

## LA FUNCIÓN REPUBLICANA DE LA ESCUELA PÚBLICA

*La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX*

LUCÍA LIONETTI

### **Resumen:**

La generación del “orden y progreso” en Argentina apeló a un discurso democratizador para promover una escuela abierta para todos los niños y niñas del país. El proyecto educativo persiguió un objetivo de socialización política con la intención de formar al ciudadano y edificar una nueva sociedad civil. En este trabajo se analizan los contenidos, procedimientos y estrategias ideados para transmitir ese objetivo en la escolarización primaria a partir de los cuales se configuró un modelo de ciudadanía.

### **Abstract:**

The generation of “order and progress” in Argentina turned to democratic discourse to promote open schooling for all of the nation’s children. The educational project pursued an objective of political socialization with the intent of forming citizens and building a new civil society. This article analyzes the contents, procedures and strategies employed to transmit an objective of elementary education in configuring a model of citizenship.

**Palabras clave:** proyecto educativo, ciudadanía, educación y política, cambio social, historia de la educación, Argentina.

**Key words:** educational project, citizenship, education and politics, social change, history of education, Argentina.

**L**a Argentina, a partir de 1880, inició un proceso de ingeniería social basado en el logro de tres grandes objetivos: sentar las bases del orden burgués, construir un sistema de representación política unificado y organizar el Estado. En ese contexto se manifestó una preocupación particular

---

Lucía Lionetti es investigadora del Instituto de Estudios Histórico Sociales, “Prof. Juan Carlos Grosso”, Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Pinto 399, Tandil (7000), Provincia de Buenos Aires, Argentina; CE: lucialionetti@ciudad.com.ar

por el rumbo de la educación primaria en el país que, lejos de constituir un sistema organizado, se traducía en una serie de intentos no sistematizados, iniciativas variadas tanto desde los gobiernos provinciales,<sup>1</sup> como de los particulares, individuales y asociaciones, cuyos objetivos confluían en la intención de incorporar los sectores populares a las nuevas condiciones y proyectos políticos y económicos en gestión. La *intelligentzia* liberal,<sup>2</sup> inspirada en la matriz sarmientina, estimó que la educación era uno de los instrumentos insoslayables para construir una nueva sociedad en la que se consiguiera “prevenir el crimen, consolidar la paz interior, promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad”.<sup>3</sup> Una miscelánea de resultados positivos que se conseguirían a partir de la formación de los ciudadanos de la república. Con la escolarización masiva se garantizaría que los futuros ciudadanos internalizaran los comportamientos determinados por la razón y ejemplificadores del control de los impulsos, la represión de las pasiones y las conductas autocontroladas (Gayol, 1998:13).<sup>4</sup>

Las cifras del analfabetismo en el país imponían la urgencia de avanzar hacia una decidida política educativa nacional. Una facultad que se arrogó progresivamente el gobierno central, compitiendo con los provinciales y locales, junto con las escuelas privadas. La injerencia de las autoridades nacionales tuvo su punto culminante cuando se creó en Paraná la Escuela Normal, en 1870, con el propósito de formar un “ejército de profesionales” que hicieran posible extender el alcance de la alfabetización. En 1884, durante la presidencia de Julio Argentino Roca, se sancionó la Ley de Educación Nacional (1420) obligatoria, gratuita y laica, dictada para la Capital Federal y los Territorios Nacionales. Esta ley, que convirtió la cuestión de la “educación del soberano” en un campo de batallas de ideas entre liberales y católicos,<sup>5</sup> fue el sustento legal que permitió a las autoridades nacionales tener injerencia directa sobre la escolarización primaria en los territorios de administración nacional y, de indirecta, en las escuelas provinciales y particulares.<sup>6</sup>

La educación en ese marco cumplió más que una función económica, una función política. La difusión de la enseñanza estaba ligada al logro de la estabilidad en la política interna, además de su fuerte contenido moralizador, a través de ella se tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como el de formar un hombre capacitado para trabajar en actividades productivas. La enseñanza se convirtió en patrimonio de una élite, porque el personal po-

lítico que admite cualquier sistema y más uno oligárquico como el de entonces, era necesariamente reducido. Esos rasgos permitirían hablar de la educación argentina del siglo XIX como una educación oligárquica (Tedesco, 1993:64-65).

La mayoría de los trabajos que se han ocupado de analizar el sistema educativo argentino en sus orígenes concuerdan en que su finalidad fue la de disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares bajo el “colectivo” de ciudadanos y funcionar como instancias de legitimación de las políticas operadas por las élites gobernantes. A su vez, consideran que el potencial democrático de este modelo, generado alrededor de 1880, radica, al menos en lo retórico, en que todos los sujetos posibles de ser “civilizados” debían concurrir a la escuela en igualdad de condiciones. Esa política permite explicar su rápida difusión así como la acelerada elevación de la tasa de alfabetización a partir de dicho momento (Puiggrós, en Terán, 1987:13).

En estas páginas se retoma ese presupuesto, la élite liberal de los ochenta del siglo XIX puso en marcha la gigantesca tarea de “educar al soberano” con un objetivo de *socialización política* a partir del cual se cimentaría una nueva sociedad civil.<sup>7</sup> Tal como lo declararon, los “hijos de la república” debían mostrar –en privado y en público– “la virtud, la inteligencia, la destreza, la fidelidad, la obediencia, el valor, la confianza de sí mismo, la industria, la perseverancia y el *máximun* de salud y robustez física”.<sup>8</sup> El enunciado sugiere un modelo de ciudadanía<sup>9</sup> y plantea la inquietud de indagar sobre el modo en que se proyectó formar en esos valores, gestos y pautas de comportamientos a los “pequeños patriotas” que poblarían las aulas de la escuela pública. En este trabajo se busca dar algunos indicios al respecto a partir del tratamiento de los registros educativos oficiales y los textos escolares en los que aparecen diseñados contenidos, estrategias y procedimientos puestos en acción para alcanzar ese propósito. Aunque esta aproximación hace sólo algunas referencias al tipo de prácticas que se generaron en el ámbito de la institución escolar, de todos modos se considera que esa red discursiva fue generadora de prácticas escolares que se instalaron más allá del periodo estudiado.

Si bien este enfoque más abarcativo en lo temporal y espacial reconoce las sugerencias de las últimas propuestas académicas, que recortaron los análisis a espacios regionales localizados (Puiggrós, 1993; Pineau, 1997; Teobaldo, 2000; Yépez, 2003), se hace con la intención de reconstruir ese entramado discursivo, con sus puntos de encuentros y desencuentros, a

partir del cual se pretendió moralizar las costumbres, encauzar los comportamientos, promover gestos y valores que hicieran posible alcanzar la condición de “honorabilidad cívica”.

### **Garantizar el triunfo de la civilización y la estabilidad de la república**

En los discursos de la época una imagen fue recuperada una y otra vez según el contexto: la civilización debía imponerse a la barbarie. Para los hombres de la modernidad existía una urgencia: comunicar los adelantos de la civilización europea. Como lo declaraba Sarmiento, visitando la provincia de Jujuy —que limita con el vecino país de Bolivia— en su condición de Inspector nacional: “había que superar las barreras que imponía el desierto y la ignorancia”. La ignorancia, hija del desierto “poblado de indios o de sus descendientes en los campos”,<sup>10</sup> era la cuestión que ocupaba a la educación en Argentina.

Para otros, se hacía evidente un riesgo al que también había que atender. Partidarios de la llegada de la corriente migratoria que transformaría la sociedad, no dejaban de expresar una preocupación: ¿cuál sería la suerte de la cultura nacional? Aquel inmigrante, trabajador calificado, hombre poseedor de una cultura superior podía, con su presencia y su acción, impulsar una transformación de signo positivo. Pero quedaba pendiente la cuestión de cómo se integraría a la comunidad receptora. Esta duda no dejó de asaltar tempranamente aun a los más entusiastas defensores de las políticas migratorias. El orden social podía estar en riesgo si aquella masa de extraños no se consideraba parte de la nación. El cataclismo producido por la mera presencia de individuos cuyo arribo provocó la tasa de crecimiento más alta del planeta, en relación con sus habitantes originarios, puso en evidencia que la “estática del orden y la dinámica del progreso” (Terán, 1987) no siempre podían convivir.

Aquella temprana incertidumbre devino, con el paso de los años, en la pesadilla de todos aquellos que denunciaron la desintegración del cuerpo social del país ante la presencia de esos agentes portadores de ideologías y de costumbres. Junto con el “buen inmigrante” podía venir también el “mal inmigrante”.<sup>11</sup> Para ese mal se pensó en un remedio. La educación era el mejor anticuerpo para preservar a la comunidad de la inestabilidad. La civilización tenía que imponerse a nueva alteridad: “¡los bárbaros!, [...] los que no conocen la sociedad en que viven, ni las instituciones ni las leyes morales que las rigen para su conservación [...]”.<sup>12</sup>

La escuela también fue presentada como una herramienta eficaz para la prevención del crimen. Las palabras del ministro de Educación francés Duruy: “una escuela que se abre es una cárcel que se cierra”,<sup>13</sup> fueron retomadas por quienes suponían que la educación triunfaba sobre la morigeración de las costumbres, atemperaba las pasiones y suprimía la mayoría de los vicios inmorales en el individuo que llegaban al crimen. Ante la percepción de un supuesto aumento de los índices de criminalidad, acentuada por el relato cotidiano de parte de la prensa, preocupaba implantar un modelo de disciplina social. Había que evitar que esas conductas se propagaran, para lo cual era indispensable educar a los niños para formar los buenos hábitos como mejor prevención contra el delito.<sup>14</sup>

Esa escuela que vencía a la barbarie prevenía el crimen, aseguraba los beneficios de las libertades civil e individual para la república, en tanto formaba al ciudadano. Esa educación común que reunía:

[...] al hijo del primer magistrado de la República sentado al lado del más humilde artesano; [...] hijos de médicos, abogados, comerciantes acaudalados, fraternizando con los del carpintero, del albañil, del sirviente. Así [...] se mata el germen latente entre la miseria y la opulencia; se previenen las crisis sociales; se establece la verdadera democracia basada en el amor recíproco, sea cual fuere la posición del individuo.<sup>15</sup>

La idea de formar al futuro ciudadano de la democracia, también se hizo presente en la Argentina de fines del siglo XIX<sup>16</sup> en tanto se refería a la formación del ciudadano en su condición de sujeto político. La ficción jurídica, en la cual el pueblo devenía en soberano,<sup>17</sup> llevaba implícita la contradicción propia de la política moderna: el pueblo preexiste a los efectos de su invocación al tiempo que se buscó construirlo. Una idea de pueblo que tenía una aproximación sociológica de connotación negativa y una definición política de valoración positiva. De un lado, la *plebe*, de otro, el *populus*; la vil multitud y la nación. El populacho librado a las pasiones, una muchedumbre inculta, amenazadora; de otro lado, el sujeto de la soberanía, la forma tranquila de la voluntad general (Rosanvallón, 1998:18).<sup>18</sup>

El convulsionado pasado político de la Argentina, donde la masa inculta manipulada por el rosismo<sup>19</sup> había ejercido la facultad del voto, era una referencia recurrente entre quienes aspiraban, por lo menos desde el discurso,

a que la voluntad general fuera el producto del ejercicio de una ciudadanía responsable. La única manera de alcanzar la paz social y el orden político era terminando con la ignorancia del pueblo. La escuela se transformó en una garantía para la democracia. Mientras se operaba ese tránsito hacia la cristalización del ciudadano bajo sus formas modernas, aquella generación del ochenta podía sustentar su poder mediante el ejercicio de un control y patronazgo políticos sobre quienes votaban.

En definitiva, la escuela pública se convirtió en una institución sobre la que se depositó una serie de valoraciones positivas y expectativas lo que, al no cumplirse en su totalidad, generó para algunos cierta percepción de fracaso. A pesar de que a lo largo del tiempo pudieron darse nuevos sentidos a lo que se esperaba conseguir a partir de la acción desde la enseñanza pública, un aspecto permaneció indeleble y era el de apostar por la educación como instrumento de formación. La política educativa y quienes estuvieron involucrados en su ejecución buscaron una educación integral que desarrollaría las capacidades físicas, intelectuales y morales de los alumnos,<sup>20</sup> pretendiendo fijar un universo de valores sobre los que se cimentara la nascente comunidad. Se recuperó la herencia ilustrada, verdadero testimonio de la convicción de que era posible alcanzar la felicidad erradicando el error a través del conocimiento. Ésa fue la significación que adquirió para la élite liberal toda vez que enunció su voluntad de trabajar para extender los beneficios de una política educativa llevada a su más alta expresión.

En el contexto de ese movimiento en favor de dictar una ley de instrucción pública se convocó, en Buenos Aires, al Congreso Pedagógico Panamericano en 1882.<sup>21</sup> En ese “verdadero certamen intelectual” participaron reconocidos maestros y pedagogos del país y de Latinoamérica. Tal como se concluyó, era imprescindible que en las escuelas públicas y privadas se enseñara “idioma, geografía e historia nacionales así como instrucción cívica, con arreglo al régimen político de cada país”.<sup>22</sup>

Los puntos principales que se acordaron en ese encuentro fueron retomados en el texto de la Ley 1420 de 1884. El predominio de las ideas liberales hizo posible que se concretara ese proyecto educativo modernizador y secularizador que, en su artículo 1º establecía: “Las escuelas primarias tienen por objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de los niños”. En el artículo 2º se determinaba: “La enseñanza primaria se divide en seis grados y será dada en escuelas infan-

tiles, elementales y superiores”. En lo referente a los contenidos, en el artículo 6º, se especificaba que:

El *mínimum* 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 moneda, 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 era obligatorio además el conocimiento de Labores de manos y nociones de Economía doméstica. En el caso de los varones, debían practicar los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en las campañas nociones de Agricultura y Ganadería.<sup>23</sup>

Se suponía que al abordar esos contenidos en la enseñanza escolar era posible concretar una formación moral, física e intelectual para los hijos de la república.<sup>24</sup>

### **Educar para “argentinar” a la sociedad civil**

Si una república verdadera debía educar a sus hijos, por instinto de su propia conservación, se acordó que la primer misión de la escuela pública era la de extender la matriz identitaria a toda la comunidad.<sup>25</sup> Para conformar la sociedad civil a la que se aspiraba era imprescindible que la comunidad de individuos reconociera su pertenencia a la nación. La vastedad del territorio junto con la población heterogénea se convirtió en un desafío para quienes entendieron como prioritario promover el sentimiento de fidelidad a la patria. Un desafío que se hacía a todas luces evidente ante la realidad que presentaban ciudades como la populosa Buenos Aires, que quintuplicó su población con más de un 50% de la población inmigrante.<sup>26</sup> En esa ciudad de luces y de sombras, la muchedumbre “sin rumbo”<sup>27</sup> se percibió como una presencia peligrosa e incómoda. El resto del insondable territorio del país ofrecía un escenario habitado por “las diferentes razas que le han dado origen, mezcla de salvajes y civilizados”.<sup>28</sup> Para los dirigentes del joven Estado fue imperioso generar una identidad común.

En 1887 se promovió un vasto movimiento de construcción de la tradición patria (Bertoni, 2001:45). En ese año se buscó mejorar los contenidos

y métodos para acentuar el carácter nacional de la enseñanza por lo cual se promovió la reforma de planes y programas que daban preferencia a los “ramos referentes a la República: su geografía, tradiciones, historia y organización política”.<sup>29</sup> En primer y segundo grados, donde “predomina la lectura como base de conocimientos, entra también en el programa del idioma nacional”. Desde el tercero, “aparece la geografía de la República, su historia, deberes con la Patria”. En cuarto y quinto grados:

La instrucción cívica, la historia, la geografía de la República y universal [...] son motivo de la enseñanza en ambos grados, nuestra organización política, el ciudadano: sus deberes y derechos, la Nación, las provincias y el municipio; forma de gobierno, declaraciones y garantías; poder legislativo, poder ejecutivo. De la índole de estos estudios se destaca el pensamiento capital que preside a su formación: la educación en esa forma es esencialmente nacional y tiende a formar buenos e inteligentes ciudadanos.<sup>30</sup>

Esa iniciativa mostró algunos rasgos llamativos como el tono de las celebraciones patrias que comenzaron a ritualizarse perdiendo aquella particularidad de mayor libertad creativa que las había caracterizado como auténticas fiestas populares. Las crónicas de los diarios en los ochenta del siglo XIX mostraban la presencia del Estado como organizador de los actos en la Capital Federal, transformando la fiesta patria en un ceremonial solemne. Los viejos usos con sus festejos populares se mantuvieron por mucho tiempo en los barrios y en los pueblos suburbanos. De acuerdo con los testimonios de la propia prensa, esas celebraciones oficiales pusieron en evidencia la ausencia de entusiasmo popular contrastando con las fiestas patrias de los inmigrantes, particularmente, las italianas. Esa auténtica “Babel de banderas” inspiró la iniciativa de organizar los batallones escolares para que despertaran la “reacción del espíritu público”. Héroes, estatuas y fiestas patrias devinieron en pilares de la construcción del pasado como instancia aglutinadora del presente, para construir, alimentar y conservar la nacionalidad argentina.

La escuela se convirtió en activa participante para fijar una determinada versión de los “hechos gloriosos”. Las celebraciones de los aniversarios de la Revolución del 25 de mayo de 1810<sup>31</sup> y de la Declaración de la Independencia del 9 de julio de 1816 fueron la ocasión para que la institución hiciera su despliegue público. Los llamados batallones infantiles



formados por los escolares y los certámenes literarios referidos a las efemérides en los que participaban los alumnos fueron las estrategias más recurrentes.

El entonces presidente del Consejo Nacional de Educación, José Zubiaur recomendó a los maestros que durante toda la semana y, en particular el 25 de mayo, se conmemorara con intensidad, brillo y entusiasmo para conmover los corazones y despertar las mentes de los niños y maestros. Cada escuela, desde la que funcionaba en el más suntuoso edificio hasta la que cumplía su misión en la mal distribuida o mezquina casa particular, debía convertirse en el foco en que convergieran niños, padres y el vecindario en general. Banderas ondeando en los altos y frente de los edificios, en azoteas, balcones, puertas y ventanas, iluminaciones por la noche, flores profusamente derramadas en patios, salas y salones de actos, música, canto, declamaciones y discursos; cintas y escarapelas blancas y celestes en el pecho de los alumnos y maestros; visita a las tumbas y estatuas de los héroes, museos, templos y parajes históricos; y desfiles cívico-escolares en los distritos apartados de Buenos Aires (Catalinas, Floresta, Flores, Belgrano, Barracas, la Boca, etcétera).<sup>32</sup>

El 24 de mayo se homenajeaba a la patria, entonando la canción nacional. En la ceremonia los maestros debían explicar, en un lenguaje apropiado a la edad de los niños, los acontecimientos de 1810. En la jornada del 25, la escuela se mostraría a la comunidad. En la ciudad de Buenos Aires los alumnos de las escuelas públicas transitaban un estudiado recorrido llevando al frente la bandera argentina y cantaban el himno nacional en la plaza más cercana de cada institución escolar participante. Un grupo concurría al *te deum* celebrado en la catedral. Finalmente, otro grupo de niños se dirigían a la Plaza de Mayo, llevando cada uno flores para depositarlas al pie de la Pirámide y de la estatua de Belgrano. Un acto que se reproducía con los mismos tópicos en las jornadas del 9 de julio tanto en la Capital Federal como en los distintos puntos del país.

En ese proceso de construcción de la memoria (Nora, 1998), la historia devino en una disciplina científica y se conformó un campo intelectual y profesional en el que participaron intelectuales, no sólo historiadores y memorialistas sino también ensayistas, poetas, novelistas, artistas plásticos y músicos. La actividad, de ribetes de deber cívico y servicio a la patria, provocó un cruce entre las distintas concepciones de la nación –y la nacionalidad– que pugnarón por organizar las diferentes tradiciones his-

tóricas que las legitimaran. Exhaustivos debates se libraron en la *Revista Nacional* que evidenciaron el conflicto en las tradiciones.

A partir de la década de 1890, dos posturas rivalizaron por la definición de la nación y la nacionalidad: una concepción esencialista y excluyente partió de una idea de la nacionalidad ya existente, establecida en el pasado, de rasgos definidos y permanentes: algunos los encontraban en la raza española y otros en el criollo; la otra, de matriz contractualista y de herencia ilustrada, liberal y cosmopolita, entendió la nacionalidad como producto de una mezcla, del crisol de razas, se trataba de una virtualidad que con el tiempo y la convivencia cobraba su propia forma. Esas tendencias políticas e ideológicas que coexistieron en una convivencia conflictiva se hicieron presentes en instituciones caracterizadas de la sociedad y otras organizaciones numerosas incluyendo hasta las más modestas (Bertoni, 2001:52).

En la escuela se debía enseñar a los alumnos que “la patria son todos los hombres y mujeres que hablan vuestro idioma [...] Un lugar de independencia y libertad al que se lo debía amar, honrar y servir con todas vuestras fuerzas y vuestros brazos, con toda la energía y todo el amor de vuestra alma”.<sup>33</sup> Para amar lo que no se conoce bien había que comenzar por lo inmediato, con la *petit patrie*, la familia, el hogar y el lugar de nacimiento. Los *pequeños patriotas* se sentirían orgullosos de su pertenencia a una nación que no apareciera como una idea distante, sino expresada con rasgos más concretos con los que pudieran sentirse identificados.<sup>34</sup>

Esas primeras nociones de historia fueron transmitidas por los textos escolares que constituyeron una preocupación constante para los funcionarios del área educativa. Su carencia, su dispar calidad y la falta de uniformidad provocaron gran inquietud. Los concursos, las licitaciones, las subvenciones, las recomendaciones y los rechazos tendieron a determinar qué textos debían utilizarse (Poggi, 2003:5). Pautados y en concordancia con los programas de enseñanza, los textos utilizados en las escuelas ocuparon un destacado lugar en la transmisión de los contenidos de ideación oficiales, efectivos aparatos ideológicos y soporte físico de contenidos culturales (Wainerman y Heredia, 1999:23).

En la imagen de la “patria” que se presentaba, el orden resultaba condición indispensable para concretar la paz, el progreso y el glorioso futuro que habían proyectado los fundadores de la patria.<sup>35</sup> Si, por un lado, se recomendó que la referencia a la patria no apareciera como un relato vacío

y abstracto, por otro, la historia relatada en los textos presentaba una preponderancia de lo político en su rumbo por constituir el marco institucional del Estado liberal.

Bartolomé Mitre, quien tuvo quizás los mejores títulos para ser reconocido como el padre de la Argentina moderna en tanto fue uno de los presidentes de la organización nacional de 1860 a 1868, ha sido celebrado, en cambio, como el fundador de una nueva historiografía argentina, caracterizada por una seriedad erudita y objetividad científica hasta entonces ausentes.<sup>36</sup> Mientras que Vicente Fidel López, el otro referente historiográfico, utiliza la memoria colectiva del patriciado porteño como fuente privilegiada, la historia argentina mitrista tiene por objeto celebrar a ese sujeto colectivo que ha de alcanzar su plena realización histórica bajo la figura de la nación.

La conducta republicana marcada por la generosidad, el amor a la patria, el temple, la nobleza, la abnegación y entereza eran elogios con los que se investía a la figura de los “héroes” del panteón nacional. José de San Martín y Manuel Belgrano fueron elegidos como “principales columnas de la revolución y los fundadores de la independencia argentina”.<sup>37</sup> La fuerte impronta de Mitre en los textos fue evidente también en el tratamiento que recibieron los caudillos, con duras críticas y descalificantes adjetivos. El atraso era el común denominador para referirse al balance que habían dejado con su acción los caudillos y, particularmente, la figura del federal Juan Manuel de Rosas.<sup>38</sup>

La idea de nación se sustentó en el predominio de la raza blanca o europea y la exclusividad de la religión católica, apostólica y romana. En esa visión europeizante, donde había muy poca referencias a los mestizos, se reforzó la idea de superioridad de la Nación argentina con respecto al contexto sudamericano. La integración del inmigrante favorecía la desaparición de lo más negativo del tipo nativo como era la llamada *pereza criolla*. La inmigración propiciaría la regeneración de la sociedad, tal como aspiraba la élite gobernante.

La referencia a las culturas indígenas oscilaba –según la época que se historiaba– desde la visión positiva hasta la negativa. De tal manera, para referirse a la política española en tiempos de la Colonia, algunos hablaban del abuso hacia los indígenas.<sup>39</sup> Para otros, la singularidad de los hombres que habían llevado adelante la conquista de estas tierras planteaban los destinos de gloria de la futura nación. De cualquier forma, esa defensa

del indígena contra el español se asoció con la exaltación de los valores patrióticos. Cuando se hacía referencia a la expansión militar y económica de la frontera, a expensas de estos pueblos, siempre se la presentó como una “Conquista del desierto” necesaria para el advenimiento de la civilización.

Esa narración de hechos políticos y militares, donde se exaltaba a los ¡muertos por la patria!, fue cuestionada por quienes señalaron la ausencia de métodos, el cúmulo de información y la falta de textos más sencillos para ser trabajados en el aula. Para otros, además de los capitanes que conducían las batallas, debían narrarse la proeza de los soldados que entregaron su vida por la causa nacional. Las voces más extremas promovieron un relato en el que no se olvidara a los hombres comunes que hacían grande a la patria con su trabajo, como “el modesto agricultor que siembra en la tierra semilla de vida y del progreso y muere abandonado y despreciado”.<sup>40</sup> Esos desencuentros fueron alimentados por los propios informes de inspectores nacionales y provinciales que constataban que aquella enseñanza no generaba “el compromiso y el sentimiento de lealtad con la patria”.<sup>41</sup>

Más allá de las dificultades señaladas esa enseñanza de la historia nacional, centrada en el relato que exaltó a los “héroes del panteón nacional”, perduró en la enseñanza escolar a lo largo del siglo XX y fue pilar de aquella voluntad de “moralizar las costumbres” a partir de su conducta ejemplar.

### **Formar en la virtud pública y la moral cívica**

Esa presentación de la tradición patria fue reforzada con la enseñanza moral y cívica. Tal como se consideró en el proyecto modernizador, el ciudadano debía saber conducirse tanto en sus actos privados como públicos. Valores como la honra, la honestidad, el cumplimiento de las obligaciones familiares, el respeto a las leyes y las autoridades, el amor a la patria, fueron sinónimos de un buen ciudadano. Esos preceptos debían ser transmitidos para que la comunidad erradicara los males y vicios que se evidenciaban.<sup>42</sup> Ése fue el sentido que se le dio a la enseñanza de la moral y urbanidad, entendida como la “ciencia del bien obrar” puesto que, “enseña a ser buenos con todas nuestras obligaciones: obedecer a los padres; no tomar lo ajeno, estudiar las lecciones, venerar a Dios, ser gratos a los maestros, asear el cuerpo, servir a la Patria, etcétera”.<sup>43</sup>

Por su parte, la Instrucción cívica forjaría en los alumnos, el sentimiento de servir a la patria. El objetivo de la asignatura era que “los niños a temprana edad conocieran los derechos y deberes cívicos que la Constitución y las leyes garantizan al ciudadano”.<sup>44</sup> Además de fijar la cultura que podía darse por medio de nociones concretas de la organización social, constitución y legislación, con lo que se preparaba la inteligencia, se esperaba dejar rastros que formaran hábitos cívicos. Se suponía que el ejercicio de la ciudadanía formaba buenos ciudadanos, tal y como el ejercicio del bien formaba hombres virtuosos, por eso la escuela, para iniciar al hombre en el conocimiento de los derechos y deberes sociales y políticos, debía rodearse de una atmósfera de civismo; organizar, por la fuerza del hábito y del razonamiento, un mecanismo espontáneo en su inteligencia y voluntad de cumplimiento a las leyes y al ejercicio de sus deberes y derechos. Ese clima confortante y saludable de moral que debía rodear la vida del niño en la escuela, necesitaba saturarse de otro elemento que se agregaba a la vida moral humana: el ejercicio de la moral política, puesto que, “la diferencia entre un hombre de bien y un buen ciudadano, es la ley social que agrega a la individual”.<sup>45</sup>

Los maestros y maestras debían conseguir capacitar a los futuros ciudadanos para la vida republicana presentada como la mejor forma de gobierno, “para aquellas naciones en las que el pueblo es inteligente y moral”.<sup>46</sup> La inteligencia y moral de los ciudadanos se demostraba cumpliendo con los deberes patrióticos. Obediencia a las leyes, pagar los impuestos y contribuciones, servicio militar, contribuir a la prosperidad nacional, amar a la patria y elegir a los ciudadanos que le han de gobernar, eran las obligaciones a obedecer. Se remarcó la importancia de cumplir con el deber de ejercitar el sufragio, recordando que también era un derecho. Aquella religión de vida republicana al estilo de la escuela de Jules Ferry no parece haber sido tan marcada en el caso argentino, tal como lo revelan los propios textos escolares:

Además de ser un deber, es también un derecho, por el cual interviene en el nombramiento de los ciudadanos que representan al pueblo, como son los diputados y los senadores. Es esta una obligación importantísima, porque siendo libre, se deja a su voluntad la elección del representante; la ley quiere que se manifiesten las voluntades y resoluciones de la mayoría; por eso, todos los ciudadanos que son libres de votar o no, pero que tienen el deber de hacerlo.<sup>47</sup>

Una educación impregnada de contenido moral fue la nota predominante. Esta convicción llevó a que en la reforma de 1897 se reunieran esos contenidos en la asignatura Instrucción moral y cívica, en tanto existía una relación íntima entre una y otra llegando fácilmente al conocimiento de los derechos y deberes del ciudadano, y en la medida en que se consiguiera que en la vida privada se cumplieran con los deberes de un buen hijo y de un buen padre de familia. Para que su enseñanza fuera eficaz, los directivos y maestros debían denotar una conducta modélica. La puntualidad, el orden, el cumplimiento del deber, el respeto a la propiedad, el amor filial, el amor fraternal, el afecto y la ayuda mutua entre los niños, futuros miembros de la sociedad política, debían ser prácticas constantes dentro del establecimiento, empezando el maestro a ajustar su conducta a la ley, a los reglamentos y a los buenos preceptos de la moral, como medio de que ellos se incorporaran a las costumbres y los hábitos de sus alumnos. Insistir en generar un clima de trabajo donde se erradicara todo tipo de prácticas y actitudes poco recomendables de los maestros. A menudo los inspectores que recorrían las escuelas del país observaban actitudes poco edificantes como “las de tomar mate en las horas de clase [...] Siendo la clase un lugar donde van los niños a educarse, no conseguirá este resultado si el preceptor se permite en él cosas que son propias de otros sitios menos elevados por el objeto a que se dedican”.<sup>48</sup>

En sus informes remarcaban que era imprescindible generar un ambiente propicio para el orden puesto que: “el enjambre de pequeños seres presentan inclinación a faltar el respeto y su disciplina deja mucho que desear”.<sup>49</sup> En esa preparación escolar, el alumno debía internalizar la forma de comportamiento correcto para luego ser un adulto responsable que conociera sus deberes y derechos establecidos en la carta fundamental, con la cual debían hallarse familiarizados a tal punto de que no les fuera desconocido ninguno de los actos de la vida pública y de que pudieran asistir a ellos con un conocimiento pleno del rol que desempeñarían cuando se incorporaran al goce de la ciudadanía. Lo central, entonces, era no inculcarles principios sino tratar de hacerlos cada día más morales y urbanos.

La revisión de los contenidos que se incluían en estos programas permite comprobar que existía una perfecta convivencia entre los valores y normas propios de la moral católica y el modelo de buen comportamiento proyectado en la escuela laica ideada por los intelectuales liberales de la época. En plena expansión de la secularización, algunas voces expresaron

que el ejemplo de conducta a desarrollar en los niños tenía que inspirarse en el modelo cristiano:

[...] El maestro, a cada instante, tiene ocasión de insinuar en el corazón de los alumnos el sentimiento del bien, del deber, del amor, del respeto, de la caridad, de la fraternidad, del perdón, de la humildad, de la tolerancia y de la misericordia en oposición al odio, a la venganza, al orgullo, a la ostentación, a la soberbia, al egoísmo, etc. Cristo, este modelo perfecto de virtud, enseñaba principalmente por ocasión.<sup>50</sup>

No se pueden desconocer las fuertes tensiones que se manifestaron entre los católicos y liberales en estos años, sobre todo cuando lo que se ponía en juego era la consolidación de un orden político fuerte de tono centralista (Botana-Gallo, 1997:35) y la construcción de una noción de nacionalidad. Las medidas secularizadoras impulsadas por la administración central afectaron a los sectores católicos y a la propia Iglesia, que utilizaron la disputa contra las medidas modernizadoras de las autoridades civiles para cohesionarse internamente y posicionarse en el escenario político de la época.

El campo educativo fue el ámbito recurrente en el que marcaron sus posiciones ideológicas y políticas. Trasladaron al escenario argentino el clásico conflicto europeo entre católicos y liberales. Los católicos liberales laicos tuvieron una activa participación en definición del proyecto educativo estatal. Una clara evidencia se encuentra precisamente en el diseño del espacio curricular de la asignatura Moral y urbanidad en la que se transmitieron las formas de comportamientos virtuosos que, tradicionalmente, provenían del catolicismo, más allá de la proclamada laicidad. Si la Iglesia no podía llegar a todas las latitudes del país, si no se contaba con el número de sacerdotes suficientes, si efectivamente la escuela se había convertido en la institución con mayor alcance en la formación, bien se podían valer de ella para llegar a todos los niños del país hijos de familias católicas, protestantes o “ateas” bajo el paraguas de la escuela pública.

A su vez, es factible hallar otra derivación de esta cuestión. Se puede pensar que, más que existir una confrontación entre los valores defendidos por el Estado liberal y la Iglesia católica, existió una convivencia entre lo tradicional y la modernidad. En todo caso, los valores, pautas y normas de comportamiento que se pretendieron transmitir en la escuela revelaron la

funcionalidad de los principios católicos para los dirigentes liberales que buscaron moralizar las costumbres de los habitantes del país. Bajo la fórmula de transmitir los contenidos de moral cívica, sin llegar a referirse a un dogma, la enseñanza laica utilizó un dispositivo normativo que tuvo más puntos de contacto que diferencias con la instrucción religiosa. Una convivencia que no sólo habrá que buscarla en términos institucionales, en la relación entre el Estado y la Iglesia, sino en lo que se designaba como un comportamiento virtuoso.

Como ha sido explicado, en principio, la modernización que determinaba la vida social y que introducía en ella ideas y estilos de vida heterogéneos, diferenciaba las actividades y las expectativas de los individuos y cambiaba las escalas de valores y las concepciones de la autoridad y de la jerarquía social (Di Séfano y Zanatta, 2000:332). Sin embargo, en el caso argentino, la élite apreciaba la función “civilizadora” del clero siempre que no contradijera su “proyecto de nación”. Lo que ha sido presentado como una competencia entre la autoridad temporal y la espiritual, el ciudadano y el fiel, que habría significado el avance en el mundo occidental de las ideas y conductas de la sociedad burguesa, sugiere otra opción explicativa para el caso argentino, la posibilidad de estimar la recuperación de los valores tradicionales en pleno contexto de la secularización y de advenimiento del discurso modernizador.

### **Generaciones sanas, robustas, felices y trabajadoras**

La fortaleza espiritual y de carácter se podía alcanzar con el desarrollo físico y corporal. La salud física era la precondition para potenciar la voluntad de cultivar las buenas inclinaciones: el cumplimiento de las responsabilidades y deberes, la fidelidad a la patria, el apego al trabajo. El cuidado de la salud, la preparación física y el entrenamiento de las habilidades y destrezas manuales llegaron a convertirse en puntos de preocupación. El mandato “gobernar es poblar” también estuvo presente en estas políticas. Las altas tasas de mortalidad y morbilidad infantiles eran un dato cotidiano en aquella sociedad, de modo que era imperativo propiciar un aumento de la esperanza de vida. Al mismo tiempo que esto no era un dato aleatorio, tampoco lo fue la repercusión que tuvo el higienismo en la Argentina. En aquel contexto, los intelectuales de la década de 1880 analizaron el carácter nacional como un caso de psicopatología. La higiene, la medicina pública, el sanitarismo y la criminología estaban destinados a



controlar el ego nacional y a producir sujetos individuales de mentes y cuerpos sanos y libres de toda huella de barbarie (Vezzetti, 1989).

El perfecto funcionamiento y cuidado del hogar se inspiró en esa impronta higienista que focalizó primordialmente sus recomendaciones en los hogares populares (Di Lisia y Salto, 2004). La capacidad para curar heridas, preparar medicinas y ungüentos así como cuidar de los enfermos y dolientes fue, durante mucho tiempo, considerada una tarea naturalmente femenina, vinculada por valores culturales y sociales con el complejo vital de la reproducción. Fueran o no madres, las mujeres debían enfrentar —más que los varones por supuestos condicionamientos biológicos— la muerte y la enfermedades y eran también capaces de extender los roles asignados, más allá de la familia, a los allegados y, casi sin tensión, al resto de la sociedad.

Ese proceso de medicalización, que incluyó de manera sintética el monopolio médico y la intervención social de la medicina científica<sup>51</sup> y su afán de distribuir pautas de limpieza y reglas de obediencia y moralidad se transmitió en las escuelas a través de las asignaturas como Higiene, Fisiología y Medicina.<sup>52</sup> La higiene no era considerada como problema individual sino como una cuestión social que devenía en un “deber patriótico” en tanto preservaba “sano” el cuerpo de la nación (Rodríguez de Anca, 2004:20). La figura del médico se convirtió en una presencia cotidiana en los establecimientos escolares, particularmente en los de las zonas urbanas más desarrolladas. La vigilancia de las normas higiénicas institucionales y el control de la salud del personal y los alumnos fueron tareas de las que se ocupó “el sacerdote de la ciencia”. Su poder dentro de la vida escolar alcanzó una dimensión notable: el cuerpo médico asesoró en los programas de estudios. El certificado de salud del profesional sellaba la suerte de muchos de los niños que pasaban por las escuelas, determinando si estaban física e intelectualmente preparados para cursar sus estudios.

Las nociones de higiene comenzaban con el estado de la escuela. Las condiciones edilicias requeridas para ofrecer un marco adecuado para la enseñanza y el aprendizaje fue un tema de atención, teniendo en cuenta que muchos de los establecimientos no eran los “verdaderos templos” de la educación. El espacio, la luz, la ventilación, los sanitarios, el mobiliario, todo formaba parte del escenario propicio para que el alumno tuviera garantizadas las condiciones higiénicas requeridas para el cuidado de su salud. El objeto de la materia recorría temas como “la influencia de los agentes

naturales en la conservación de la salud; el aire, la luz, el calórico, el sonido, necesidad del aseo personal, baños, estragos que hace el uso de ciertos cosméticos, alimentos, bebidas; ropa, descanso, sueño, paseos”.<sup>53</sup>

No quedaban dudas de que “si el aseo y el amor al orden asientan tan bien a los niños de padres ricos, ¿cuánto más no brillarán en las de condición humilde?”,<sup>54</sup> por esto era imprescindible que aquellas prácticas se generaran en todos los hogares. Hábitos que se podían inculcar con sencillas lecturas en las jóvenes mentes infantiles:

La limpieza y el aseo favorece el desarrollo del cuerpo; las habitaciones en que vivimos, aquellas en que comemos, deben estar siempre limpias y ventiladas a fin de que el aire se renueve en ellas. El baño frío, tomado al levantarse, especialmente de lluvia (ducha fría), es muy sano. El aseo da vigor y fuerzas.

Gran parte de nuestras enfermedades provienen de exceso de comer, ya por la mala calidad, ya por la cantidad de lo que se come. [...] por medio del aseo conservamos la limpieza, por la sobriedad damos a nuestro cuerpo lo que necesita para vivir, y por medio de la gimnasia desarrollamos los órganos del cuerpo que necesitamos conservar [...].<sup>55</sup>

Esa escuela fue permeable a los postulados del movimiento eugenésico. Muchos fueron los que consideraron que aquellas nociones, como el caso específico de la puericultura, debían dictarse como materia específica en la escuela primaria. Otros estimaron que era un aspecto a tratarse en la asignatura de Higiene para evitar que los maestros y maestras se convirtieran en “verdugos del cerebro infantil” en tanto “la puericultura [...] sólo constituye un capítulo de la higiene, muy largo, muy útil, muy interesante, pero capítulo al fin [...].<sup>56</sup> La salud y la higiene debían ir, necesariamente, acompañadas por la preparación del cuerpo a través del ejercicio físico que comprendía:

[...] no sólo la Gimnasia, sino también la Equitación, la Natación y la Esgrima. [...] Queremos que conozca todos los ejercicios gimnásticos con ciencia y conciencia; que tenga una figura gallarda; que no tiemble a la vista de una [sic] arma de fuego; que goce de una salud robusta; que sea digno y no se deje vejar de nadie.

Así arrebataremos a la muerte, al manicomio, al suicidio, a las cárceles y al patíbulo cantidad de víctimas.

Así formaremos los ciudadanos del porvenir, llenos de vida, de inteligencia y de esperanzas.<sup>57</sup>

En un artículo publicado por el entonces presidente del Consejo Nacional de Educación, doctor Benjamín Zorrilla, se destacó la importancia de difundir “La Educación Física en nuestras escuelas”. Para ello era necesario contar con el favor de asociaciones civiles como el Club de Gimnasia y Esgrima. Siguiendo el principio de Mameli: “la forza dá coraggio el il coraggio dá valor” había que acudir a:

[...] la Gimnasia educativa como se practica en toda la Alemania, en Suecia, en el Norte de Italia, en Francia y en España, a esa Gimnasia racional y progresiva basada sobre el estudio prolijo y detenido del aparato muscular; de esa Gimnasia que analizando las notas desarmónicas de nuestra humanidad atrofiada, las afina insensiblemente, y por fin los deja en un estado de equilibrio nunca soñado.<sup>58</sup>

A pesar de estas recomendaciones no dejaron de esgrimirse contundentes afirmaciones que sostenían lo poco que se había hecho por proveer el desarrollo físico de los niños. Inspirados en las corrientes favorables que promovían la educación física, tanto en Estados Unidos como en algunos países de Europa, se centraba el problema en que la escuela primaria sólo atendía al desenvolvimiento de la inteligencia dejando en el más completo abandono la fuerza muscular, que formaba generaciones enérgicas y vigorosas. Para ello toda la actividad física de los niños debía ser pautaada, inclusive los recreos con juegos apropiados. Pero también fuera de las escuelas, los niños debían disponer de espacios libres para poder jugar, de allí que se buscó contar con el apoyo de padres y de autoridades municipales, para que hubiera parques y jardines públicos.<sup>59</sup>

Aunque muchos compartieron la necesidad de promover la “educación del cuerpo”, no llegaron a coincidir en cuanto al tipo de ejercicios que niños y niñas debían practicar en la escuela. Las niñas ejercitaron una serie de movimientos calisténicos (gimnasia sin aparatos) y los niños efectuaban ejercicios militares. Sin embargo, muchas fueron las voces que se pronunciaron en contra de estas prácticas militares al interior de las escuelas. Los maestros influyeron particularmente para que, en la reforma del plan de estudios de 1902, dictado para las escuelas de la Capital Federal, se dispu-

siera que los ejercicios militares se ejecutaran sin carácter bélico, sin la portación de armas, equipos o bagajes, ni aun simulados. Los docentes lograron imponer su criterio de formar a la infancia no en la disciplina de la obediencia sino en la del carácter. Había sido el triunfo sobre los grupos militaristas pertenecientes al Ejército o a clubes y asociaciones deportivas partidarios de la educación física entendida como instrucción militar. En el clima de militarismo que invadió a la sociedad argentina a fines del siglo XIX proponían la formación de soldados en el patriotismo y la capacitación del ciudadano, para la defensa de la patria.<sup>60</sup> Las nuevas corrientes de la “gimnasia moderna”, superadoras de la concepción de una “escuela del soldado”, consiguieron que primara una gimnasia donde se robusteciera física y psíquicamente a los alumnos, aunque la impronta de lo militar como modelo de organización en la configuración de la educación física que se practica en las escuelas se mantendrá hasta nuestros días.

El Ministerio de Instrucción Pública convocó al cuerpo médico para supervisar las condiciones de la práctica gimnástica vigilando los espacios abiertos de las escuelas y propiciando la realización de ejercicios libres, con y sin aparatos manuales, y juegos. Uno de aquellos médicos, el doctor Enrique Romero Brest, como inspector de la rama en 1905, establece los principios de la educación física en las ciencias positivas, la anatomía y la fisiología dando lugar a lo que posteriormente fue llamado Sistema Argentino. El mismo fue caracterizado como metódico, continuo y racional siendo capaz de lograr el triunfo de la higiene, la estética, el trabajo y la moral.

Un aspecto que no se dejaba de lado fue la estrecha relación entre la educación del cuerpo y la práctica del juego. Este último fue reconocido como la forma más natural de la educación física para la formación del carácter del niño. La gimnasia y el juego se complementaban en tanto que la primera enseñaba al niño a obedecer instantáneamente la orden y a someter su voluntad a la del profesor. Los juegos formaban y desarrollaban el carácter de ejercitar la voluntad, la independencia y la fuerza de acción, manteniendo también los sentimientos de solidaridad haciendo comprender a los niños, de una manera práctica, el respeto de las leyes y de las nociones de verdad y de justicia:

La juventud nunca es más severa en su juicio que en los casos de la no observación de las leyes de juego. Si el juego enseña a dominarse y a conservar su sangre fría, hace también desaparecer la molicie y la pereza innata. Y lo que es mucho

más importante: el juego llama y crea la alegría. [...] El placer de la juventud no consiste únicamente, en frecuentar el aire viciado de los cafés y de los *music-halls* para oír allí las canciones más o menos equívocas.<sup>61</sup>

Coraje, valor, voluntad, disciplina, dominio de sí mismo, solidaridad hacia los otros eran comportamientos que los niños desarrollarían a partir de la práctica de la educación física. Se procuraba la disposición del cuerpo para dominar el espíritu y la acción. Como parte de ese argumento se incorporó la práctica del Trabajo manual para los varones, para ejercitar el trabajo de las manos. Efectivamente aquella enseñanza señalada por su carácter enciclopedista promovió, con escasos resultados por la falta de acuerdo en cuanto al tipo de actividades a desarrollar, generar una verdadera cultura del trabajo. Se buscó inculcar que:

El trabajo, es un deber que tenemos para el cuerpo y para el alma. El trabajo es una ley que todos debemos acatar, y a la cual no podemos substraernos. Es, además, una necesidad imprescindible, y el cumplimiento de ciertos deberes morales depende de él. [...] El trabajo revela el progreso moral, intelectual y material de los hombres. [...]

El trabajo trae la honradez, cuando lo ejercemos lícitamente, es decir, cuando trabajamos conforme al bien, [...] cuando se trabaja sin tomar lo ajeno, sin engañar al prójimo: ningún trabajo rebaja a un hombre si lo hace con honradez.<sup>62</sup>

Un enunciado que, sin embargo, se hizo difícil llevarlo a la práctica. Apelando al precepto de “educar la mano con el trabajo”<sup>63</sup> desde los primeros tiempos se inspiraron en el sistema sueco denominado Sloyd, aceptado en gran parte de Europa y Estados Unidos. Se suponía que en esa enseñanza integral, al recibir estas nociones se lograba que el niño amara las ocupaciones manuales desarrollando en ellos el gusto estético a la vez que proporcionaron un descanso a las tareas sedentarias de la escuela. El trabajo manual ayudaba a que los niños se ganaran la vida, preparándolos para un oficio, o les daría la ocasión para que descubrieran su inclinación profesional. Pero, sobre todo, con esta educación se lograba un propósito: “hacer la vida más feliz y saludable; el de formar buenos hábitos, y el reforzar la actividad [...]”.<sup>64</sup>

A lo largo de esta desagregación de contenidos se hace presente un aspecto sobre el que no se va a profundizar, pero que no se puede soslayar.

La impronta liberal con su principio de igualdad de oportunidades puso su sello al tono de las palabras pronunciadas en los ámbitos en los que se acordó una escuela abierta para todos. Niños y niñas gozaban de los beneficios de una educación que potenciaba la nobleza de hombres y mujeres. Sin embargo, detrás de esa voluntad había una clara intencionalidad de imponer un orden y garantizar su estabilidad. En ese sentido, una primera cuestión recuperaba su ya tradicional presencia, que cada uno aprehendiera su rol en función de su sexo. Mientras en los varones la enseñanza apuntaba a desarrollar su virilidad, para las niñas se insistió en que había que educarlas en función de su misión en la sociedad. Las “hijas del pueblo” serían las ciudadanas útiles a la república: los “ángeles del hogar” –futuras esposas y madres– junto con las materias comunes, se dispuso una enseñanza especial para favorecer su preparación como administradoras de la casa. Ése fue el sentido de materias como Economía doméstica y Labores manuales con las que aprenderían los conocimientos y destrezas imprescindibles para que cumplieran con sus tareas. La educación femenina resultaba esencial para que se internalizara la “función suprema” de la mujer, la maternidad.

Sobre la base de una enseñanza en común quedó claro que las ciudadanas y los ciudadanos tendrían responsabilidades distintas en el marco de aquella sociedad. Virtud, inteligencia, destreza, fidelidad, obediencia, valor, confianza en sí mismo, perseverancia y máxima salud y robustez física, se exigían en aquel modelo de ciudadanía. Un modelo en el cual el hombre debía cumplir con solvencia su condición de jefe y sostén del hogar y ciudadano activo para su patria. Para las ciudadanas su responsabilidad civil, en tanto formadora de los futuros hijos de la nación, las remitía al ámbito doméstico. Aunque reconocidas como “guardianas de las repúblicas” fueron privadas del ejercicio activo de la ciudadanía<sup>65</sup> continuando la línea de pensamiento rousseauniana, por la cual la mujer debía ocuparse de la “reproducción de existencia del ciudadano” antes que ser ella misma “ciudadana” (Amorós, 1991:128).

### Consideraciones finales

El joven Estado nacional se valió del alcance de la Ley de Educación Común, laica, gratuita y obligatoria de 1884 para proyectar su ciudadanización inducida. Aquella ambición de universalización racional y equitativa de los derechos públicos inspiró la política educativa de los

“profetas de la modernidad” dirigida a todos los “niños de la nación”. La escuela pública reunía:

[...] al hijo del primer magistrado de la República sentado al lado del más humilde artesano [...] hijos de médicos, abogados, comerciantes acaudalados, fraternizando con los del carpintero, del albañil, del sirviente. Así [...] se previenen las crisis sociales; se establece la verdadera democracia basada en el amor recíproco, sea cual fuere la posición del individuo.<sup>66</sup>

La generación de los ochenta del siglo XIX asumió el compromiso de concretar, a partir de la escolarización masiva, un modelo de ciudadanía sustentado en un abanico de comportamientos de los que un buen ciudadano debía hacer demostración, tanto en su vida privada como pública, para lo cual debía operarse una formación integradora que considerara el desarrollo intelectual, físico y moral.

Un propósito en común que compartieron todos aquellos que depositaron en la enseñanza oficial la esperanza de hacer posible una sociedad de individuos que expresaran “los más altos valores y buenas costumbres”. La escuela pública hacía posible que los niños alcanzaran el sentimiento de argentinidad, la fortaleza espiritual y la robustez física. Una expectativa compartida que no llegó a ocultar los matices que se hicieron públicos toda vez que se emitió una opinión sobre los procedimientos y contenidos a poner en práctica para alcanzar la meta fijada. Disonancias en un discurso educativo que se hizo más evidente toda vez que la experiencia hacía necesario que se pusieran en marcha los ajustes que permitieran concretar un objetivo que se desdibujaba cuando se contrastaba con la práctica. La comunidad de ciudadanos proyectada distaba de lo que la realidad social denotaba. Tal como se declaraba, el recorrido por el extenso territorio del país daba la nota concreta de un Estado que debía profundizar sus políticas educativas para extender sus beneficios en comunidades que no expresaban el sentimiento de nacionalidad.

Llegado a este punto se puede suponer que en el ámbito del aula se plasmó una instancia de resistencia y de negociación entre lo que se enseñaba y se aprendía. Precisamente resistencias, impugnaciones, negociaciones que aunque sólo han sido sugeridas en el presente trabajo, no podrán ser eludidas a la hora de pensar los vínculos básicos que hacen posible la convivencia entre la sociedad civil y el Estado. La cristalización de un per-

fil de ciudadanía es producto de ese complejo juego de captación que constituye el universo de las prácticas.<sup>67</sup> Si todavía queda mucho por indagar de aquella representación del buen ciudadano, la recepción que la comunidad hizo de este dispositivo de contenidos diagramados por las autoridades educativas es una problemática que exige ser tratada en profundidad.

## Agradecimiento

Agradezco la atenta lectura y los sugerentes aportes de los evaluadores de este artículo.

## Notas

<sup>1</sup> Los gobiernos provinciales quedaron finalmente integrados como distritos administrativos del Estado nacional, luego de disputas civiles entre tendencias unitarias y federales, con el proceso de Organización Nacional iniciado en 1853. En 1862 con la batalla de Pavón se incorporó la provincia y la ciudad de Buenos Aires. Las presidencias liberales de Mitre, Sarmiento y Avellaneda dieron comienzo a la formación del Estado nacional. Quedó pendiente la cuestión de la Capital Federal. En 1880, por iniciativa de Avellaneda, se declara la federalización de la ciudad y el puerto de Buenos Aires. La derrota de la Provincia de Buenos Aires frente al Ejército Nacional conducido por el General Julio A. Roca dio comienzo a los gobiernos conservadores del Partido Autonomista Nacional (PAN).

<sup>2</sup> Formaron parte de ese grupo, aquellos hombres del Partido Autonomista Nacional que gobernaron bajo el lema “orden y progreso”, desde 1880 a 1916, con un sistema de alianzas clientelares con “notables” de la ciudad de Buenos Aires, del Litoral y del interior del país. Bajo la consigna de la “República posible”, hombres como Julio Argentino Roca, Juárez Célman, Carlos Pellegrini, dentro del periodo que abarca este trabajo, ejercieron el llamado *unicato* (jefes de gobierno y del partido gobernante) apelando a una práctica política en la que, desde el vértice del poder, se controlaban de manera simultánea los resortes institucionales y políticos. Acerca de este tema, consultar los clásicos trabajos de Oszlak (1982) y Botana (1977).

<sup>3</sup> *El Monitor de Educación Común*, año II, 1882, núm. 12. Ésas eran las palabras del orador José María Torres, por entonces Director de la Escuela Normal de Paraná, en la 5ª sesión ordinaria del 15 de abril de 1882 del Congreso Pedagógico. Esta revista, que aparece en 1880, era la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación (CNE), por la cual se informaba, en los primeros años de su publicación, sobre las medidas operadas por este órgano. Para fines de los ochenta se transformó en una publicación en la que además se difundían, con carácter prioritario, todas las cuestiones referidas a mejorar la calidad de la enseñanza, pues el principal destinatario era el magisterio de la nación. En adelante, *El Monitor*.

<sup>4</sup> Para un análisis de los significados que se asociaron a la palabra civilización se puede consultar, Starobinsky (1999).

<sup>5</sup> La tradición asigna al debate de la ley 1420 –librado en el recinto del poder legislativo nacional por los diputados católicos y liberales– un papel destacado en la historia de la educación argentina. En ese debate se destacaron por el sector católico las disertaciones de Pedro Goyena y Demaría y por el sector de los liberales sobresalió la figura de Onorio Leguizamón y Eduardo Wilde, ministro de Instrucción Pública. Como se sabe, al profundizar sobre el mismo se puede apreciar que, salvo la cuestión de la enseñanza religiosa, las dos posturas establecían la necesidad de la obligatoriedad, la gratuidad y el gradualismo de la enseñanza para todos los niños y niñas de la república. Una revista a ese tema se ha tratado en Lionetti (en prensa).



<sup>6</sup> A pesar de que la Constitución Nacional de 1853 en su artículo 5 sostiene que la escolarización primaria es competencia de los gobiernos provinciales, con la Ley 1420, el Estado nacional consigue que las escuelas de distritos provinciales queden bajo la supervisión de inspectores nacionales al tiempo que, de manera progresiva, fueron designados maestros normales nacionales que adecuaron los planes de estudio a los requerimientos de las autoridades centrales. Se puede afirmar que con esta ley comenzó el proceso de centralización del sistema educativo argentino que dejó poca autonomía tanto a las escuelas provinciales como a la enseñanza particular.

<sup>7</sup> Esta capacidad transformadora que se depositó en la educación en Argentina, encuentra similitudes con otros países de Latinoamérica. Para el caso de México, donde se ha producido una relevante tradición de estudios sobre la historia social de la educación, podemos mencionar los recientes trabajos de Galván (2002, 2003 y 2004).

<sup>8</sup> *El Monitor*, año 1885, núm. 72.

<sup>9</sup> En este sentido si bien nuestro análisis tiene diferencias sustanciales no podemos dejar de mencionar el renovado enfoque que se ha producido en el campo de la historia política, particularmente de aquellas que se vinculan con una imagen recurrente en la construcción de comunidades democráticas: la del ciudadano. Entre otros trabajos, de consulta indispensable son los de Sábato (1998 a y b).

<sup>10</sup> *El Monitor*, año II, 1882, núm. 27.

<sup>11</sup> Aquella “ideología proinmigratoria” es analizada en Halperín Donghi (1987). La nueva mirada y distintas valoraciones derivadas de la procedencia étnica de los inmigrantes es trabajada en Falcón (1992).

<sup>12</sup> *Cámara de Diputados de la Nación*, sesión del 3 de marzo de 1880. Estas palabras eran del diputado Eduardo Costa en ocasión de discutirse en la Cámara de Diputados el Proyecto de ley del Poder Ejecutivo Nacional sobre la creación del Consejo Nacional de Educación, organismo del que dependían directamente las escuelas públicas nacionales y las escuelas normales.

<sup>13</sup> *El Monitor*, año XXIX, 1910, núm. 450.

<sup>14</sup> Las nuevas teorías sobre la cuestión del delito, su tipificación y la figura del delincuente llevaron a una renovación que aportó el positivismo. Sobre la nueva criminología y el mundo carcelario se puede consultar, entre otros trabajos de interés, a: Salvatore y Aguirre (1998). Un trabajo reciente sobre el delito y la modernización punitiva en Argentina es el de Lila Caimari (2004).

<sup>15</sup> *El Monitor*, año I, 1881, núm. 34. Esas palabras fueron escritas cuando la Comisión examinadora de la Escuela de Aplicación Anexa a la Normal de la Capital, elevara su informe sobre el resultado de los exámenes en el establecimiento, donde los aspirantes al magisterio realizaban sus prácticas pedagógicas.

<sup>16</sup> Un modelo de referencia en este sentido fue el proyecto de educación de los futuros ciudadanos puesto en marcha en la III República Francesa, que cuenta con uno de los análisis más sugerentes en Rosanvallon (1992 y 1998).

<sup>17</sup> Un lenguaje político inspirado en una tradición inaugurada desde 1789, donde el ciudadano es el individuo abstracto en nombre de quien se habla y quien es sujeto de representación. A propósito, Lefort explica: “La democracia, inaugura la experiencia de una sociedad inasible, en la cual el pueblo será llamado soberano, donde se abandona la cuestión de su identidad, para permanecer latente”. En Claude Lefort (1985:173) (traducción de la autora).

<sup>18</sup> Traducción de la autora.

<sup>19</sup> Se llamó rosismo al régimen operado por el caudillo federal Juan Manuel de Rosas en la provincia de Buenos Aires. Gobernó en una primera etapa entre 1829 a 1932 y en un segundo gobierno —que ha generado debates historiográficos entre quienes exaltan su carácter patriótico y otros que señalan su carácter tiránico— entre 1835 a 1852. Con su caída, después de la batalla de Caseros en 1852, frente al ejército conducido por el caudillo Justo José de Urquiza de la provincia de Entre Ríos (litoral del país), comenzó el periodo de la llamada Organización Nacional. Cabe señalar que entre los enemigos políticos de Rosas, se encontraban Juan Bautista Alberdi y Domingo Faustino Sarmiento, que inspiraron con sus ideas a los gobiernos de los años ochenta.

<sup>20</sup> En ese sentido no coincidimos con afirmaciones que sostienen que por estos años se habría generado una política que buscaba instruir y que será recién para los años treinta cuando se pretenda claramente educar (en sentido integral) a los alumnos. Sobre esas apreciaciones se puede consultar a Gvirtz (1991).

<sup>21</sup> Sobre este encuentro se puede consultar a Cucuzza (1986). Entre los oradores que participaron en ese congreso merece la pena destacar las disertaciones, entre otros, del escritor francés, por entonces director de la Escuela Normal de Paraná, Paul Groussac; del pedagogo y maestro español José María Torres, director de la Escuela Normal de Paraná, y del pedagogo uruguayo Varela.

<sup>22</sup> *El Monitor*, año IV, núm. 60, 1884.

<sup>23</sup> *El Monitor*, año IV, núm. 63, 1884.

<sup>24</sup> En este trabajo se analiza puntualmente el tratamiento de aquellos contenidos considerados pilares para concretar ese objetivo de formar al ciudadano generando sentimientos de pertenencia a la nación y la moralización de las costumbres. Por una cuestión de extensión no se trata aquí la enseñanza del idioma nacional que ocupó una atención especial de las autoridades educativas.

<sup>25</sup> Si bien el debate sobre la nación y los nacionalismos entre constructivistas y primordialistas (o esencialistas) cuenta con una numerosa producción en estos últimos años, el enfoque de Ranger-Hobsbawm es el que más se aproxima para el caso argentino.

<sup>26</sup> Según el Primer Censo Nacional, la ciudad de Buenos Aires tenía 180 mil habitantes para llegar a 650 mil habitantes tal como se reflejó en el Segundo Censo Nacional de Población. Para un tratamiento de los cambios producidos en la ciudad se puede consultar Scobie (1977).

<sup>27</sup> Así se llamó la obra de Eugenio Cambaceres (1888), donde la inmigración es descrita como una muchedumbre invasora de un espacio: la ciudad. Esto llevó a revalorizar el campo tal como el mismo autor lo expresaba en *Pot-Pourri* (en 1882): “Una brusca nostalgia de la pampa invadía su estancia, su libertad, su vida soberana fuera del ambiente corrompido de la ciudad,

del contacto infectivo de los otros, lejos del putrúlagos social”.

<sup>28</sup> Informe del inspector general Víctor M. Molina de los Territorios Nacionales del Sud, enero de 1885. *El Monitor*, núm. 81, 1885. Esta región comprendía la Pampa Central y la Patagonia.

<sup>29</sup> *El Monitor*, año VII, núm. 122, 1887.

<sup>30</sup> *El Monitor*, año VII, núm. 122, 1887.

<sup>31</sup> Sobre las primeras Fiestas Mayas que se celebraron, ver Garavaglia (2002).

<sup>32</sup> *El Monitor*, año XIX, 1899, núm. 326.

<sup>33</sup> *El Monitor*, núm. 328, 1900.

<sup>34</sup> Sobre la cuestión del nacionalismo, la educación y el papel de la enseñanza de la historia existen numerosos aportes para los países latinoamericanos. Para el caso de México existe una vasta y valiosa bibliografía que ha tratado la temática en distintos procesos históricos, de la que podemos mencionar a modo de ejemplo: Vázquez, Josefina (1975); Vaughan, Mary Kay (1982); Camp, Roderic-Hale, Charles-Vázquez, Josefina (eds) (1991); González Aizpuru, Pilar (1998); Palacio, Guillermo (1999).

<sup>35</sup> Entre los manuales consultados en los que se hace referencia a esta cuestión se pueden mencionar a Díez Mori (1879: 47-57) y Sastre (1897:39-48).

<sup>36</sup> Bartolomé Mitre escribió, entre otras obras, la *Historia de Belgrano* en cuatro tomos, la *Historia de Belgrano y la Independencia*; la *Historia de San Martín* en seis tomos y la *Historia de San Martín y de la emancipación*. Por su parte, Vicente Fidel López—considerado el otro padre fundador de la historiografía argentina—escribió *La historia argentina* en diez tomos. Sobre la labor de Mitre como historiador se puede consultar: Halperin Donghi (1996) y Devoto (1999).

<sup>37</sup> Mitre Bartolomé (1950), *Historia de San Martín y de la emancipación*. Buenos Aires, Editorial Tor, p. 12.

<sup>38</sup> Manso (1888) y Martínez (1888).

<sup>39</sup> Se puede mencionar en esa línea a Manso (1888).

<sup>40</sup> *El Monitor*, año XVIII, núm. 12, 1898.

<sup>41</sup> *El Monitor*, año XIX, núm. 5, 1899.

<sup>42</sup> En ese contexto se asoció que la formación del individuo bajo los preceptos morales

sería un arma contra el crimen. La preocupación de la dirigencia que percibía un aumento de las manifestaciones de violencia en la sociedad se trasladó a la prensa que, en su crónica diaria, hizo referencia continua a este “flagelo que pone en riesgo el orden social”, por tanto se llegaba a reproducir aquel precepto de “una escuela que se abre es una cárcel que se cierra”. *La Nación*, 11 de octubre de 1887. Sobre el control social, ver Ruibal, (1993); sobre las diversas formas de “violencias”, ver Gayol-Kesler (2002).

<sup>43</sup> *La Escuela Moderna. Serie elemental de Instrucción primaria. Lecciones cortas sobre moral* (1915), Cabaut y Compañía Editores, 5<sup>o</sup> Edición, Buenos Aires, p. 17 (s/a).

<sup>44</sup> Ortega (1897:57).

<sup>45</sup> *El Monitor*, año X, núm. 205, 1891.

<sup>46</sup> Quiroga (1873:17).

<sup>47</sup> *La Escuela moderna* (1915:25).

<sup>48</sup> *Informe de Inspectores Nacionales de Escuelas en las Provincias de Tucumán y Entre Ríos, 1884*.

<sup>49</sup> *Informe del Secretario de la Comisión Escolar de la 3<sup>o</sup> Sección, 1884*. La falta de disciplina dentro de la vida escolar era un dato frecuente en estos informes y en los propios archivos del tema se registran las denominadas “faltas graves” que llegaban incluso a la portación de armas y amenaza del personal directivo, tal como se menciona en el *Libro Copiador*, agosto de 1915 de la Escuela Normal de Tandil (sudeste de la provincia de Buenos Aires). Incluso hasta la propia literatura la trató en sus páginas como en el caso de *Juvenilla*, cuando se hace referencia a la resistencia de los alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires al nombramiento como director de José María Torres. Su autor relata “la revolución que pretendieron hacer contra Torres [...]”. Recuerdo haber pronunciado un discurso sobre la ignominia de ser gobernados, nosotros, republicanos, por un español monárquico [...]” Cané (1992:28-29).

<sup>50</sup> *El Monitor*, núm. XIX, 1897.

<sup>51</sup> Sobre la profesionalización de la figura del médico, consultar Ricardo González Leandri (1999).

<sup>52</sup> Entre los aportes que han tratado la influencia del higienismo se pueden mencionar: Asunción Lavrin (1995). “Sobre el ‘descubrimiento’ de la enfermedad como problema social, el discurso médico y la búsqueda de promover la incorporación de hábitos higiénicos”, ver Diego Armus (1981, 1984 a y b y 1990). El discurso médico dirigido a las mujeres de los sectores populares para promover el orden social ha sido analizado por Marcela Nari (1995 y 1998:151-189), así como Di Liscia y Salto (2004).

<sup>53</sup> *El Monitor*, año IV, febrero de 1885, núm. 125.

<sup>54</sup> Suárez, José Bernardo (1894:17).

<sup>55</sup> *La Escuela moderna* (1915:73).

<sup>56</sup> *El Monitor*, núm. 413, 1907. El autor de la nota es un maestro, José Bálsamo.

<sup>57</sup> *El Monitor*, núm. 64, 1884.

<sup>58</sup> *El Monitor*, núm. 65, 1884.

<sup>59</sup> Sobre esta presión para prever la disponibilidad de espacios libres en el trazado de la ciudad, se puede consultar a Gorelik (1998).

<sup>60</sup> Sobre esta cuestión se puede consultar Aisenstein (1999).

<sup>61</sup> *El Monitor*, núm. 73, 1897. Estas consideraciones estaban en el mismo tono de lo que había sido difundido en un libro que fuera recomendado para lectura de los maestros Wickersham (1889).

<sup>62</sup> *La Escuela moderna* (1915:21).

<sup>63</sup> Pizzurno (1932:24).

<sup>64</sup> *El Monitor*, núm. 287, 1897.

<sup>65</sup> Esta temática ha sido trabajada en forma específica en Lionetti (2001). Un texto muy interesante sobre el lugar que ocupaba la mujer como “custodia del hogar” es el de Liernur (1997).

<sup>66</sup> *El Monitor*, núm. 12, (1881: 348). Esas palabras fueron escritas en oportunidad de que la Comisión examinadora de la Escuela de Aplicación Anexa a la Escuela Normal de la Capital, elevara su informe sobre el resultado de los exámenes en el establecimiento donde los aspirantes al magisterio realizaban sus prácticas pedagógicas.

<sup>67</sup> Nos estamos refiriendo al tipo de enfoque que se proponen en Lepetit (1995).

## Bibliografía

- Aisenstein, A. (1999). "La educación física en la escuela primaria (1880-1930)", en Ascolani, *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Rosario: Ediciones del Arca.
- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona: Anthropos.
- Anderson, B. (1893). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*, Londres: Verso Books.
- Armus, D. (1981). "Los médicos", en *Profesiones, poder y prestigio*, Buenos Aires: CEAL.
- Armus, D. (1984a). "Notas sobre el impacto inmigratorio ultramarino a la Argentina y la visión de los protagonistas", *Revista de Indias*, núm. 174, vol. XLIV.
- Armus, D. (1984b). "Enfermedad, ambiente urbano e higiene social. Rosario entre fines del siglo XIX y comienzos del XX", en *Sectores populares y vida urbana*, Buenos Aires: CLACSO.
- Armus, D. (1986). "Diez años de historiografía sobre la inmigración masiva a la Argentina" en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, núm. 4, CEMLA.
- Armus, D. (1990). *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de historia social argentina*. Buenos Aires: CEAL.
- Bertoni, L. A. (1996). "Soldados, gimnastas y escolares: la escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, tercera serie, núm. 13, 1º semestre, Buenos Aires.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Botana, N. (1977). *El orden conservador*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Botana, N. y E. Gallo (comps.) (1997). *De la república posible a la república verdadera*, Buenos Aires: Ariel.
- Caimari, L. (2004). *Rasgos de la modernización punitiva en Argentina*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Cambaceres, E. (1888). *Sin rumbo*, Buenos Aires: Igón Hermanos editores.
- Camp, R.; Hale, Ch. y Vázquez, J. (eds.), (1991). *Los intelectuales y el poder en México*, México: El Colegio de México.
- Cané, M. (1992). *Juvenilla*, Buenos Aires: CEAL.
- Cucuzza, H. R. (1986). *De Congreso a congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico*, Buenos Aires: Besana.
- Devoto, F. (1999). "Relatos históricos, pedagogías cívicas e identidad nacional", en Pérez Siller y Radkau (coords.) *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*, Puebla: El Colegio de San Luis-Instituto Gerog-Eckert.
- Di Lisia, M. S. y Salto, G. (2004). *Medicina y educación en la Argentina: imágenes y prácticas (1880-1940)*, Buenos Aires: EdulPam.
- Diez Mori, S. (1879). *Conversaciones instructivas dedicadas a los niños*, Buenos Aires: La República.
- Di Stéfano, R. Y Zanatta, L. (2000). *Historia de la iglesia argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires: Grijalbo-Mondadori

- Falcón, R. (1992). "Inmigración, cuestión étnica y movimiento obrero (1870-1914)", en Devoto, F. y Míguez, E. (comps.), *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica. Los italianos en América Latina en una perspectiva comparada*, Buenos Aires: CEMLA/ CSER/ IEHS.
- Galván, L. E. (coords.) (2002). *Diccionario de Historia de la educación en México*, versión multimedia, México: CIESAS, DGSCA/UNAM, CONACyT.
- Galván, L. E. (2004). "Creación del ciudadano: los intelectuales y la prensa infantil, 1870-1900", *Historia y Grafía* (Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana), núm. 23, pp.217-262.
- Galván, L. E.; Quintanilla, S. y Ramírez, C. I. (2003). *Historiografía de la educación en México*, México: COMIE/ CESU-UNAM/ SEP.
- Garavaglia, J. C. (2002). "A la nación por la fiesta: las Fiestas Mayas en el origen de la nación en el Plata", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, tercera serie, núm. 27, 1º semestre, Buenos Aires.
- Gayol, S. (1998), "Las alteridades de la modernidad. Buenos Aires 1880-1910" en *Allpanchis*, (Perú), año XXX, núm. 52, 2do. semestre, 1998.
- Gayol, S. y Kessler, G. (comp.) (2002). *Violencias, delitos y justicia en la Argentina*; Buenos Aires: Manatíal-UNGS.
- González Aizpuru, P. (coord.) (1998). *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México: El Colegio de México.
- González Leandri, R. (1999). *Curar, persuadir, gobernar. La construcción histórica de la profesión médica en Buenos Aires*, Madrid: CSIC.
- Gorelik, A. (1998). *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*, Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Gvirtz, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Buenos Aires: CEAL.
- Halperín Donghi, T. (1987). "¿Para qué la inmigración? Ideología y política migratoria en la Argentina (1810-1914)", en *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Halperín Donghi, T. (1996). "Mitre y la formulación de una historia nacional para la Argentina", en *Anuario IEHS* (Argentina), núm. 11, Tandil: UNCPBA.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (eds.) (2002). *La invención de la tradición*, Barcelona: Crítica.
- Lavrin, A. (1995). *Women, Feminism and Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940*, Lincoln: University of Nebraska Press.
- Lefort, C. (1985). *L'Invention démocratique*, París: Fayard.
- Lepetit, B. (comp.) (1995). *Les formes de l'expérience. Un autre histoire sociale*, París: Albin Michel.
- Liernur, J. F. (1997). "El nido de la tempestad. La formación de la casa moderna en la Argentina a través de manuales y artículos sobre economía doméstica (1870-1910)", en *Entrepassados* (Argentina), núm. 13, Buenos Aires.
- Lionetti, L. (2001). *Ciudadanas útiles para la Patria. La educación de las 'hijas del pueblo' en Argentina (1884-1916)*, Washington: The Americas.

- Lionetti, L. (en prensa). "La educación pública: escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX", en *Anuario Americanista de Sevilla*, España.
- Manso, J. (1888). *Compendio de historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata desde su descubrimiento hasta el año 1874*, 9ª edición, Buenos Aires: Igón Hermanos editores.
- Martínez, B. (1888). *Nociones de historia argentina*, 6ª edición, Buenos Aires: Igón Hermanos Editores, Buenos Aires.
- Nari, M. (1995). "Feminismo y diferencia sexual. Análisis de la Encuesta Feminista Argentina", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Buenos Aires, 3ª. serie, núm. 12, 2ª semestre, 1995.
- Nari, M. (1998). "Las prácticas anticonceptivas, la disminución de la natalidad y el debate médico, 1890-1940", en Lobato (editora), *Política, médicos y enfermedades*, Mar del Plata: Biblos/ Universidad de Mar del Plata.
- Norá, P. (1998). *Les Lieux de mémoire*, 1, París: Gallimard.
- Ortega, E. (1897). *Compendio de instrucción cívica*, Buenos Aires: Pedro Igón y Cía. Editores.
- Oszlak, O. (1982). *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires: Belgrano.
- Palacio, G. (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*, México: El Colegio de México.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930)*, Buenos Aires: UBA.
- Pizzurno, P. (1932). *El libro del educador*, Buenos Aires: Ministerio de Instrucción Pública.
- Poggi, M. M. (2003). "Los libros escolares y la construcción de la ciudadanía (1880-1890)", ponencia presentada en la mesa 25: "Problemas en torno a la construcción de la ciudadanía" (coord. Bandieri y Lionetti), *ix Jornadas interesuelas y Departamento de Historia*, Córdoba.
- Puiggrós, A. (dir.) (1993), *La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945*, Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.) (1997). *La educación en las provincias, 1945-1983*, Buenos Aires: Galerna.
- Quiaramonte, J. C. (1997). *Ciudades, provincias, estados: orígenes de la nación argentina (1800-1846)*, Buenos Aires: Ariel.
- Quiroga, C. (1873). *Manual del ciudadano*, Buenos Aires: Imprenta La Misión.
- Rodríguez de Anca (2004). "Apuntes para el análisis de las relaciones entre discurso médico y educación en la Argentina: imágenes y prácticas (1900-1930)", en Salto y Di Liscia, *Medicina y educación en la Argentina: imágenes y prácticas (1880-1940)*, Buenos Aires, EdulPam.
- Rosanvallon, P. (1992). *Le sacre du citoyen: histoire du suffrage universel en France*, París: Gallimard.

- Rosanvallon, P. (1998). *Le peuple introuvable. Histoire de la représentation démocratique en France*, París: Gallimard.
- Ruibal, B. (1993). *Ideología del control social. Buenos Aires 1880-1920*, Buenos Aires: CEAL.
- Sábato, H. (coord.) (1998a). *Ciudadanía política y formaciones de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México: FCE / El Colegio de México.
- Sábato, H. (1998b). *La política en las calles. Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1862-1880*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Salvatore, R. y Aguirre, C. (1998). *The Birth of the Penitentiary in Latin American: Essay on Criminology, Prison Reform, and Social Control, 1830-1940*, Austin: University of Texas Press.
- Sastre, M. (1897). *Anagnosia. Método para enseñar a leer en pocos días demostrando por la práctica en las escuelas públicas y particulares*, 45ª edición, Buenos Aires: Librería Nouvelle.
- Scobie, J. (1977). *Buenos Aires. Del centro a los barrios, 1870-1910*, Buenos Aires: Solar-Hachette.
- Shumway, N. (1995). *La invención de la Argentina*, Buenos Aires: Emecé.
- Starobinsky, J. (1999). "La palabra civilización", *Prismas* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes), año 3.
- Suárez, J. B. (1894). *El Tesoro de las niñas. Obra compuesta expresamente para la educación moral de las hijas de familia*, versión corregida por Vicente García Aguilera, Córdoba: Tipografía La Velocidad.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires: Solar.
- Teobaldo, M. (dir.) y García, A. B. (coord.) (2000). *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957*, Rosario: ArcaSur Editorial.
- Terán, O. (1987). *Positivismo y nación en la Argentina*, Buenos Aires: Puntosur.
- Vaughan, M. K. (1982). *Estado, clases sociales y educación en México*, traducción de Martha Amorín de Pablo, 2 vols., México: SEP-FCE.
- Vázquez, J. Z. (1975). *Nacionalismo y educación en México*, México: El Colegio de México.
- Vezzetti, H. (1989). *La locura en la Argentina*, Buenos Aires: Paidós.
- Wainerman, C. y Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires: Belgrano.
- Wickersham, J. P. (1889). *Economía de las escuelas*, traducción de Clodomiro Quiroga, Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Yepez, D. E. (2003). *La mano avara y el Cristo caído. Orígenes de la instrucción pública en Jujuy a fines del siglo XIX*, Córdoba: Alición editora.

**Artículo recibido:** 21 de febrero de 2005

**Aceptado:** 6 de junio de 2005