-alumno, la utilidad de la conducta urbana ejercida con naturalidad y destreza para atraer a los demás y lograr el cumplimiento de las normas de convivencia social. Virtudes del trato social y virtudes del sentimiento se entrelazan en el comportamiento de alumnos y maestros. Se observa, entonces, otra de las notas constitutivas del vínculo docente-alumno: la bondad del maestro y la exhibición de sus cualidades morales y sociales, como elemento prioritario en la instrucción elemental. Cortesía y virtud se implican en las relaciones escolares que mantienen maestros y alumnos. La retórica de los sentimientos profundos, de

la sensibilidad, de la bondad, marcan una *moral de los sentimientos* que refuerza/complementa la *moral de la imposición*. En la lectura se conjuga la emoción con la ley y el corazón con el deber. Lo que nos lleva a sostener que los sentimientos y la ley del corazón, marcaron también la enseñanza de la urbanidad escolar como virtud moral y social, atravesando la constitución del vínculo docente-alumno en vinculación con los propios modelos docentes.

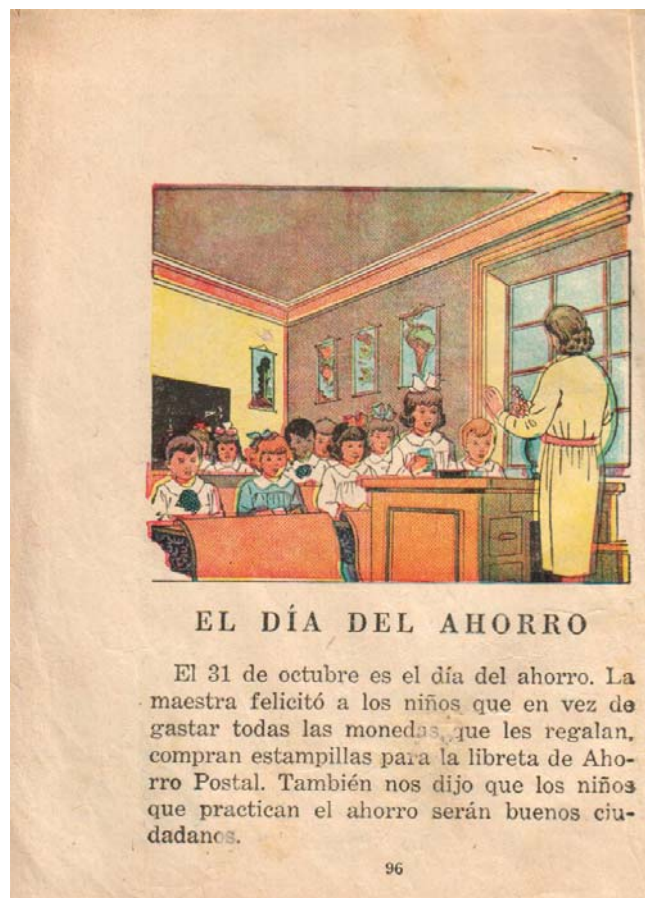
La lectura que se expone a continuación, "Una carta", pertenece al libro Cielo Sereno (1946)



La imagen muestra un dibujo colorido de una niña sentada en un escritorio que posee todos los elementos necesarios para escribir con tinta. Se observa que la niña está bien vestida, bien peinada, sentada en la posición apropiada para escribir con corrección, tomando cabalmente la pluma. El texto de la lectura transcribe la carta que la niña escribe a una tía contándole que ha comenzado primero superior. En el relato la niña recuerda la bondad de la maestra de primer grado con quien aprendió a leer y escribir y destaca el saber que posee la maestra de este nuevo grado

En tanto las notas que caracterizan el vínculo docente-alumno se reitera en la misma la vinculación entre *cortesía* y *virtud*, y se incorpora un elemento nuevo con relación a la autoridad del maestro: el maestro es un agente especializado para instruir. El reconocimiento de la autoridad del saber que posee el maestro se convierte en un elemento central para la acción homogeneizadora e inculcadora que la docencia debía llevar a cabo.

La lectura que se observa a continuación, “El Día del Ahorro”, pertenece al libro *Rama Florida* (1946). Escrito por Luis Arena, la primera edición de Estrada es de 1942 y se indicaba como “el primer libro de lectura corriente”.



En la imagen de la lectura se muestra un aula con niños y niñas con sus delantales y guardapolvos blancos. Las niñas tienen moños en la cabeza, los niños en forma de lazo en el cuello del guardapolvo. De espaldas se observa a la maestra que frente a los niños explica el tema. El tema en cuestión recuerda el “Día del Ahorro”. La lectura nos permite observar otra de las notas distintivas del vínculo docente-alumno, aquella que se estructura en torno a una de las funciones que el maestro realiza en la escuela de la mano de su función civilizadora: la socialización cívico-política de los escolares. El texto es

indicativo al respecto, "...También nos dijo que los niños que practican el ahorro serán buenos ciudadanos". El discurso de la urbanidad da tono a la socialización cívico-política, incorporando al código social las normas y valores al servicio de una idea, de un modelo de sociedad, o al servicio de los intereses de la clase en el poder<sup>27</sup>. El vínculo docente-alumno se organiza en torno a la socialización cívico-política de un ciudadano "tipo", universal, homogéneo y que debe vivir en base al esfuerzo de su laboriosidad.

Se podrían seguir recorriendo lecturas y ellas nos indicarían como desplegaron los libros de lectura para la escuela primaria los componentes constitutivos de la urbanidad acorde a la función que en tanto contenido de enseñanza se le otorgó, así como las características del vínculo docente-alumno que habilitaban.

### **Conclusiones**

Las lecturas analizadas nos permiten observar algunas de las siguientes funciones que como contenido escolar se le asignó al *minimum de moral y urbanidad*: enseñar las normas, códigos de valores y deberes que niños y niñas deben aceptar y cumplir; inculcar y transmitir como principios básicos que organizan las relaciones jerárquicas, como la sumisión y el respeto; c) reconvertir la conducta interior y exterior de los niños y niñas que asistían a la escuela pública en todo el territorio nacional; hacer agradable y bondadosa la vida de los hombres en sociedad a través de la cortesía y la virtud; exigir y provocar el control de las pulsiones humanas y fomentar el desarrollo de la conciencia nacional a partir de una socialización cívico-política que sentimientos de laboriosidad y cumplimiento para con una entidad abstracta como la *Patria*.

Nos han permitido observar, asimismo, la vinculación indisoluble que se produce entre los componentes de la urbanidad y el vínculo docente-alumno tensionado entre una pedagogía civilizatoria normalizadora y una pedagogía moral esencialista. La enseñanza y el aprendizaje del *minimum de moral y urbanidad* permitió llevar a cabo prácticas docentes en torno a: la tarea misional de los docentes; la moral de la imposición, del deber ser; la moral de los sentimientos; el ejercicio de las virtudes sociales; el papel maternal, la

---

<sup>27</sup> Ver Benso Calvo, C. 2000.

vocación y el amor; la autoridad magisterial para instruir; la socialización en los principios que hacen ciudadanos laboriosos, útiles, sacrificados y respetuosos del orden social. El maestro civiliza, disciplina, socializa, moraliza y también instruye.

Estas *lecturas urbanas*, universalmente compartidas por los alumnos de las escuelas primarias de la *Patria*, tuvieron la capacidad de materializar un doble proceso en el vínculo docente-alumno, facilitando la legitimación de los modelos impuestos entre la *normalización* y la *espiritualización*. Por una parte, posibilitaron la aceptación de los alumnos y sus padres de: la dirección moral y espiritual, el disciplinamiento normalizador, y la inculcación de conductas, hábitos y costumbres urbanas/civilizadas. Por la otra, la normativa urbana al repartir los roles minuciosamente estableció las obligaciones internas y externas del alumno y otorgó al maestro el lugar de autoridad modélica, asignándole también las obligaciones que en tanto modelo le correspondían cumplir. De allí, que estas *lecturas urbanas* a la par que legitimaron/reforzaron la subordinación de los alumnos al maestro que dictaba las conductas que éstos seguirían, delimitaron la acción de los maestros al buen ejemplo y al orden impuesto por las máximas de urbanidad.

Para finalizar, compartamos la poesía de José Constenla, ofrecida como una de las primeras lecturas del libro *Girasoles* (1940, p.8 y 9), libro que fue editado hasta el año 1982 por editorial Estrada:

#### A LA MAESTRA

*Cuando por vez primera en este templo entraba,  
tembló mi corazón y el rubor me quemaba;  
más, ¡qué pronto se fueron temblores y sonrojos  
al mirar la ternura que atesoran tus ojos!  
Abres ante mi senda del saber el arcano,  
mientras con la caricia que me deja tu mano  
el palote primero es la pica triunfante,  
con la cual me dispongo a salir adelante.  
Sí; entré temeroso. Mi niñez no sabía  
que pudieras ser suave como la madre mía;  
por eso, ante el repique final de la campana,*



*mirándote en los ojos, te dije: hasta mañana*

### Fuentes documentales

- Arena, Luis, *Cielo Sereno*, Editorial Estrada, Buenos Aires, 1946; 1ª, edición 1942.
- Arena, Luis, *Rama Florida*, Editorial Estrada, Buenos Aires, edición de 1946; 1ª. edición 1942.
- Figón, S., de Moraglio y López Osorno (1964), *Girasoles*, Estrada, Buenos Aires.
- Figueira, José H., *Paso a Paso. Nuevo método Directo de Lectura, Escritura Corriente y Ortografía Usual. Libro Primero*, Cabaut, y Compañía Editores, Buenos Aires, 1918; nueva edición corregida.
- Schultz de Mantovani, Fryda, y Prat Gay de Constenla Concepción, *Barquitos*, Angel Estrada y Cia. S.A. Editores, Buenos Aires, 1942, 1ª. edición.

### Bibliografía

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A., *Historia de la Pedagogía*, FCE, México, 1964.
- Alliaud, A., *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino* 1 y 2, Editorial CEAL, Argentina 1993
- Benso Calvo, C., “La enseñanza de la urbanidad o el ideal de niño educado en el siglo XIX”, en Tiana Ferrer, A (dir), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, UNED; 2000
- Biagini, H., *Filosofía Americana e Identidad*, EUDEBA, Buenos Aires, 1989.
- Bunge, O., *La educación*, T. III: “La educación contemporánea”, *La Cultura Argentina*, Buenos Aires, 1920.
- Cucuzza, H; Pineau, P.; Ministerio de Educación de la Nación; *El Monitor de la educación*, 2000; Año 1, No. 1, Buenos Aires.
- Cucuza, H. (dir.), Pineau, P.(codirec), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*; Miño y Dávila, Argentina; 2002
- Feldman, D., “¿Qué prácticas, qué teorías?. Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la práctica docente”, en *Revista Argentina de Educación*, Nº 20, Octubre de 1993, Buenos Aires.
- Marengo, R., “Estructuración y consolidación del poder normalizador”, en Puiggrós, A., (dir.) *Sociedad civil y Estado*, Galerna, 1991.

- Márquez, D., *La quiebra del sistema educativo argentino*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1995.
- Puiggrós, A. (dirección), *Sociedad civil y Estado*, T. II *Historia de la Educación en Argentina*, Galerna, Buenos Aires, 1991.
- -----, (dirección), *Escuela, Democracia y Orden*, T. III *Historia de la Educación en Argentina*, Galerna, Buenos Aires, 1992.
- -----, *Sujetos, Disciplina y Orden*, T. I *Historia de la Educación en Argentina*, Galerna, Buenos Aires, 1990.
- Revel, J., “Los usos de la civilidad”, en Aires, P., Duby, G.(dir.), *Historia de la vida privada*, T.III, Taurus, España; 2001.
- Tedesco, J.C., “El positivismo pedagógico argentino”, en *Revista de Ciencias de la Educación* N° 9, Mayo de 1973, Buenos Aires.
- Terán, J., *Espiritualizar nuestra escuela*, en *Obras completas* T. X, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, 1931.