

Alumnos “prolijos, callados y aseados”. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905)

Virginia Ginocchio¹

Resumen

Este trabajo se centra en las prescripciones emanadas por el Estado a partir del análisis de dos fuentes de datos: la normativa educativa y la Revista de Educación.

El estudio sobre la configuración de nuestra escuela moderna se focaliza entre los años 1875 y 1905 y se circunscribe a la provincia de Buenos Aires.

En relación con la institución escolar, se profundiza el análisis en torno a las prescripciones de la práctica pedagógica. En particular, se examina la manera en que el Estado concibió el comportamiento de los niños a escala del aula en lo relativo a los movimientos del cuerpo infantil, las formas de expresión oral y escrita y la presentación personal y el aseo configurando los “alumnos prolijos, callados y aseados”.

El trabajo propone aportar, en última instancia, una detallada descripción de las prescripciones y las orientaciones generales de la “voz oficial” entendiendo, precisamente, que su constitución en forma monocorde y unívoca fue un pilar fundamental en la configuración de una cultura política homogeneizante y autoritaria que da significativos indicios o elementos de análisis para entender los avatares de la educación y la sociedad argentina entre los confines del siglo XIX y los albores del XX.

Abstract

This paper is centred on the prescriptions issued by the State as transpires from the analysis of two data sources: the set of educational rules and regulations and the “Revista de Educación” (Educational Magazine).

¹ El presente trabajo forma parte de la Tesis de Maestría “Orden, uniformidad y control: la prescripción estatal en los orígenes del sistema educativo” realizada en la Universidad de San Andrés bajo la dirección de la Dra. Inés Dussel. Actualmente, la autora se desempeña en el Área de Investigación Educativa del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología; e-mail: vginocchio@me.gov.ar

This study about the configuration of our modern school is focused on the time between 1875 and 1905 and is circumscribed to the Province of Buenos Aires.

In relation to the school as an institution, the analysis focuses on the prescriptions for pedagogic practice. In particular, what is analysed is the way in which the State conceived children behaviour at the classroom level in relation to body movement, oral and written expression and personal appearance and cleanliness, thereby shaping the “neat, silent and clean students.”

Finally, this paper aims at contributing with a detailed description of the prescriptions and the general orientation of the “official voice”, as it shows that it was precisely its monochord and univocal shape that became a milestone in the shaping of a homogenizing and authoritarian culture which provides relevant analytical elements to understand the upheavals of Argentinean education and society between the end of the 19th century and the beginning of the 20th.

Algunas reflexiones en torno a la configuración de la escuela

La configuración de nuestra escuela de fines del siglo XIX puede ser analizada desde distintas perspectivas. A partir de los aportes foucaultianos, es caracterizada como un dispositivo disciplinador (Carli, 2002; Narodowski, 1999; Pineau, 1997; Varela y Álvarez-Uría, 1991). Complementaria con esta posición, la escuela es concebida como una institución que contribuyó a la construcción y la imposición de identidades homogéneas en el marco más general de la producción de la identidad nacional, es decir, la “formación del ciudadano” (Bertoni, 2001; Bottarini, 2002; Tedesco, 1993).

La expansión de la escuela pública permitió al Estado posicionarse como garante y representante del interés general de la sociedad. En este sentido es que se afirma que el sistema educativo fue resultado de una operación política vinculada con la consolidación de la Nación.

El presente trabajo se propone indagar las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil durante su permanencia en el ámbito escolar que, sintéticamente, hemos dado en caracterizar: alumnos “prolijos, callados y aseados”.

La formación de conductas, costumbres y hábitos

En los confines del siglo XIX, la disciplina escolar se constituía en el fin de la educación: “entendemos por disciplina escolar, hacer cumplir a los alumnos los deberes que, como ciudadano del pequeño cuerpo social

llamado escuela, se le imponen como medio natural de alcanzar el orden, como la economía de los esfuerzos destinados a conseguir los altos fines que la enseñanza primaria se proponen”¹.

“La disciplina escolar tiene el fin de conservar, regularizar y establecer un orden conveniente en todo aquello que es susceptible de modificación”². En este sentido, los arreglos generales de la escuela se orientaban a vigilar el cuerpo infantil “susceptible de modificación” en sus formas “desagregadas” como la postura corporal, los gestos y los movimientos. De esta manera, la disciplina se constituía una suerte de anatomía del detalle, la precisión y la regularidad.

Era necesario contemplar los “Medios para asegurar el orden”: “si en alguna ocasión no se podrá dar una ocupación a una clase, será despedida o se le dará receso. Los niños de esta clase suelen quedar en sus asientos después de haber aprendido y recitado sus lecciones. Se siente perder tiempo si se les deja ir; pero necesario es comprender que se pierde mucho más tiempo obligándolos a permanecer desocupados. (...) Por consecuencia de todo esto, el maestro debe hacer muy luego los arreglos necesarios para dar completa y regular ocupación a los niños”³.

Los distintos testimonios evidencian que el ocio era percibido como un elemento negativo que debía ser combatido (Moretta y Rodríguez, 2004). Así fue como a los niños “no se les debe dejar desocupados. Si el maestro no da que hacer a sus discípulos, ellos le darán que hacer a él; si les deja ociosos, es casi seguro que caerán en el mal”⁴.

La disciplina se imponía en la clase gracias a la actividad que era desarrollada por un sujeto – el docente– como medio para alcanzar un alto grado de eficiencia y eficacia escolar y, en forma paralela, vigilar el comportamiento infantil durante su permanencia en las clases: “los niños harán en perfecto orden todos los ejercicios establecidos para antes de comenzar las clases. El maestro cuidará de la conveniente colocación de los niños, de manera que en cada grado los más altos estén atrás. Cuidar de que los niños tomen los libros y útiles sin producir ruido y en movimientos uniformes”⁵.

Para ello, en la escuela se prescribía que los maestros “no sólo no deben permitir movimientos inútiles, sino que tampoco deben tolerarse ninguno que no haya sido expresamente ordenado” dado que “la falta de observación de este principio introduce la mayor confusión en la escuela. Basta que uno solo se levante sin permiso para que todos se crean autorizados a hacer lo mismo, y es evidente que no puede reinar el orden en estas condiciones”⁶.

Téngase presente que “no solamente con movimientos inútiles puede perderse tiempo. En las evoluciones más necesarias, cuando no son ejecutadas con orden, prontitud y precisión, se emplea también doble tiempo del necesario. Además, la falta de orden en los movimientos es una fuente inagotable de malos hábitos y produce descontento y falta de interés”. En este sentido, se apelaba al uso de la disciplina escolar para mantener el “mayor orden, rapidez y exactitud militar, se sostiene por el tiempo el interés del maestro y de los alumnos, y unos y otros, se habitúan a esa disciplina severa para mantener el orden en las clases”⁷.

En este “régimen” escolar, con características de una “exactitud militar”, la clase se organizaba en función de la sugestión manifiesta del maestro en la mirada, el gesto y el ceño (Carli, 1997) ya que “el mal ejemplo cunde admirablemente, y un solo niño negligente o perezoso puede muy bien desorganizar, o cuando menos, desmoralizar toda la clase”⁸.

La preocupación porque un niño no lograra “desmoralizar toda la clase” radicaba en que, justamente, la responsabilidad (moral) de la escolarización era la de gobernar o conquistar el alma, es decir, “la voluntad”, las convicciones internas, los sentimientos y las sensibilidades (Popkewitz, 1998) en el marco de una clase bien organizada. ¿Cómo era conceptualizada una clase bien organizada? ¿Cómo se lograba?

La táctica escolar o el arte de poner las cosas en orden

Adriana Puiggrós (1994) caracteriza la forma de organizar nuestra escuela moderna como consecuencia del accionar de una “táctica escolar”. Esta expresión hace referencia al “arte de poner las cosas en orden”: “una de las primeras condiciones de orden, cuando se trata de niños de corta edad, es la vigilancia (...) en los primeros grados, el maestro necesita vigilar toda la clase y cada uno de sus bancos. De ahí que deba tomar una posición que le permita dominar con sus miradas todo aquel campo. Nada hay menos pedagógico que la costumbre de algunos maestros de ir a la pizarra mural o al mapa o delante de cuadros con el objeto de explicar a sus alumnos, colocándose con la espalda hacia la clase. Lo menos malo que sucede entonces es que los niños dejan de atender, en cualquier momento, y el maestro no puede saber el grado de interés que despierta su lección”⁹.

En el curso de su “lección”, el maestro debía superar aquellas situaciones en las que “hace supremos e inútiles esfuerzos tendientes a mantener la disciplina” concentrándose, de esta manera, en las tareas de con-

trol sobre las operaciones del cuerpo infantil restando “tiempo y energía”, consecuentemente, para “atender debidamente la enseñanza”¹⁰.

Con la finalidad de que los docentes lograsen “manejar niños”, todos y cada uno de los movimientos en clase eran minuciosamente estudiados para economizar tiempo en el ejercicio de un poder disciplinador: “sólo una prolongada práctica puede hacer adquirir a los maestros el difícil arte de manejar niños. Pueden, sin embargo, los maestros jóvenes adquirir esa misma aptitud que dan los años ya por el estudio de tratados especiales, ya por la observación y de un modo experimental, hasta conseguir establecer en sus escuelas un sistema de movimiento que economice tiempo y comunique vigor a la enseñanza, acostumbrando a los niños a obedecer pronta y exactamente a sus órdenes”¹¹.

En la escuela se aprendía a obedecer y, apelando a un juego de palabras, esto se lograba obedeciendo estrictas normas impuestas por la normativa escolar (Amuchástegui, 1999). De esta manera, habilidades, destrezas, normas y reglas se inscribían como disposiciones duraderas: “entre los movimientos escolares pueden fácilmente notarse dos clases perfectamente distintas: primero, los movimientos propiamente dichos, como son la entrada a la escuela y a las clases, las salidas momentáneas y generales, las evoluciones intermedias, etc; segundo, el uso de aparatos y manejo de útiles”¹².

Dado que el docente “ocupa su tiempo y gasta su actividad en movimiento inútiles o que puedan ser ejecutados por los alumnos”¹³, se proponía que centrara “su atención a dos objetos: educar y vigilar”. De esta manera, la vigilancia operaba como mecanismo para prevenir aquellas conductas “no deseadas”: “[para] la clasificación de los alumnos con los diversos grados o secciones de la escuela, conviene tener presente que deben colocarse siempre los más bajos más próximos al maestro. Con esta colocación se consigue vigilar mejor a los menores que son siempre los más turbulentos y además para que todos puedan ver al maestro y éste dominar todo el salón”¹⁴ al mejor estilo de un control panóptico (Foucault, 1976). Así era como “el trabajo del maestro se hace menos pesado”. Esta mirada “vigilante” del docente tenía por finalidad controlar y corregir el comportamiento de los alumnos al mismo tiempo que éste era interiorizado por ellos.

La disciplina se constituía en “la base de toda escuela bien organizada”¹⁵. Se observaba con mucha atención el comportamiento de los niños. Para ello, era común que se aplicasen penas: “los castigos que se aplican en las clases es: primero privar a los niños del recreo o bien dejarlos

después de terminadas las tareas; generalmente se hace esto cuidando que el niño esté siempre ocupado y bajo la vigilancia inmediata del maestro; evidenciando en estos casos que se aplica el estudio como un castigo”¹⁶.

Así fue como se pasó de concebir el castigo como recurso pedagógico a concebirlo como recurso para la formación de conductas. El fin era inducir, alentar, estimular, promover o facilitar la emergencia de “buenas” conductas en los alumnos vinculadas con el esfuerzo, el trabajo y la disciplina. El sistema de sanciones y castigos era entendido como un mecanismo que se ejercía sobre aquellos sujetos que cometían alguna infracción a las normas, las leyes, las costumbres o las disposiciones vigentes en la escuela (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

La imposición del deber, la obediencia y el orden

Para imponer el orden en la escuela, se apelaba a diferentes estrategias. Una era la asignación diferencial de tareas. José Lijó comentaba su experiencia en la Escuela Elemental de Varones N° 1 de Chacabuco: “a efecto de asegurar el orden durante las clases y patentizar la disciplina en todos los actos del día, he nombrado varios niños de entre los más caracterizados y capaces los cuales tienen cada uno a su cargo un cometido a cumplir. Estos son generalmente llamados jefes siendo sus deberes: uno dirige la distribución y colecta de tinta; otro, de portaplumas; otro, de cuadernos; otro, de pizarras; otro, de tinta y pizarrinas; otro, para revisar las bancas, después de la clase y recoger cuantos objetos quedan abandonados por sus dueños”¹⁷.

Otra estrategia era el uso de recompensas y castigos. La Ley Provincial N° 988 de Educación Común (1875) acordaba “premios a los maestros y a los niños que se distinguen en el cumplimiento de sus deberes en las escuelas” (artículo 49 inciso 6°). Incluso, se contemplaba “adjudicarle un premio anual al Consejo que haya podido aumentar más la concurrencia de alumnos en las escuelas, relativamente al número de niños, que el respectivo distrito cuente en edad de presentar” (artículo 72 inciso 6°).

También, se proponía que “uno de los alumnos más juiciosos podría desempeñar ese cargo [hacer sonar la campana]. Pero éste debe ser designado por el maestro. Si el maestro es sabio, cobrará este derecho como un premio al buen comportamiento”¹⁸.

Por su parte, la aplicación de los castigos se graduaba en función de la gravedad de la falta. El caso más grave implicaba la suspensión y “se impondrá después de haber agotado todos los recursos indicados sobre

la expulsión de la escuela decretada por el Consejo Escolar a petición del maestro y previo audiencia de los padres o tutores del menor” (artículo 74). Para ello, se preveía que “el maestro se limitará a suspender la asistencia del alumno a la escuela dando cuenta inmediatamente al Consejo Escolar de todo lo sucedido para que éste resuelva sobre la expulsión” (artículo 75).

En el caso de que la pena “no produzca resultado, el maestro pondrá en conocimiento del padre o tutor la mala conducta del niño”¹⁹. Más aún, en el caso de que el alumno reincidiera, “el maestro se dirigirá a los padres por escrito solicitándoles el concurso eficaz de su autoridad y previniéndoles que en caso de no enmendar el niño su conducta, lo pondrá en conocimiento del Consejo Escolar” (artículo 73) en tanto la autoridad inmediatamente superior en la jerarquía del sistema educativo. A su vez, “cuando a causa de las faltas y de la incorregible conducta del alumno, el Consejo Escolar crea llegar al caso de expulsar de todas las escuelas del distrito le comunicará previamente al Consejo General para que éste adopte las medidas de corrección que creyere oportunas” (artículo 77)²⁰.

Entre los “Móviles a los que recurre el gobierno escolar” (1885), se estipulaba que “el miedo al castigo, el temor a la ofrenda, la emulación (...) no deben ser reprobados enteramente. Conviene que el maestro tenga el poder de castigar en caso de absoluta necesidad. El niño que sabe que su maestro tiene este poder, y si la necesidad lo obliga, excusará impelerle a tal necesidad”²¹.

Por consiguiente, se observaba el comportamiento de los niños hasta el más mínimo detalle para imponer el modelo de una “escuela bien organizada”. De esta manera, la vigilancia continua sobre el comportamiento infantil intentaba reemplazar el castigo por la persuasión “cuidando que el niño esté siempre ocupado y bajo la vigilancia inmediata del maestro”²².

Sin embargo, esto suscitaba posiciones enfrentadas como la expresada por el Inspector General de Escuelas Doctor Nicanor Ibarra: “las causas ordinarias que son la generalidad, la recompensa o el castigo deben ser únicamente de carácter moral. La pena extrema concede la expulsión, sólo debe emplearse como un remedio para las enfermedades incurables de la patología escolar”²³.

Es interesante señalar el empleo de la expresión “patología escolar”. ¿A qué referiría? ¿Acaso la indisciplina era considerada una enfermedad contagiosa? ¿De qué tipo? ¿Un contagio físico pero también moral?

La presentación personal conforme a los preceptos de la higiene y el aseo

En un momento histórico caracterizado por acuciantes epidemias como la de cólera desatada entre 1886 y 1887, las enfermedades eran consideradas como “castigos” por una mala conducta (Puiggrós, 1994). La conservación de la higiene en el ámbito escolar, y sobre todo en el ámbito público, se asociaba a: la salud, la limpieza, la dignidad social, la simpatía y la rectitud moral (Sarlo, 1998).

La escuela fue una aliada del Estado para la propagación de las medidas de higiene y las prácticas tendientes a su fomento. El alumno debía “encontrar la limpieza, el orden, la higiene que no tiene en su casa porque en ella será únicamente donde el niño deberá aprender la limpieza”²⁴ para que, luego, pudiera transmitirla en el seno familiar.

La inculcación de hábitos de higiene en la escuela se lograba en función del contenido de las lecturas de libros escolares²⁵. Silvina Gvirtz (1999) plantea la importancia asignada a la higiene como contenido de la escuela primaria vinculada con nuevas formas de trabajo industrial y, principalmente, el estilo de vida urbana de la época.

La enseñanza de contenidos sobre la higiene se destinaba al género femenino como el “aseo en la persona: vestido y habitación” correspondiente a la materia Urbanidad de primer grado de las escuelas comunes²⁶. Se recomendaba su transmisión especialmente a las niñas dado que “nos precave tantos accidentes, y además fija un régimen sano para el manejo de la casa”. Por este motivo, sus “principios no debe ignorar la mujer”²⁷. Encontramos nuevamente este señalamiento: “la misión de la mujer es el cuidado de la casa y recayendo sobre ella la responsabilidad de la salud de la familia debe conocerse bien todos los puntos que con la higiene se relacionan para formar buenos hábitos de aseo con sus hijos”²⁸.

La escuela también contemplaba la vigilancia del aseo en sus prácticas cotidianas “a fin de que toda enfermedad contagiosa pueda ser oportunamente descubierta, en el momento de la revista de limpieza cada maestro examinará atentamente las manos, cuello, orejas y, sobre todo, la cabeza y la cara de sus discípulos”²⁹. Esta medida hacía desviar la tarea cotidiana del docente de lo estrictamente pedagógico en procura de vigilar el estado de “limpieza” de los niños durante el horario escolar comprendido “entre las 10 y 10.20 hs: gimnasia, revista de aseo, canto y entrada a clase”³⁰.

En el caso de que el aseo personal de los niños no cumpliera con las condiciones para su buena presentación: “manos y cara lavadas, las uñas

cortas, bien peinados, limpio el calzado y sin rotines la ropa”, se encomendaba al maestro implementar una medida de carácter preventivo³¹ como era el hecho de hacer “salir de la fila a los niños sucios o desaseados para que vayan a lavarse, en la misma Escuela”³². En el caso extremo, el maestro debía denunciar y excluir al alumno de la escuela ante “cualquier síntoma sospechoso que notara [lo que] será denunciado al director y procederá a enviar acompañado a su casa al niño que resulte enfermo” (artículo 6)³³.

Para una correcta “profilaxis escolar”, encontramos el diseño de un “plan” que reglamenta “Instrucciones a los directores y preceptores de escuelas sobre los primeros síntomas de las enfermedades contagiosas y principales medidas que deben adoptarse” aprovechando el momento de “las revistas de limpieza que por los reglamentos de la Dirección General de Escuelas deben practicarse diariamente en los alumnos”. En su comienzo, se advertía que “por más que nuestros esfuerzos tiendan incessantemente a mejorar las condiciones higiénicas de las escuelas, nunca llegaremos sino a disminuir en lo posible los peligros inherentes a toda aglomeración humana”. Mucho más aún si “se trata de niños quienes, por su edad y por lo débil de su organización, están más predispuestos a una serie de enfermedades eminentemente transmisibles y que son, puede decirse, patrimonio de la infancia”³⁴.

Al respecto, nos preguntamos ¿a qué referiría la expresión “lo débil de su organización”? ¿La idea de debilidad, que amalgama factores hereditarios y ambientales, preconizaba una intervención educativa centrada en lo físico y lo moral? ¿Eran los niños los más “predispuestos” a enfermarse? ¿La expresión “patrimonio de la infancia” hacía referencia a la propiedad sobre “una serie de enfermedades” durante la niñez como la etapa de la vida más vulnerable y frágil?

Los desplazamientos en la escuela: movimiento, señal y colocación

Julia (2001) explica la persistencia de algunas prácticas educativas como consecuencia de la influencia de un conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar.

“Si sabemos definir la palabra organización, e ilustramos su significación con ejemplos diferentes; si indagamos su importancia para un gobierno, un ejército, un navío, etc, y reflexionamos en los desastres consiguientes en la carencia de ella en cualquier empresa”³⁵ que persigue determinados fines que, en este caso, serían educativos. Por consiguiente, “comprenderemos fácilmente que no hay buenos resultados posibles sin

organización y que los resultados se conmensuran con los resultados de la organización. La escuela no es excepción de esta regla³⁶ que, en procura de su buen funcionamiento, se organizaba en función de una táctica escolar.

La expresión “táctica” aludía a “los movimientos que niños y alumnos necesitan ejecutar” al interior de la escuela³⁷. En este sentido, Francisco Berra recomendaba la realización de ejercicios corporales entre los que encontramos:

- “mover la cabeza de derecha a izquierda todo lo que podáis e inclinarla para adelante, para atrás, de un lado al otro. En este ejercicio, debe tenerse las manos quietas sobre la cadera” (inciso 1º)
- “arrugar con fuerza el entrecejo” (inciso 2º)
- “expresar principalmente con los labios y los ojos la serenidad, la sorpresa, la alegría, la duda, la benevolencia, la tristeza, el enojo. Los movimientos de ojos y labios con que se expresan estas afecciones del ánimo deberán ser acompañadas de la actitud correspondiente de las otras partes de cuerpo” (inciso 3º)
- “levantar los hombros a un tiempo, con fuerza, tanto como se pueda y dejarlos caer lentamente. Los brazos debe estar extendidos hacia las piernas” (inciso 4º)
- “mover los brazos extendidos de manera que las manos tracen el mayor círculo posible a los lados del cuerpo. Deben rozar la pierna al pasar hacia abajo y la cabeza al pasar por arriba” (inciso 5º)
- “mover los brazos extendidos de abajo para arriba a los lados del cuerpo. Antes de empezar el movimiento, deben ser extendidos a lo largo del muslo; en la medida del movimiento, deben formar cruz con el cuerpo; y al concluir deben tocar la cabeza” (inciso 6º)³⁸

El uso del espacio escolar estaba orientado a la producción de hábitos de orden en relación con los desplazamientos infantiles en la escuela y las posturas corporales durante su permanencia en la clase: “los movimientos que niños y alumnos necesitan ejecutar en la escuela, tienen mucha semejanza con los movimientos militares y, como éstos, deben tener aquellos una táctica especial cuando se penetra en una escuela donde los niños hablan, se levantan, se sientan, caminan por la clase, y entran y salen cuando quieren o cuando a cada uno le ocurre hacerlo (...) los alumnos de una escuela sin táctica, no salen, no entran ni cambian de clase, sin producir desorden y confusión”³⁹.

Es interesante la comparación entre “los movimientos que niños y alumnos necesitan ejecutar en la escuela” con los movimientos propios

de organizaciones “militares”. ¿Qué aspectos “tienen mucha semejanza” entre una y otra institución?

“Conviene que cada movimiento tenga una señal especial. De este modo se acostumbran los niños a obedecerlas así mecánicamente. Cuando, por el contrario, se usan varias señales para mandar un solo movimiento, o una sola voz, a cada momento pueden ocurrir equivocaciones que producen desorden y confusión en la clase. El uso del timbre o de golpes en la mesa o en las manos, tan generalizados, no es del todo conveniente y sería mejor instituirlo con palabras significativas. Los niños que recién ingresan en una escuela en donde solo se usa el timbre como señal de mando, tienen que aprender el significado que desea dar el maestro a cada una de esas señales”⁴⁰.

[Hay] una buena costumbre en llamar a los niños por medio de una campana, unos cuantos minutos antes de la hora de entrar a la clase. Siempre que esto sea posible conviene hacerlo, porque así se evita una excusa para los que llegan tarde. Generalmente se toma ese trabajo el maestro y en vez de permanecer en la entrada o en la clase, para evitar inconvenientes con su presencia, pierde un rato más o menos largo agitando el banajo de la campana mientras los niños forman en la vereda”⁴¹.

Para ello, “el maestro dará la voz ‘a formar’ (...) observaremos aquí, sin embargo, que los niños deberán estar permanentemente numerados a fin de que ocupe cada uno sus puestos sin vacilaciones ni tardanza. Terminada la revista, el maestro hará marchar a los niños por el flanco, hasta que cada uno pase frente a su banca. Entonces dará la voz ‘alto’. Para recuperar sus asientos pueden hacer el movimiento en dos o tres tiempos.

Se recomendaba que “estos movimientos, como todos, deben hacerse con exacta uniformidad. (...) Ningún ruido insólito, ninguna conversación, ningún ademán debe permitirse después de la voz ‘atención’, so pena de ir, poco a poco, hasta la más completa relajación de la disciplina”. De esta manera, el orden de la clase se reflejaba en la preeminencia del silencio. El habla se convertía en un atributo del maestro mientras que los alumnos podían hacer uso de la palabra siempre y cuando fueran especialmente autorizados.

Incluso, se prescribía la manera en que los niños debían movilizarse para “prepararse para salir”:

- 1 – “todos se aprontan”
- 2 – “se paran de pie”

- 3 – “salen de al lado de sus asientos”
- 4 – “forman en hilera”
- 5 – “cuando el maestro crea oportuno, da la voz ´marchen´ y los niños se dirigen al patio para la revista de salida tal es el orden que puede observarse en todas las salidas de las clases ya sea para el recreo o evoluciones”.

El Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) prohibía que “los alumnos salgan de la escuela en formación. Serán despachados de uno en uno a medida que resuelvan un problema de cualquier asignatura que el maestro proponga a cada alumno” (artículo 97).

En cuanto a la organización de los espacios escolares, “conviene mucho que, a la salida, el maestro se coloque en la puerta principal de la escuela a fin de vigilar que todos vayan en orden, y evitar accidentes que frecuentemente ocurren donde falta esa vigilancia”. Se sugería utilizar un orden parecido “para hacer pasar a una sección o grado a sus asientos o pizarrones, a cuadros o murales o recíprocamente (...) El maestro debe nombrar primero el grado y luego las secciones. Todos los niños deben apercibirse y estar listos para obedecer la orden del maestro. Deben simplemente nombrar la sección o clase; por ejemplo –“clase A o B” etc. “En seguida el maestro manda ´de pie´ o ´firmes´. A esta voz deben todos: “levantarse a un tiempo; el maestro manda en seguida ´pasen´; los niños pasan a formar semicírculos frente al pizarrón; pueden usarse ventajosamente labores ´prepararse para salir´”⁴².

De esta manera, se conseguía rápidamente que los alumnos “se habitúen a la disciplina, adquiriendo hábitos de orden y de obediencia”. Se garantizaba el éxito de esta práctica dado que “hasta los maestros más nóveles pueden observar las reglas establecidas, implantar y mantener el mejor orden de sus escuelas”⁴³.

El control de la postural corporal

Se recomendaba que las escuelas fueran dotadas de los objetos que, por aquel entonces, eran considerados “indispensables para que la enseñanza se haga con éxito”. En el Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) figuraba en primer lugar “una mesa con cajón para cada dos alumnos con sus correspondientes sillas de madera o bancos provistos de respaldo para que los alumnos descansen cómodamente los muslos y las espaldas”^{44 45}. De esta manera, se constituía en una

estrategia de disciplinamiento del cuerpo al obligar a los niños a permanecer sentados durante la mayor parte de la jornada escolar favoreciendo, de esta manera, el control de la comunicación y los movimientos al interior del aula por parte del docente (Vayer, Duval y Roncin; 1993).

Advertimos la presencia de elementos del discurso médico en la organización del material escolar “hace mucho tiempo que pedagogistas e higienistas han reconocido la necesidad de que el material escolar se ajuste a principios científicos”⁴⁶.

La Ley Nacional N° 1420 de Educación Común (1884) hacía referencia a cuestiones vinculadas con las prescripciones de la higiene del mobiliario (artículo 13). En este sentido, se instaba a considerar el mobiliario escolar “desde un punto de vista pedagógico e higiénico” para “que no sea un aparato capaz de producir desviaciones en la columna vertebral ni afecciones en la visión”⁴⁷.

Con la intención de evitar enfermedades que alterasen la visión, como la escoliosis o la miopía, el maestro debía habituar al alumno a la posición correcta para eliminar de raíz “actitudes viciosas” a partir de “la realización de las indicaciones especiales formuladas por los higienistas (...) gran cuidado se ha tenido en el arreglo de los detalles (tinteros, soportes para los modelos de los dibujos, etc) de este modelo que ha sido adoptado en las escuelas de París, porque además de presentar, en comparación con el mobiliario antiguo, mejoras importantes bajo el punto de vista pedagógico, le ofrece ventajas en lo que concierne a la higiene”⁴⁸.

Atento a la formación de buenas posturas en los niños, el Director del Cuerpo Médico Escolar Doctor Quadri estipuló que en las escuelas se dispusiera un tipo de mobiliario basado en estudios científicos⁴⁹.

“Debe tener un asiento a tal distancia del suelo que las piernas del niño estén en ángulo recto y en posición natural no forzadas”⁵⁰. De esta manera, era necesario “proporcionar los asientos y los pupitres a la altura de los alumnos con un doble sentido. Por un lado, permitía “impedir que los alumnos se habitúen a las malas posiciones. Los maestros deben vigilar incesantemente el modo en que sus discípulos se sientan pues (...) se impide la respiración profunda toda vez que el tronco no conserve una posición recta y que no funcionen libremente los músculos pectorales”⁵¹.

Incluso, se sugería considerar el tamaño del banco en función de la edad de los niños. Se prescribía que “un banco debe tener un asiento a tal distancia del suelo que las piernas del niño estén en ángulo recto y en posición natural no forzadas (...) la distancia debe ser en centímetros de

28, 29, 31, 32, 34, 35, 37 y 38 para las edades de 6, 8, 10, 12 y 14. El ancho del asiento más o menos a dos tercios del largo del muslo pues se comprende que en un asiento muy ancho su borde comprimiría los vasos y nervios de la región obliqua y traería trastornos en la circulación sanguínea de la pierna aparte de la molestia que ocasionaría. El respaldo del banco tiene mucha importancia pues es necesario el descanso de los músculos sacrolumbares que no pueden mantener el tronco en la posición vertical”⁵².

También, se describían las posturas corporales más idóneas para los ejercicios de lectura y, principalmente, escritura cuya práctica exigía la quietud del cuerpo para ejecutar la grafía. De esta manera, se limitaba a los niños a “un cierto número de movimientos determinados con anticipación” dado que “el pupitre o mesa debe estar situado a una distancia dada del asiento y se llama ‘diferencia de un banco’ la distancia vertical libre que hay entre el borde libre del pupitre y el borde libre del asiento. Esta distancia debe corresponder a la que hay entre el codo con el brazo ligeramente caído y la tuberosidad isquiática (...) la inclinación del pupitre es también de capital importancia. En efecto, los sistemas musculares de los ojos no son independientes más que desde el punto de vista anatómico la contracción de los músculos de los ojos es siempre sinérgico y, además, no pueden producir sino un cierto número de movimientos determinados con anticipación”.

Más aún, se prescribían aquellas posiciones del mobiliario que eran consideradas positivas “es bueno que el niño al leer esté recostado sobre el respaldo del banco, bien derecho de tronco, formando ángulo recto con el muslo, con las piernas y los brazos ligeramente extendidos, teniendo el libro algo levantado de arriba, apoyado con el borde inferior y las tapas sobre la mesa. Se llama por otra parte ‘distancia en un banco’ al espacio comprendido en sentido horizontal entre el borde libre del pupitre y el correspondiente al asiento. La distancia puede ser positiva, negativa o nula (...) Las distancias en lo positivo se comprenderá que el niño necesita inclinar de sobremanera su cuerpo hacia adelante para escribir o leer donde su tórax puede adquirir una posición viciosa. Veremos, pues, que es necesario que la distancia sea nula o un poco negativa siendo en este último caso que el pupitre sea movable para que el niño al sentarse pueda levantarlo y entrar en el banco”.

En síntesis, el pupitre se constituyó en un artefacto destinado al aislamiento de los niños al interior del aula, la inmovilidad corporal, la rigidez y la máxima individualización. Al mismo tiempo, permitía al docen-

te ordenar y distribuir los sujetos en el espacio del aula de tal forma que favoreciera su visibilidad y el control del conjunto de la clase.

El régimen gimnástico del cuerpo

Al establecer la escolaridad obligatoria, el Estado señalaba su voluntad de convertir a la instrucción pública en una prioridad política y una consigna ideológica. Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (2002) afirman en su estudio histórico en torno de las prácticas de la lectura que, de esta manera, generaciones de niños pasaron a leer en forma compulsiva.

La realización de la práctica de la lectura implicaba que, previamente, se entrenara la focalización y la visión; y un manejo específico y adecuado de la fonación y la audición sumado a un régimen gimnástico del cuerpo en su totalidad como se prescribía en el Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas (1876) elaborado por el Doctor Francisco Berra quien fuera uno de los teóricos en metodología de la enseñanza de la lectura a fines del siglo XIX.

“Colocados los alumnos en filas irregulares, el maestro se situará frente a ellos y ejecutará las voces siguientes: (que serán pronunciadas por él al mismo tiempo cuidando que los jóvenes la imiten con precisión y simultaneidad hasta que sepan ejecutar el movimiento a la sola voz del maestro):

- “todos los niños en línea” (inciso a)
- “atención” (inciso b)
- “descansar sobre el pie izquierdo, sobre el derecho, sobre los dos pies” (inciso c)
- “manos en las caderas” (inciso d)
- “inclinarse la cabeza hacia la izquierda, atrás, hacia adelante. Posición vertical” (inciso e)
- “un paso hacia adelante, atrás, a la izquierda y a la derecha” (inciso f)
- “volar la cara hacia la derecha, izquierda, atrás, al frente” (inciso g)
- “reposo” (inciso h)
- “señalar el paso con palmadas, con los pies, con las manos y los pies” (inciso i)
- “cuarto de conversión a la derecha, al frente, a la derecha, al frente, a la derecha, al frente” (inciso j)
- “señalar el paso con palmadas, con pies y manos y marchar con señal de manos y sin señal de manos” (inciso k)
- “alto” (inciso l)

- “conversión al frente” (inciso m)
- “reposo” (inciso n)
- “pierna izquierda adelante, un paso largo sin tocar el suelo, atrás, a la izquierda, a la derecha, bis con la pierna derecha” (inciso o)
- “volver la cara a la izquierda, a la derecha, a la izquierda, a la derecha” (inciso p)
- “inclinarse la cabeza adelante, atrás, adelante, atrás, a la izquierda, a la derecha, a la izquierda, a la derecha” (inciso q)
- “extender los brazos para adelante, para atrás, a la izquierda, a la derecha, adelante, atrás, izquierda, derecha” (inciso r)
- “menear los brazos para adelante, para atrás, para arriba, para abajo” (inciso s)
- “cerrar los puños, abrirlos” (inciso t)
- “doblar las piernas hacia adelante y hacia atrás” (inciso u)
- “alzar los talones” (inciso v)
- “de pie sobre los talones” (inciso w)
- “incluir el busto o tronco del cuerpo adelante, atrás, a la izquierda, a la derecha, adelante, atrás, a la izquierda, a la derecha” (inciso x)
- “volver el busto a la izquierda a la derecha, a la izquierda, a la derecha” (inciso y)
- “juegos compuestos por los maestros de modo que se perciban las distintas partes del cuerpo” (inciso z)⁵³.

Las prácticas de lectura estaban dirigidas a dominar y disciplinar el cuerpo infantil antes que desarrollar la actividad intelectual (Ossana, 2002): “la posición de los niños, sea sentada o de pie, debe ser recta. Si están sentados, que la planta de los pies descansen en el piso y si es de pie, que el talón del pie esté colocado casi enfrente del empeine del otro pie, un poco separados ambos y formando en grados de unos 45°. Así, casi todo el peso del cuerpo gravitará sobre un pie, pasando de uno a otro tan a menudo como sea necesario para aliviar el cansancio. La cabeza estará derecha y los hombros echados atrás como para dar la más completa libertad y capacidad a los órganos del pecho. El libro será tenido en la mano izquierda con los dedos pulgar y auricular sobre el interior del libro, para sujetar las hojas, y los tres otros dedos debajo. De este modo, la mano derecha queda libre para volver las hojas, y al niño no se le debe exigir que se mantenga por muy largo tiempo esta posición. Si ha de estar sentado durante la lección y solamente levantado cuando se le llame a leer, conservará la referida posición mientras esté leyendo. Las manos no pueden permanecer mucho tiempo en la misma posición y es

necesario después evitar que cualquier especie de fatiga desentronice la atención y debilite el interés”⁵⁴.

La recitación, es decir la memoria de trozos escogidos, era el ejercicio que llevaba a la lectura a su punto culminante: utilizar bien el idioma (Chartier y Hébrard, 1994). Para ello, la escuela ejercía un poder coercitivo al “no dejar sin corrección ninguna falta”: “si el tallo no es dirigido, el árbol será torcido es un proverbio verdadero, cuya aplicación es más demandada por la lectura que por cualquier otro estudio. Si desde el principio que el discípulo principia a leer, no pone el maestro ningún cuidado respecto al énfasis, al acento y a la enunciación; se le permite leer pensamientos ajenos sin meditarlos, y pronunciar negligentemente las palabras sin conocer su significación, difícil será la tarea de hacer de ese discípulo un buen lector o un buen negligente pensador”⁵⁵.

También, se proponía atender a distintas consideraciones entre las que subrayamos el “cultivar en los discípulos el buen uso del lenguaje”: “no conseguir que pase incorrectamente ninguna expresión inexacta; cultivar en los discípulos el buen uso del lenguaje; guardarse de la pronunciación indistinta; fomentar la expresión natural; evitar los tonos de la voz que no sean naturales”⁵⁶.

El Estado planteaba una serie de reglas para guiar a los docentes en la materialización del contenido a partir de la producción y la circulación del libro de lectura escolar (Gvirtz y Palamidessi, 1998). La cantidad de libros a adoptar por las escuelas era materia de polémica. Si bien hubo posiciones enfrentadas entre el texto único o la libre elección, lograron imponerse aquellos que sostenían que se debía limitar su aprobación a una pequeña cantidad. En 1897, la Dirección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires establecía que en los dos primeros grados no se empleara otro libro que el de lectura siendo las autoridades escolares las únicas facultadas por la Constitución y la Ley Provincial N° 988 de Educación Común (1875) para adoptar libros en las escuelas.

La lectura de libros escolares se constituyó en un canal para civilizar y moralizar a los niños. Las lecturas “morales” tendían a suscitar la imitación de las acciones virtuosas y nobles y huir del vicio (Chartier y Hébrard, 1994). Así, el aprendizaje de la lectura en la escuela se limitaba o circunscribía a la comprensión para la adquisición del mecanismo (Braslavsky, B; 2000). En otras palabras, la preocupación radicaba en “formar” lectores antes que “crear” lectores (Sprengelburd, 2002). De esta manera, la práctica de la lectura se constituyó en una vía privilegiada para acceder a un uso más desenvuelto de la lengua. El Programa para las Escuelas

Comunes, Urbanas y Rurales (1906) planteaba el objetivo de “dominar el arte de expresar claramente por escrito nuestro pensamiento y el de los demás”. Asimismo, esta práctica se presentaba como una actividad prescrita y coercitiva con la finalidad de someter, controlar, adecuar a modelos e inculcar las “identidades” colectivas nacionales (Petit, 1999).

La corrección de los defectos de: pronunciación, errores ortográficos y discordancia entre género y número

Para la práctica de la lectura, se prescribía que los docentes tuvieran especial interés en la corrección de los defectos de: pronunciación, errores ortográficos y discordancia entre género y número.

El Inspector General de Escuelas Doctor Nicanor Larrain disertó en el Congreso Pedagógico (1882), uno de los antecedentes inmediatos en que se inspiró la letra de la Ley Nacional N° 1420 de Educación Común (1884). Entre sus pasajes más sobresalientes, Larrain sostenía que “la escuela aparece tímida y confusa en el medio de choques de las pasiones, pero trae como égida y salvaguardia un credo, un propósito que la salva de los peligros que la rodea: sólo sabe enseñar a leer y escribir, como un medio indispensable de educar e instruir al pueblo” (Larrain, 1882 en: Bottarini, 2002: 94).

La manera en que los niños se educaban en las escuelas se vinculaba, entre otros, con la vigilancia por parte de los docentes de sus formas de expresión oral y escrita “cuando observo en el niño las imperfecciones del lenguaje, la incoherencia de ideas, la tendencia a la imitación, la facilidad con que asimilan cuanto llama su atención, me parece que veo en él una leve planta pronta a desaparecer; hace falta una mano bienhechora que le consagre sus cuidados y que atienda su cultivo. Estudiándolo más como un ser en medio de sus imperfecciones y debilidades, él obedece inconscientemente un orden, una lógica que una mirada perspicaz puede descubrir en medio de un aparente desorden, y digo aparente porque, la sabia naturaleza que es la ley de Dios en acción, le ha marcado una ley de crecimiento y de desarrollo que fatalmente se cumplen en él, hasta que él mismo puede, ejercitando sus facultades, propender al cumplimiento de esa ley que le enseña su perfección. Sigamos observando ese niño, y de pronto descubriremos en él un hombrecito, o el germen de un hombre”⁵⁷.

La forma de expresarse de los niños o esos seres llenos de “imperfecciones y de debilidades” se estandarizó por la escuela y desde la escuela.

En términos generales, el objetivo de este tipo de prácticas radicaba en borrar las múltiples y diversas diferencias infantiles en lo relativo a la pertinencia a una clase social, una generación o una región.

En la medida que la idea de nacionalidad se definía en términos de singularidad cultural, se profundizaba la diferencia y la exclusión de todo aquello que se distanciara de “la” norma (Bertoni, 2001). En este sentido el Normalismo, que recibe su denominación por su base institucional en las Escuelas Normales, operó eliminando o negando los rasgos propios del dialecto o la lengua oral primaria de los niños criollos, rurales y, predominantemente, extranjeros.

Los hijos de los inmigrantes que nacieron en nuestro país fueron socializados al interior del seno familiar en el que se hablaba el idioma nativo. Esta particular composición cultural del sistema educativo no hacía más que reflejar la heterogénea composición social en términos de costumbres, hábitos, creencias y, sobre todo, códigos lingüísticos.

Para una época en que la política estatal de fomento a la inmigración se encontraba en su máximo esplendor, nuestra escuela operaba contra “una palabra mal pronunciada, con acento extranjero y con tono débil o vacilante [lo que no hacía otra cosa que provocar] la risa de los niños, en vez de imponer obediencia o respeto”⁵⁸.

“Una palabra mal pronunciada” por un niño era objeto de corrección. El empleo de la técnica de homogeneización fónica intentaba suprimir los acentos regionales o la distinción de registros lingüísticos (de Miguel, 2002) por parte del maestro: “esforzándose por ser familiar, el maestro debe conservar la corrección del estilo, evitar escrupulosamente toda frase vulgar o jergonza o levantar hasta su propio nivel a los niños y a su lenguaje, en vez de descender al de ellos (...) El maestro no debe perder ocasión de corregir la expresión incorrecta que los niños usen sin pronunciación diplomática o el estilo”⁵⁹.

“La pureza de la pronunciación se obtiene por la corrección perseverante de todos los sonidos que la violan, en la lectura que el discípulo haga o en su propio lenguaje oral. Se hallara que son principalmente sonidos locales o provincialismos, y en este caso son de difícil corrección. Cuando cualquier discípulo ha contraído un error particular que ha llegado a ser inveterado, ya sea el cambio de sonido en que un provincialismo consiste, o ya sea un error peculiar del ciclo mismo, error originado, por ejemplo, en el cambio de los sonidos consonantes como erre y ele, ce y ese, ve larga y ve corta, etc, recibirá ocasionalmente enseñanza particular”⁶⁰.

Las políticas de la lengua se potenciaron a través de tácticas represivas ejercidas por los docentes y su “mano bienhechora que le consagre sus cuidados y que atienda su cultivo”. Se presentaba como imperante e imprescindible erradicar, suprimir o acallar las “otras” lenguas corrigiendo “los errores”: “es importantísimo que el maestro se afane por corregir los errores en que incurran sus discípulos. Una de las mayores dificultades por llevar adelante la enseñanza, consiste en dirigir sus conatos y encontrar con precisión las faltas”⁶¹.

Encontramos que distintos “ejercicios fonéticos” formaban parte de la materia “Idioma Nacional” correspondiente a primer grado de las Escuelas Comunes:

“Primer trimestre: ejercicios fonéticos. Conocimiento y producción de los sonidos de las letras para ejercitar la voz y los oídos. Vocales y consonantes. Corrección de los defectos de pronunciación. Conversaciones familiares destinadas a corregir errores del lenguaje y enriquecer el vocabulario del niño. Explicación del significado de las palabras. Corrección empírica de las discordancias de género y número”⁶².

Nótese la referencia a los “ejercicios fonéticos” como práctica correctiva de “los defectos de pronunciación”, “errores ortográficos” y “discordancia de género y número”. A medida que transcurría el año, los contenidos para el segundo y tercer trimestre continuaban operando en esta tendencia hacia la corrección general del “lenguaje”:

“Segundo trimestre: presentación de máximas y sencillas poesías entendiendo sus significados. Lecturas breves hechas por el maestro, escuchadas y referidas por los niños. Conversaciones familiares destinadas a corregir errores del lenguaje y enriquecer el vocabulario del niño. Explicación del significado de las palabras. Corrección empírica de la discordancia de género y número”⁶³.

“Tercer trimestre: Dictado de las palabras. Formación de frases simples. Cualidades y acciones. Corrección de errores ortográficos. Conversaciones familiares destinadas a corregir errores del lenguaje y enriquecer el vocabulario del niño. Explicación del significado de las palabras. Corrección empírica de la discordancia de género y número”⁶⁴.

El Programa para las Escuelas Comunes, Urbanas y Rurales (1906) brindaba instrucciones para prescribir la manera de realizar la práctica de la lectura en forma idónea para diferenciarla de la mala lectura que “distrae la atención del oyente. La naturaleza es sencilla, fácil, digna y

graciosa. Hay que imitarla, pero la escuela es sólo dable enseñar a leer de un modo claro e inteligible, a pronunciar correctamente y a evitar los tonos inconvenientes”⁶⁵.

Incluso, se instaba a los docentes que observasen “en la práctica las siguientes reglas:

- “cúidese de que el alumno entienda bien lo que lee. Es en los primeros grados donde hay que crear el hábito de enterarse bien de lo que se lee. Estimúlese al niño a que desde el principio fije su atención en lo que expresa cada palabra” (inciso 1°)
- “evítese que los alumnos lean de prisa y a gritos. El lector ruidoso que se hace desagradable e ininteligible. Insístase en que se emiten las palabras pausada y distintamente. Sólo a esta condición se consigue la pronunciación correcta, el énfasis conveniente y la entonación apropiada” (inciso 2°)
- “los tonos y énfasis de una conversación familiar son la base de una buena locución. Hágase que los niños lean como hablan y combátase la monotonía, el tonillo y la afectación” (inciso 3°)
- “no se permita leer mucho de una vez. Procédase por pasos sucesivos. No ha de procederse a la lectura del acápite siguiente si el anterior no ha sido correctamente leído por la mayoría de los alumnos. Hágase que éstos expliquen con frecuencia y explique el maestro todo pasaje que no puede ser bien entendido por los alumnos. No olvide tampoco que los ojos se acuerdan y rara vez se equivocan. Ilustre con frecuencia porque la ilustración es más elocuente que la más brillante de las explicaciones” (inciso 4°)⁶⁶.

En términos generales, se evidencia en los testimonios la represión operada sobre la oralidad primaria. A la par de esta práctica, la pedagogía consolidó la dimensión secundaria de la oralidad mediada por la escritura cuya práctica adquirió algunas particularidades.

La corrección de la ortografía y el adiestramiento de la mano en procura de una “buena” y “bella” letra

La práctica de la escritura fue reducida en la escuela a una práctica de reproducción cultural de las clases subalternas en detrimento de la posibilidad de apropiarse de la palabra. Para ello, se requirió un especial adiestramiento de la mano y “la posición de los niños” en procura de una “buena” y “bella” letra.

La “buena” escritura se lograba a partir de “un movimiento continuo de la mano” guiada por las condiciones de legibilidad, belleza y rapidez.

“Los elementos de cuya formación dependen estas cualidades son las siguientes: orden y cuidado, altura, anchura, grueso, curvatura y el lazo. ¿Por qué usamos los caracteres cursivos tan diferentes de los impresos siendo éstos más claros? Es porque escribir los caracteres separados como lo están los impresos requiere mucho tiempo. La letra manuscrita es una convención; sacrificamos hasta cierto punto la legibilidad para economizar tiempos. Los criterios de legibilidad, sugeridos principalmente por el contraste entre lo manuscrito y lo impreso, son éstos:

1º “lo curvo más claro que lo anguloso”

2º “los caracteres perpendiculares son más legibles que los oblicuos”

3º “la legibilidad requiere sencillez de contorno”

4º “la legibilidad requiere cierta proporción entre el alto, el ancho y el grueso de las letras”

5º “desde que hemos adoptado para nuestros manuscritos distintos caracteres adecuados para pasar de cada uno al siguiente, la legibilidad de lo escrito requiere que cada letra esté propiamente unida, mientras que las palabras deben estar debidamente separadas. Todos los caracteres y sus partes por lo tanto que lo admitan, deben trazarse por un movimiento continuo de la mano”⁶⁷.

También, se prescribía la posición infantil para la práctica de escritura que “debe ser natural y cómoda; de otra manera sufrirá daños su salud y no podrá ser buena su escritura. Por lo tanto, debe sentarse derecho y acercar el pupitre sin apoyar el pecho en el borde, vuelto hacia éste un poco el costado izquierdo, afirmando el cuerpo mediante el apoyo del antebrazo izquierdo en el pupitre, y teniendo el brazo derecho libre para sostener el propio peso sobre la muñeca y los dedos tercero y cuarto. Una vez que asuma su posición, deberá ser lo menos posible perturbado en toda la lección y tendrá cómodamente el tintero a su alcance”⁶⁸.

Incluso, se prescribía la forma de enseñar a escribir a los alumnos: “[en] el curso de caligrafía se enseñará a escribir letra derecha de trazo uniforme. Todos los ejercicios de dibujo y escritura se ejecutarán con la mano derecha e izquierda alternativamente ya se escriba o dibuje en papel, pizarra o pizarrón”⁶⁹.

Para ello, se presentaban “Instrucciones”:

- “la enseñanza de la escritura comprende tres partes distintas: la noción de las formas o el conocimiento del modo de ejecutarlas y el hábito de reproducirlas. Llámese pues la atención del niño respecto a las formas y enséñesele enseguida la manera de reproducirlas. Es mala

práctica, sobre todo al principio, dejarlo librado a sus propias fuerzas” (inciso 1º)

- “téngase presente que el adelanto del alumno en esta materia depende de la atención que se le presta cuando principia a escribir y que es entonces cuando adquiere los malos hábitos que no es fácil hacerle perder más tarde” (inciso 2º)
- “la escritura en pizarras, con lápiz y manteca (no de piedra) o en cuadernos rayados con lápiz de papel blando debe preceder al uso de la pluma porque con ellos se vence más fácilmente las dificultades mecánicas del aprendizaje” (inciso 3º)
- “no debe permitirse escribir letra menuda hasta que hagan la gruesa con limpieza y claridad” (inciso 4º)⁷⁰.

El Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) preveía algunos ejercicios en relación con la escritura: “ejercítense la lengua en dibujar sobre la pizarra con la mayor exactitud líneas rectas y curvas ya sueltas ya combinadas con la dirección y combinación de las muestras que trazará previamente el maestro”. Su finalidad radicaba en “acostumbrar la mano y la vista en la imitación exacta y el trazo esmerado de las formas con preparación a los primeros pasos de la escritura. Escribanse palabras en el pizarrón. Los ejercicios escritos necesitan ser muy frecuentemente y escrupulosamente corregidos por el maestro” en lo referido a:

1. “la puntuación, la acentuación y la ortografía deben merecerle el maestro preferentemente atención a cuyo efecto debe presentársele al alumno oportunidades para que se familiarice con estas prácticas del lenguaje escrito”
2. “cuídese el lenguaje oral y escrito a propósito de todo deber escolar. Pocas materias ofrecen tantas y tan frecuentemente oportunidades como ésta para enseñarla incidentalmente”
3. “cuídese de que la forma y el fondo de los documentos usuales sea correcta y apropiada y que se reproduzcan primero copiándolos y, después, de memoria”.

La intención era que se estimulara:

“al niño a que hable y diga sobre las cosas, hechos, fenómenos y escenas que se le presenten a su examen a fin de que se le presente la oportunidad al maestro para hacer las correcciones del caso. El propósito debe ser éste: que los niños expresen con soltura y corrección”⁷¹.

Algunas reflexiones finales

En este trabajo, se abordaron las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil durante su permanencia en la escuela en lo relativo a: los movimientos corporales, las formas de expresión oral y escrita, la forma de presentación y el aseo personal.

Hemos aportado indicios sobre las prácticas que dieron forma a las disposiciones incidiendo e influenciando en la constitución de determinados pensamientos, conductas y hábitos en los alumnos.

La escuela pública era el ámbito donde el docente debía “cuidar empeñosamente por desarraigar los malos hábitos educacionales de los niños denunciados por las posiciones inconvenientes como pararse de una manera desairada, contestar quebrándose y tomarse de cuanto tienen a la mano, afirmar la cara a las mismas, rascarse impropriamente la cabeza y llevarse las manos a la boca”⁷², por citar sólo algunas actitudes.

“Así como los músculos y los nervios se habitúan a hacer cosas buenas, se habitúan también a hacer cosas malas. Razón por la cual debe cuidarse de no ejercitarse en nada que sea inconveniente. Sucede que cuando son mayores, los hábitos están muy arraigados que los niños no pueden entonces proceder contra esos hábitos en todo momento aunque quieran. Los padres se ven inclinados a castigarlos a fin de que el temor del castigo los obligue a abstenerse de hacer aquello a que están acostumbrados”⁷³

Montesquieu sostenía que la educación hace al hombre. ¿Qué implica esta afirmación? Remontándonos hasta la configuración de nuestra escuela a fines del siglo XIX, se constatan algunas prácticas prescriptivas: “en los ejercicios de gimnástica debe conseguirse la simultaneidad, la precisión y la uniformidad de los movimientos”⁷⁴. Estas características podían extenderse hacia los movimientos generales al interior de la escuela, las posturas corporales y las prácticas de lectura y escritura ejecutadas por los alumnos. Más aún, en el proceso de escolarización los modelos de alfabetización exigían posturas corporales “correctas” como las descritas para mantener el cuerpo durante la lectura y la escritura.

La expresión oral y escrita intentaba promover en los alumnos habilidades de sencillez, precisión, fluidez y claridad en el empleo del tono, la modulación, el acento, la enunciación o la pronunciación a partir de una serie de prácticas correctivas por parte del docente (de Miguel, 2002). Hemos presentado evidencias que nos permiten afirmar que “la elocución del maestro es la de mayor importancia en el gobierno escolar” y, por esto mismo, “debe ser clara y elevada y su entonación fina y segura”⁷⁵.

El acento era la marca diferencial, el elemento que destruía la aparente igualdad y activaba un mecanismo de representaciones y asociaciones acerca del “otro” conceptualizado como diferente, extraño o extranjero. Así, se interpretó a la lengua como un símbolo de identidad que permitía reconocerse como oriundo de una ciudad, una región, una nación y, al mismo tiempo, permitía identificar quién no lo era (Berenblum, 2003).

El hecho que los alumnos debieran permanecer alineados en filas, guardar silencio durante el dictado o el ejercicio de copia y comportar una postura idónea para la realización de determinadas prácticas implicaba, en última instancia, acatar normas de obediencia, respeto y orden. Estos aspectos del comportamiento infantil eran prescriptos por el Estado a partir de la sanción de la normativa escolar con la finalidad de “controlar el cuerpo, el gesto y la actividad del que debe aprender; ocupar, rentabilizar y seccionar un tiempo para aprender; adjudicar y organizar un espacio para aprender; programar lo que se debe aprender y cómo se debe aprender” (Trilla: 1999, 54). A su vez, se insertaba en un contexto social e histórico de fines del siglo XIX que atendía a la enseñanza de determinadas normas de comportamiento para la “formación del ciudadano” en tanto súbdito de la Patria (Amuchástegui, 1999).

En síntesis, este trabajo intentó aportar, en última instancia, una detallada descripción de las prescripciones y las orientaciones generales de la “voz oficial” entendiendo, precisamente, que su constitución en forma monocorde y unívoca fue un pilar fundamental en la configuración de una cultura política homogeneizante y autoritaria.

Bibliografía consultada

- Amuchástegui, Martha (1999) “Escolaridad y rituales” en: Carli, Sandra (comp.) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana
- Berenblum, Andrea (2003) “Lengua, identidad nacional y prácticas educativas” en: Educación y Alteridad. Las figuras del extranjero. Buenos Aires: CEM / Novedades Educativas
- Bertoni, Lilia Ana (2001) Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Bottarini, Roberto (2002) “Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículo ciudadano” en: Cucuzza. Héctor y Pineau, Pablo (coord.) Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila

- Braslavsky, Berta (2000) "Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina: ¿cómo se enseñó a leer? (desde 1810 hasta 1930)" en: I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías". Buenos Aires: Aique / Universidad de Buenos Aires
- Carli, Sandra (1997) "El alumno como invención siempre en riesgo" en: Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Giannoni, Mario (comp.) Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires: Novedades Educativas / Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Carli, Sandra (2002) Niñez, pedagogía y currículum Buenos Aires: Miño y Dávila
- Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean (1994) Discursos sobre la lectura 1880-1980. Barcelona: Gedisa
- Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean (2002) La lectura de un siglo a otro. Discurso sobre la lectura (1980-2000) Barcelona: Gedisa
- de Miguel, Adriana (2002) "Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna en: Cucuzza. Héctor y Pineau, Pablo (coord.) Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Foucault, Michel (1976) Vigilar y castigar. Madrid: Siglo Veintiuno Editores
- Gvartz, Silvina (1999) Higiene, moral y ciencia. Las funciones del tema "cuerpo humano" en la escuela (Argentina, 1920-1940) en: Ascolani, Adrián (comp.) La educación en Argentina. Estudios de Historia. Rosario: Ediciones del Arca
- Gvartz, Silvina y Palamidessi, Mariano (1998) El ABC de la tarea docente. Currículo y enseñanza. Buenos Aires: Aique
- Julia, D. (2001). "A cultura escolar como objeto histórico." Revista Brasileira de História da Educação: 9-44.
- Moretta, María Rosana y Rodríguez, Ana María (2004) "Discursos y prácticas docentes. La Asociación de Maestros y la higiene en el territorio pampeano" en: Di Lisia, María Silvia; Salto, Graciela Nélica (editoras) Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940) Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa
- Narodowski, Mariano (1999) Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ossanna, Edgardo (2002) "El problema de la letra en la escritura" en: Cucuzza. Héctor y Pineau, Pablo (coord.) Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Petit, Michele (1999) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Pineau, Pablo (1997) *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA
- Popkewitz, Thomas (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Madrid: Pomares
- Puigrós, Adriana (1994) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires: Galerna
- Sarlo, Beatriz (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel
- Sprengelburd, Roberta Paula (2002) “¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)” en: Cucuzza, Héctor y Pineau, Pablo (coord.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Tedesco, Juan Carlos (1993) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar
- Trilla, Jaume (1998) *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel
- Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta
- Vayer, Pierre, Duval, Armand y Roncin, Charles (1993) *Una ecología de la escuela la dinámica de las estructuras materiales*. Barcelona: Paidós Educación

Notas

¹ Fuente: “Conferencia sobre Disciplina escolar dada en San Nicolás de los Arroyos” en: *Revista de Educación*. Año III. N° XXXVI. Junio de 1884: 612

² Fuente: Ruiz, Dolores “Conferencia del 19 de Marzo sobre disciplina escolar” en: *Revista de Educación* Año III. N° XXXIII. Marzo de 1884: 246

³ op. cit.

⁴ Fuente: “Medios de asegurar el orden” en: *Revista de Educación*. Año V N° LI y LII. Septiembre, Octubre y Noviembre de 1885: 250-252

⁵ Fuente: Zinny, Antonio “Inspección” en: *Revista de Educación*. N° XXII. Abril de 1883: 261-262

⁶ Fuente: “La táctica escolar por un maestro” en: *Revista de Educación*. Año III N° XXXII. Febrero de 1884: 89-94

⁷ op. cit.

⁸ op. cit.

⁹ Fuente: “La táctica escolar por un maestro” en: *Revista de Educación*. Año III N° XXXII. Febrero de 1884: 89-98

¹⁰ Fuente: *Revista de Educación*. N° XXII. 1883: 261

¹¹ Fuente: “La táctica escolar por un maestro” en: *Revista de Educación*. Año III N° XXXII. Febrero de 1884: 89-98

¹² op. cit.

¹³ op. cit.

¹⁴ Fuente: Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) artículo 97

¹⁵ Fuente: Revista de Educación. Año IV N° XV y XVI. Octubre y Noviembre de 1884: 30

¹⁶ Fuente: “Los recreos” en: Revista de Educación. Año III N° XXXI. 1884: 84

¹⁷ Fuente: Lijó, José. “Escuela elemental de varones N° 1 de Chacabuco” en: Revista de Educación. N° XXII Abril de 1883: 369

¹⁸ Fuente: “La táctica escolar por un maestro” en: Revista de Educación. Año III. N° XXXII. Febrero de 1884: 94-98

¹⁹ Fuente: Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) artículo 72

²⁰ Fuente: Basavilbaso. “El Reglamento General para las Escuelas Comunes de la Provincia de Buenos Aires”. Noviembre de 1876 en: Revista de Educación. Año I N° II. Agosto de 1881: 451

²¹ Fuente: “Móviles a los que recurre el gobierno escolar” en: Revista de Educación. Año V. N° LI y LII. Septiembre, Octubre y Noviembre de 1885: 259

²² Fuente: Duprat, Segunda (Maestra Superiora) “Penas y Recompensas Escolares” en: Revista de Educación. Año III N° XXXIV. Abril de 1884: 370

²³ Fuente: Ibarra, Nicanor (Doctor) (Inspector General de Escuelas) “Recapitulación de Conferencia Pedagógica sobre Penas y Recompensas Escolares de la Maestra Superiora Segunda Duprat” en: Revista de Educación. Año III N° XXXIV. Abril de 1884: 395

²⁴ Fuente: Ibarra, Nicanor (Doctor) (Inspector General de Escuelas) “Recapitulación de Conferencia Pedagógica sobre Penas y Recompensas Escolares de la Maestra Superiora Segunda Duprat” en: Revista de Educación. Año III N° XXXIV. Abril de 1884: 395

²⁵ Para profundizar esta temática, sugerimos la lectura de: Azcona, Laura (2004) “Los manuales escolares: las ideas higienistas en educación” en: Di Lisia, María Silvia; Salto, Graciela Nélica (editoras) Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940) Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

²⁶ Fuente: “Programas y horarios para las escuelas comunes de la Provincia de Buenos Aires” en: Revista de Educación. Tomo XXI. Febrero de 1892. N° CXXVII: 181

²⁷ Fuente: “El ideal de la educación en las Escuelas Graduadas”. San Nicolás de los Arroyos en: Revista de Educación. Año III N° XXXVI. Junio de 1884: 591– 597

²⁸ Fuente: Romano, Ana B de. “Moral y urbanidad en las escuelas comunes” en: Revista de Educación. Tomo X. Junio de 1891. N° CXXI: 443-446

²⁹ Fuente: “Profilaxis de las enfermedades infecto-contagiosas” en: Digesto Escolar de la Instrucción Primaria. 1909: 540-545

³⁰ Fuente: Scasso, G. de (Maestro Superior) “El horario escolar” en: Revista de Educación. Año III N° XXXIII. Marzo de 1884: 230

³¹ Fuente: Rousselot, P. “El cuerpo”. Pedagogía aplicada a la enseñanza primaria (Traducido para el Consejo General de Educación). Primera parte en: Revista de Educación. Año I N° II. Agosto de 1881:237-253

³² Fuente: Reglamento General de Escuelas (artículo 66) en: Revista de Educación. Año III. Agosto de 1883: 413

³³ op. cit.

³⁴ Fuente: Reglamento General de Escuelas en: Revista de Educación. Año III. Agosto de 1883: 413

³⁵ Fuente: “Organización escolar” en: Revista de Educación. Año V N° LVI. Febrero de 1886: 129

³⁶ op. cit.

³⁷ Fuente: “Anexo de la recitación” en: Revista de Educación. Año V Año XVIII y XXIV. Enero y Febrero de 1885: 239

³⁸ Fuente: Berra, Francisco (1885) La salud y la escuela. Montevideo: Barreiro y Ramos Encuadernaciones

³⁹ Fuente: “La táctica escolar por un maestro” en: Revista de Educación. Año III N° XXXII. Febrero de 1884: 89-94

⁴⁰ op. cit.

⁴¹ op. cit.

⁴² op. cit

⁴³ op. cit

⁴⁴ Fuente: Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) Doctor Don Francisco Berra. Publicado por la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo. Imprenta de la Tribuna: artículo 10

⁴⁵ Y continuaba: “una mesa escritorio para el maestro provista de cajones con llave y de sillón o silla; una armario con llave que sirva al archivo de la escuela y para guardar los libros, cuadernos, lápices etc; dos o más pizarrones de madera con esponja y tiza para los ejercicios escritos; pizarras pequeñas con sus correspondientes lápices y esponjas para los ejercicios escritos, una para cada alumno; tinteros para el maestro y los discípulos; un calentador para templar la temperatura; un reloj para seguir rigurosamente el horario; un mapa geográfico de la república; cuadros de geografía física; cuadros de zoología y botánica; cuadros de medidas métricas; pesas y medidas legales; sólidos y geométricos; un termómetro; texto para la enseñanza de las materias en la medida que se requieran; un diccionario completo de la lengua castellana y algunos abreviarios para la consultas en composición; un diccionario de ciencias y artes para las consultas del maestro a la enseñanza intuitiva; dos obras de pedagogía; una campanilla para llamar al orden y las indicaciones; reglas; compases para los ejercicios en pizarrón y papel; círculos graduados para medir ángulos; libros en blanco para la contabilidad de la escuela; cuadernos en blanco para ejercicios escritos, lápices de papel y pizarra” y, finalmente, “lapiceros, cortaplumas, tintas, plumas de buena calidad” en: Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) Doctor Don Francisco Berra. Publicado por la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo. Imprenta de la Tribuna: artículo 10.

⁴⁶ Fuente: “Modelos de mobiliario escolar” en: Revista de Educación. Año V N° LVI. Febrero de 1886: 15

⁴⁷ Fuente: “Modelos de mobiliario escolar” en: Revista de Educación. Año V N° LVI. Febrero de 1886: 15

⁴⁸ op. cit.

⁴⁹ op. cit.

⁵⁰ op. cit.

⁵¹ Fuente: Berra, Francisco (1885) La salud y la escuela. Montevideo. Barreiro y Ramos Encuadernaciones: 155

⁵² op. cit.

⁵³ Fuente: Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) Doctor Don Francisco Berra. Publicado por la Comisión de Instrucción Pública. Montevideo: Imprenta de la Tribuna

⁵⁴ Fuente: “Auxilios en la enseñanza de la lectura” en: Revista de Educación. Año V. N° XVIII y XIV. Enero y Febrero de 1885: 264

⁵⁵ Fuente: “Anexo de la recitación” en: Revista de Educación. Año V N° XVIII y XIV. Enero y Febrero de 1885: 255

⁵⁶ Fuente: “Anexo de la recitación” en: Revista de Educación. Año V Año XVIII y XIV. Enero y Febrero de 1885: 239

⁵⁷ Fuente: “El hombre” en: Revista de Educación. Año III. N° XXXIII. Marzo de 1884: 220

⁵⁸ Fuente: “La táctica escolar” en: Revista de Educación. Año III. N° XXXII. Febrero de 1884: 89

⁵⁹ Fuente: “Cualidades del lenguaje del maestro de enseñanza” en: Revista de Educación. Año V. N° XVIII y XIV. Enero y Febrero de 1885: 220

⁶⁰ Fuente: “La enseñanza de la lectura” en: Revista de Educación. Año V N° LI y LII. Septiembre, Octubre y Noviembre de 1885: 276

⁶¹ Fuente: “Corrección de los errores” en: Revista de Educación. Año V N° XVIII y XIV. Enero y Febrero de 1885: 231

⁶² Fuente: “Programas y horarios para las escuelas comunes de la Provincia de Buenos Aires” en: Revista de Educación. Tomo XXI. Febrero de 1892. N° 127: 181

⁶³ op. cit.

⁶⁴ op. cit.

⁶⁵ Fuente: “Programas y horarios para las escuelas comunes de la Provincia de Buenos Aires” en: Revista de Educación. Tomo XXI. Febrero de 1892. N° 127: 181

⁶⁶ Fuente: Massa, Arturo H. (1907) “Programas y horarios. Programa para las escuelas comunes, urbanas y rurales” en Digesto escolar de la Provincia de Buenos Aires. Compilación de las disposiciones legales y reglamentarias en vigencia. Talleres Gráficos Sesé, Larrañaga y cia. La Plata: 476-497

⁶⁷ Fuente: “La enseñanza de la escritura” en: Revista de Educación. Año V. N° LIV. Diciembre de 1885: 431

⁶⁸ op cit.

⁶⁹ Fuente: Reglamento de las Escuelas Comunes de la Provincia de Buenos Aires (1890). Elaborado por Francisco Berra y Alejandro Bergalli (secretario) La Plata: Talleres Sese y Larrañaga – artículo 12

⁷⁰ Fuente: Massa, Arturo H. (1907) “Programas y horarios. Programa para las escuelas comunes, urbanas y rurales” en Digesto escolar de la Provincia de Buenos Aires. Compilación de las disposiciones legales y reglamentarias en vigencia. Talleres Gráficos Sesé, Larrañaga y cia. La Plata: 476-497

⁷¹ op. cit.

⁷² Fuente: “Indicaciones hechas al personal” en: Revista de Educación. Enero de 1892. N° CXXXVI: 155

⁷³ Fuente: Berra, Francisco (1881) Nociones de higiene: 63-64

⁷⁴ Fuente: Proyecto de Reglamento para las Escuelas Públicas de todo el Estado (1876) Doctor Don Francisco Berra. Publicado por la Comisión de Instrucción Pública. Montevideo. Imprenta de la Tribuna: 49 – artículo 55 –

⁷⁵ Fuente: “La táctica escolar por un maestro” en: Revista de Educación. Año III N° XXXII. Febrero de 1884: 89-94