

ABECEDARIO **ESCOLAR** *-historia de objetos y prácticas-*

A	B	C	D	E
F	G	H	I	J
K	L	M	N	Ñ
O	P	Q	R	S
T	U	V	W	...



MUSEO DE LAS ESCUELAS



ABECEDARIO**ESCOLAR** *-historia de objetos y prácticas-*

Una publicación del Museo de las Escuelas



MUSEO DE LAS ESCUELAS



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN



gobBsAs

Ministerio de Educación

ABECEDARIO ESCOLAR

-historia de objetos y prácticas-

El Museo de las Escuelas fue creado en septiembre del año 2002 con motivo de la celebración del Día del Maestro por Daniel Filmus, Secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y Rubén Cucuzza, director del programa HISTELEA de la Universidad Nacional de Luján.

El Museo es un espacio que posibilita el rescate del patrimonio de la educación argentina y el mundo de las infancias.

Esta publicación fue realizada por el Museo de las Escuelas y la Unidad de Programas Especiales del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Actualmente la sede del Museo es el Salón Alfredo Bravo del Palacio Sarmiento.

Buenos Aires, noviembre de 2007.

Autora

María Cristina Linares

Colaboradoras

Constanza Pedersoli

Adriana Holstein

Silvia Alderoqui

Coordinación general de la edición

Silvia Alderoqui

Documentación y asistentes de edición

Dina Fisman

Florencia Platino

Corrección

María Cecilia Alegre

Diseño gráfico y armado de collages

Pablo Alarcón

Fotografías e ilustraciones

Archivo Museo de las Escuelas y Archivo General de la Nación



6

Aula: *un nacimiento con historia*

8

Cuaderno: *forrado de papel araña*

10

Cuerpo Médico Escolar: *en cuerpo sano*

12

Edificio escolar: *las paredes que educan*

14

Escuela Nueva: *en el centro, los niños*

16

Guardapolvo: *esas blancas palomitas*

18

Lapicera: *de plumas y letras lindas*

20

Libro de lectura: *talones juntos, puntas separadas*

22

Método Mutuo: *al compás del reloj y la campanilla*

24

Pizarrita: *aprender a escribir*

26

Pupitre: *un asiento con respaldo*

28

Recreo: *el momento tan esperado*

31

Simulcop: *el ayudante del dibujo.*

32

Bibliografía



EL MUSEO DE LAS ESCUELAS

El Museo de las Escuelas es un espacio de objetos, ideas y prácticas escolares que se articula con las memorias y las representaciones de los visitantes, provocando nuevas lecturas sobre la educación y reflexiones acerca de la práctica escolar diaria. Se trata de una experiencia interactiva y lúdica que nos interpela como sujetos pedagógicos. El guión narrativo de la exposición pretende que los visitantes desnaturalicen la escuela que conocen, la observen críticamente y se apropien de uno o varios registros históricos.

Enfocamos la institución escolar como un producto histórico particular de las sociedades occidentales que puede datarse a partir del siglo XVI, aproximadamente. Intentamos mostrar su relación con la construcción de la sociedad moderna, con el surgimiento del modo capitalista de producción y la construcción de los Estados nacionales, así como con los procesos en el contexto argentino.

Esta publicación es una compilación de temas desarrollados en la exposición “Lo que el borrador no se llevó”. Cada uno de los artículos tiene como objeto aportar a la tarea de difusión de la historia social de la educación en la Argentina. Los contenidos expuestos en esta publicación se produjeron a medida que el diseño de la exposición lo requería y, por tal motivo, hemos optado por la presentación en orden alfabético y no por un ordenamiento temático o cronológico.

Agradecemos a los docentes de la cátedra de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján que han colaborado con la corrección de los contenidos: Rubén Cucuzza, Pablo Pineau, Paula Spregelburd y Roberto Bottarini.

María Cristina Linares

Curadora

ENTRE METÁFORAS Y CONVERSACIONES

La experiencia del Museo de las Escuelas involucra dispositivos para sorprender y maravillar, iluminar nuevos significados a prácticas conocidas, despertar curiosidad y, por medio de metáforas y conversaciones, proponer a las nuevas generaciones escribir sus propios textos acerca de la historia social de la educación.

Las *metáforas museográficas* son todas aquellas operaciones con las cuales intentamos convertir a los visitantes del Museo de las Escuelas en socios de la interpretación y de las narraciones puestas en escena. Por eso, apelamos a otros modos de conocer que no consideramos en un grado inferior con relación a los racionales... las emociones, las sensaciones, las percepciones, la imaginación. Estas metáforas se observan en la organización espacial de las salas y las vitrinas, en los guiones de visitas guiadas, en las estrategias de recepción y despedida, en el material impreso, tanto como en los modos de comunicar y difundir la experiencia del museo.

Por medio de las *conversaciones elaboradas* nos centramos en la interacción social entre las personas y en su relación con los objetos como una parte de la experiencia y el aprendizaje en el museo; así posibilitamos que los visitantes entren en resonancia con los objetos expuestos y la historia que queremos contar en el museo.

Es por esto que en nuestro museo, observar a los visitantes y estudiar sus intereses y necesidades es una tarea fundamental en la definición de las experiencias culturales y educativas que les proponemos. Esta publicación es un aporte en este sentido que responde a muchas preguntas acerca de cómo es la historia de tal o cual práctica escolar.

La educación está en el corazón del museo y es su razón de ser.

Silvia Alderoqui
Coordinadora general



AULA

un nacimiento con historia

Aunque nos parezca “natural”, lo que hoy conocemos como aula no existió siempre. Por el contrario, se trata de una construcción social e histórica que fue cambiando tanto en sus aspectos materiales (organización del espacio, mobiliario, utillaje pedagógico) como en sus prácticas (qué se enseña, cómo, quién habla, dónde se ubica, cuál es el flujo de las comunicaciones).

En el idioma castellano, el uso de la palabra aula era común en la enseñanza universitaria durante el medioevo y significaba “estancia donde el catedrático enseña a los estudiantes la facultad que profesa”. No era común su uso para referirse al espacio en el que tenía lugar la enseñanza “elemental” la que podía impartirse en la casa del maestro, en salas provistas por el municipio, por la iglesia, por un gremio, etcétera. La mayor parte de las veces, los niños se educaban bajo la tutela de un maestro que apenas sabía leer y escribir, en contacto individual con el alumno y sin estar estos divididos por edades.

El aula de la escuela elemental, tal como la conocemos, surgió en medio de procesos políticos, sociales y económicos por los que atravesó el Occidente europeo. Los primeros elementos que la caracterizaron pueden encontrarse en los monasterios medievales —espacio separado de lo mundano, control del tiempo, peso de lo moral—, pero es con la Modernidad cuando comenzó su despegue hasta llegar a ser, en el siglo XX, la forma educativa hegemónica en todo el globo.

La Modernidad marcó el comienzo de una nueva cosmovisión. Junto con una creciente urbanización, una estructuración territorial de los Estados, el mayor poder de las monarquías, la aparición de nuevos saberes llamados científicos y la división de la religión católica en confesiones, comenzó a configurarse un nuevo espacio educativo: el aula.

La Reforma protestante iniciada con la demanda de Martín Lutero (1483-1546) se centró en el reclamo de nuevas formas de autoridad religiosa. Lutero reaccionó frente a la venta de indulgencias para el perdón de los pecados; ante esto consideraba inútil la confesión, puesto que lo importante no era la absolución de los pecados sino no pecar. La autoridad exterior de



la Iglesia se reemplazó por la conciencia interior. El hecho de que muchas personas no pudieran leer la Biblia era una dificultad para que se acercaran a la religión. Por esa razón, Lutero en sus prédicas promovió el acceso de todos a las lecturas. La traducción de la Biblia a la lengua vulgar, la enseñanza de la lectura en esa lengua, la imprenta para la reproducción masiva de libros, son algunas características que distinguieron a los reformadores. Entre otras opciones destinadas a desarrollar masivamente lectores se apuntó a la creación de una nueva institución: la escuela elemental. Otro gran cambio introducido fue el mayor interés por la educación de la mujer con el fin de que tuviera las bases para educar a sus hijos, lo que produjo un aumento notable en el índice de su alfabetización.

Paralelamente, los católicos prepararon estrategias para contrarrestar la reforma protestante. Uno de esos canales fue la educación, con especial atención en la educación de las elites y los futuros funcionarios del Estado. Entre otras órdenes religiosas se destacaron los jesuitas, quienes pusieron sus esfuerzos en la educación de la juventud.

El método aplicado en sus colegios se distinguió por mantener la disciplina mediante la vigilancia y la emulación haciendo que los alumnos estuvieran en una continua competencia. La clase estaba dividida en dos campos: romanos y cartagineses y cada campo en decurias (grupo de 10 alumnos) dirigidos por un decurión (alumno meritorio). El aula entendida como una sociedad organizada y cada alumno como un funcionario. Cada alumno ayudante (decurión) cumplía una función activa: exigir silencio, recitar lecciones, comprobar ausencias, asegurar deberes, etcétera. La evaluación individual de los aprendizajes consistía en un interrogatorio equivalente, en nuestra cultura pedagógica, a “pasar a dar lección”. El trabajo escolar era un *cuerpo a cuerpo* permanente, una tarea sumamente competitiva.

Con la experiencia de La Salle (1651-1719), las escuelas de los Hermanos se volvieron el modelo de una escuela elemental, reservada a los niños del pueblo dando privilegio a la lengua vulgar (el francés) y a la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo.

En este modelo, la escolarización elemental se alargó y la mirada del maestro llegó a cada uno de los alumnos, precisa, penetrante y centralizada como el sol que irradia sus rayos. El niño debía ser captado en su atención tanto como grupo como individualmente y de esta manera se maximizó la relación entre un maestro y sus alumnos. “El mérito de La Salle fue percibir que el ‘pastorado’ necesitaba el momento colectivo tanto como el individual. A diferencia de Comenio (siglo XVII), que descuidaba el aspecto de control individualizador por parte del maestro y lo delegaba en los decuriones (alumnos ayudantes).”

“

El aula está en el piso alto, y es un recinto de color aceituna, con un ventanal en la ochava que da sobre la intersección de dos callecitas arrabaleras. Vueltos hacia luz del ventanal se alinean los pupitres unánimes. A la derecha se alza un armario en cuya cima, y propuesto al universal asombro, yace un planetario de cartón...

Leopoldo Marechal, Adán Buenosayres, en Pineau, 2005.

”





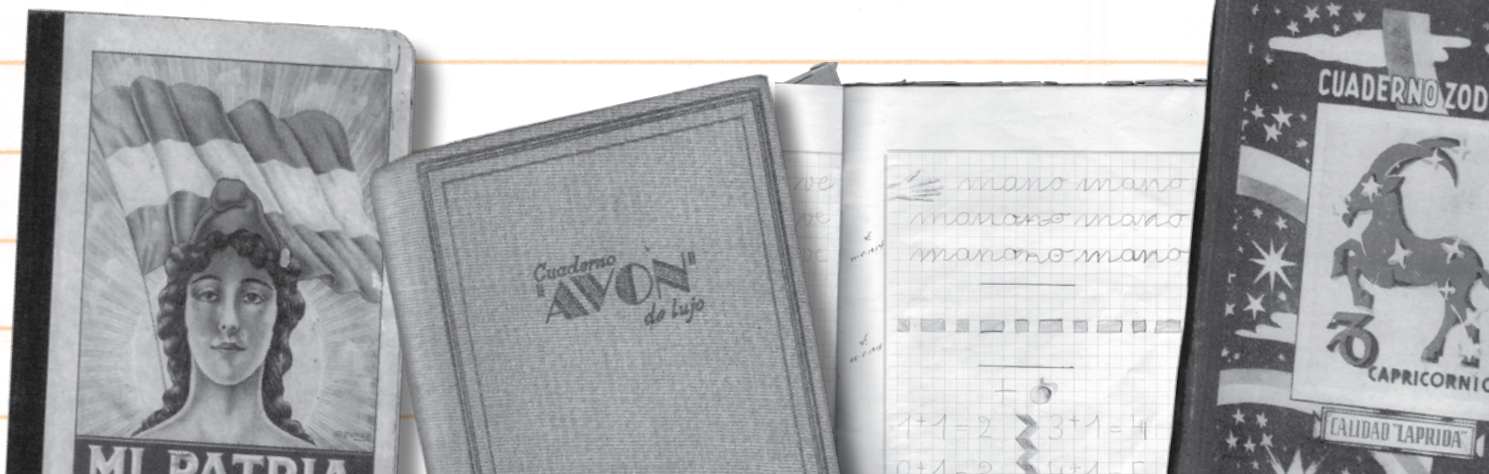
CUADERNO *forrado de papel araña*

En el actual territorio de la República Argentina hasta fines del siglo XIX, el papel era un bien de lujo importado y, por lo tanto, un recurso costoso para la labor escolar. En 1884 se fundó la primera fábrica de papel llamada “La Argentina”, que en sus comienzos solo proveía de papel para diarios y embalaje. Por esa razón en la escuela se emplearon diversos recursos más accesibles que el papel: la pizarrita manual y los cajones o las mesas de arena. Había que esperar hasta los grados más avanzados de escolaridad para comenzar el proceso de aprendizaje de la escritura utilizando papel.



Hacia 1880 surgieron diversas disputas en torno del papel y la pizarra, aunque en esa querella no importaba si se utilizaba suelto o encuadernado. Esa discusión se mantuvo durante varios años girando en torno de la higiene y los beneficios didácticos para aprender a escribir, aunque estas polémicas no alcanzaron a todos los escolares. Aquellos que tenían posibilidades económicas escribían en cuadernos de clase “San Martín”, uno para cada materia, aquellos que no, continuaban utilizando la pizarrita.

Los orígenes del cuaderno único escolar se remontan al año 1920 como uno de los intentos de reforma propiciados por algunos representantes del movimiento llamado Escuela Nueva. La iniciativa se debió al profesor José Rezzano quien creó el “Sistema de labor y programas del Consejo Nacional N° 1”. Para entonces, las escuelas todavía no habían unificado criterios de trabajo con el



cuaderno, se utilizaba una gran variedad de cuadernos: de aritmética, de caligrafía, de escritura, de apuntes, etcétera.

Frente a esta multiplicidad, el cuaderno único se presentó como una novedad significativa y a la vez polémica. Las reformas impulsadas desde el movimiento de la *Escuela Nueva* encontraron una importante resistencia por parte de las autoridades gubernamentales. También algunos pedagogos hicieron encendidos alegatos en contra del cuaderno único o críticas a todo tipo de reforma que intentaba este movimiento.

El cuaderno único cumplió un rol central en el marco de una nueva propuesta de organización institucional. Por un lado, intentó sistematizar y simplificar internamente la labor escolar. Por el otro, respondió más acabadamente al concepto de trabajo *taylorista* imperante en la época, creando un isomorfismo entre escuela e industria. Se convirtió en un “cuaderno del hacer”, el hacer “ejercicios” para sustituir la escuela verbalista: “Que no digan, que no hablen, que lo hagan”; eran expresiones del trabajo del niño aunque no fueran “prolijos”. Estos cuadernos no eran, como aquellos que se mostraban en las exposiciones de fin de año, en el régimen escolar tradicional.

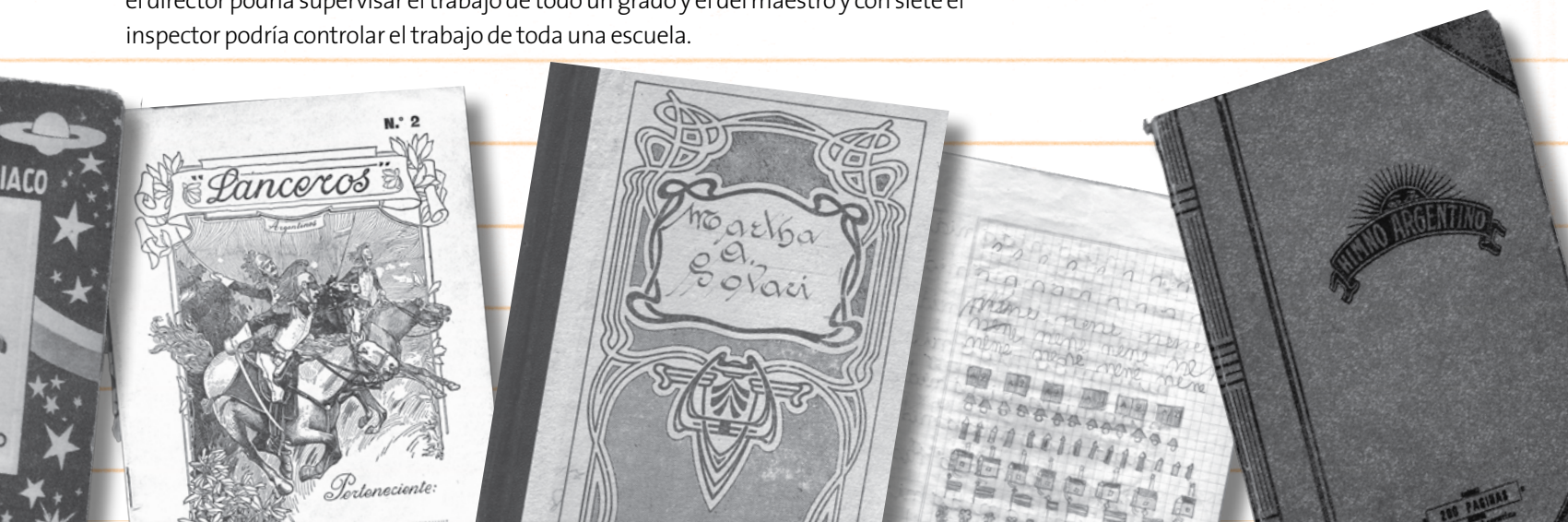
El cuaderno único no obstante mantuvo en su estructura la forma del horario mosaico por materia. Su utilización no llegó a representar las transformaciones propuestas por el movimiento de la *Escuela Nueva*. La cantidad de ejercicios, la pulcritud, la letra linda, el cuaderno borrador o de tareas siguió presente. El cuaderno único terminó adaptándose a las necesidades de los maestros normalistas y generando un nuevo producto: el cuaderno de clase. Este cuaderno sirvió para controlar más fácilmente la tarea. Con un solo cuaderno el director podría supervisar el trabajo de todo un grado y el del maestro y con siete el inspector podría controlar el trabajo de toda una escuela.

“

A mí me gustan los cuadernos de tapa dura donde está San Martín, con su traje de General de la Nación y su caballo blanco. Mi mamá dice que no importa lo que hay en la tapa porque igual va forrada con azul araña, para que no se arruine, y después con el *Billiken*, para que no se arruine el azul araña.

Graciela Cabal, 1995.

”





CUERPO MÉDICO ESCOLAR

un cuerpo sano

La campaña por la obligatoriedad escolar fue el marco que organizó el cuidado de la salud en la escuela en los inicios del *Sistema Educativo Argentino*. Obtener la mayor matriculación posible y sostener una asistencia cotidiana regular constituirían esfuerzos vanos si no se lograba erradicar el temor al contagio.

“

—¡El agua está fría, mamita!— exclama. Pero no llora y se baña siempre. ¡Qué buena costumbre es esa! ¡Y qué bien se sienten las personas que se bañan todos los días, aún en invierno!

Pablo Pizzurno, 1924.

”

Durante los años 1886-87, las epidemias de cólera, difteria y viruela despoblaron las escuelas y obligaron a la clausura de varios establecimientos truncando el año escolar. La presencia de la Asistencia Pública y los métodos de sus médicos, encargados de controlar y vacunar en las escuelas, generaron resistencias entre docentes, padres y alumnos. Un conflicto que llegó a los diarios obligando a suspender la vacunación. El miedo al contagio ahuyentaba tanto como el miedo a la vacuna, ya que la idea de sus efectos perniciosos o de secuelas más o menos graves estaba bastante difundida. Al parecer, las primeras vacunas no eran absolutamente inocuas, los maestros señalaban que los niños necesitaban alrededor de seis días para reponerse luego de ser vacunados.

Ante tal emergencia, el *Consejo Nacional de Educación* organizó el Cuerpo Médico Escolar. Médicos Inspectores fueron nombrados para supervisar las condiciones edilicias de las escuelas y arbitrar mecanismos para prevenir o evitar la propagación de enfermedades infectocontagiosas. Su misión fue “*preservar la vida de los niños puesta en peligro por la ignorancia y la falta de cuidados higiénicos y convertir a la escuela en un lugar seguro*”. A tales fines en 1887 se aprobó un plan de seguimiento de los niños y de control de la salud familiar, acciones vinculadas puesto que, para el discurso médico de la época, higiene y herencia conformaban los factores condicionantes del éxito de la instrucción pública.

En su informe al *Consejo Nacional de Educación* el Dr. Carlos Villar lo expresó así: “[...] *los edificios completamente nuevos y en perfecto estado ofrecen ambientes sanos... menos que nunca podrían señalarse las escuelas como causas productoras del mal! [...]. Es la casa del pobre, el conventillo o inquilinato el que sirve para la propagación del mal... la escuela por su índole plural es un ámbito especialmente vulnerable porque [...] cada escuela es el summum de las democracias en donde el pobre y el rico canjean sus elementos propios bajo el mismo techo*”.



En tanto titular de la infancia, el *Cuerpo Médico Escolar* produjo una serie de “Instrucciones para padres y maestros” que significaron un avance del modelo médico sobre los hábitos de la vida escolar. Relacionando la etiología de las enfermedades con comportamientos éticos y morales aconsejaron, entre otras cosas, *suspender el beso entre las niñas* por sus nefastas consecuencias físicas y morales. Otras recomendaciones fueron: “impedir que los niños fijen la vista sobre objetos cercanos para evitar la miopía”, “corregir las posturas viciosas del cuerpo para evitar la escoliosis”, “tomar baños de sol para combatir el raquitismo”, etcétera.

El Cuerpo Médico Escolar también incidió en el currículum orientando los contenidos para los textos escolares. Los libros de lectura presentaban frases como estas: *evita escupir en el suelo, hierve los pañuelos en el domicilio, tose cubriéndote la boca, abre las ventanas para ventilar la casa*.

También, con un estilo más informal, redactó y puso en circulación cartillas como las que en 1915 *recomendaban no barrer el piso de tierra en seco, no dormir en camas ajenas, cuidarse de pescar al sol con la cabeza descubierta*, etcétera. Esta cartilla debía ser firmada por el alumno y por los padres. La escuela fue un medio de comunicación entre el Estado y la familia.





EDIFICIO ESCOLAR

las paredes que educan

“

Examínense uno por uno los edificios que sirven para escuelas en nuestros países, y se comprenderán cuántos obstáculos deben oponer a la enseñanza, y a la adopción de sistema ninguno posible, desde que no han sido al construirlos calculados *ex profeso* para el objeto a que se les destinan. Por lo general se componen de salones, o cuartos de habitaciones ordinarias...

Domingo F. Sarmiento.

”

Las paredes, como parte de la memoria colectiva e individual de una sociedad, conducen nuestros pasos, constituyen otro lenguaje, guardan secretos, controversias y también nos condicionan. A mediados del siglo XIX se implementaron políticas para organizar, higienizar y disciplinar los espacios urbanos. Junto con otras instituciones, la escuela pública asumió esta tarea como una de sus finalidades más importantes. El triunfo de la enseñanza obligatoria, graduada y simultánea requería espacios específicos, lo que condujo a grandes esfuerzos en el diseño y construcción de edificios escolares.

La Escuela de Catedral al Norte, de 1860, inició el camino de las escuelas *sarmientinas*: la escuela monumental, signo de la importancia atribuida a la educación como fundamento del progreso. Tenía sus dos plantas coronadas por un frontón clásico cuando en Buenos Aires había siete mil casas, muchas de ellas bastantes precarias.

Una vez unificada la Nación, y con el Consejo Nacional de Educación en funciones (1881), comenzó un plan de edificaciones en Buenos Aires. También las provincias hicieron lo propio. Grandes escuelas fueron fundadas con materiales de jerarquía, muchas de ellas siguen en pie. Estas son las llamadas *escuelas palacio*.

Finalizando el siglo XIX (1899), luego de una gran crisis económica, el arquitecto Morra preparó tres alternativas a partir de un mismo esquema, un pórtico monumental coronado por un frontón clásico enmarcando la entrada de la escuela. El cuerpo central albergaría las funciones directivas y, perpendicularmente, una sucesión de aulas y patios abiertos de modo que todas las aulas recibieran la misma iluminación y oxigenación. Aulas claras, buena ventilación, piso y frisos de madera, pizarrones frontales, eran elementos que acordaban con el *modelo normalista pedagógico*. Aunque las fachadas se inscribieron en un austero estilo académico italiano, se observan espacios comunes como el salón de actos, que replican a escala, ámbitos como el Teatro Colón, el Congreso o la Casa de Gobierno.

El aumento en la demanda por educación hizo que se buscaran alternativas como el alquiler de casas, o la construcción de nuevas escuelas, muchas de ellas con el esquema del típico conventillo, *esquema cerrado* o en “U”. Una concepción más doméstica del espacio. A partir de la década de 1930, durante gobiernos conservadores, debido a otra gran crisis económica y a nuevos conceptos arquitectónicos como el *estilo internacional*, se produjo un rechazo a la ornamentación y se comenzaron a utilizar materiales como el cemento, el metal y el vidrio. Un ejemplo de 1939, son las escuelas *República* de ladrillos a la vista.

Una arquitectura característica fue la del peronismo, que adoptó el estilo del *chalet* californiano con características neocoloniales. Representó la necesidad de viviendas más pequeñas y económicas para la clase media. El peronismo se apropió de este uso privado llevando su estética a la escuela pública y la ubicó dentro del barrio, creando un espacio educativo más amplio con nuevos circuitos de circulación para los chicos.

En 1969, la Dirección Nacional de Arquitectura Educacional dependiente del Ministerio de Cultura y Educación, se hizo cargo de los edificios de todo el país, niveles y modalidades de la educación, salvo las universidades. A partir de esta década, algunos principios del *estilo internacional* como la racionalidad y la funcionalidad, elementos estandarizados, frentes de ladrillo y cemento, carpintería de aluminio volvieron a tener importancia. Se persiguió abaratar los costos reduciendo la superficie cubierta por alumno de 15 m² a algo menos de 8 m² en las escuelas primarias. Una de sus premisas era posibilitar el crecimiento del edificio escolar a medida del aumento de “la familia escolar”, mediante la adopción de un sistema modular (Sistema Módulo 67).

A partir de 1978 y en el marco de la última dictadura militar, se produjo un proceso de descentralización por lo que las escuelas primarias pasaron a depender de cada una de las provincias y de la Municipalidad de Buenos Aires. En esta última se inició un *Plan de 60* escuelas que tuvo como eje articulador un *espacio educativo “totalizador”* en el que las áreas tradicionalmente reservadas para recreos y circulación pudiesen ser utilizadas para actividades de aula, el patio taller y el Salón de Usos Múltiples. El hormigón armado, las vigas rectangulares, los ladrillos a la vista y la carpintería metálica continuaron con el estilo racionalista anterior. Las escuelas de los ‘60 y los ‘70 por su disposición interna y transparencia fueron las que lograron la forma panóptica más acabada.

Así como decíamos en el primer párrafo que las “paredes” nos condicionan, debemos tener en cuenta que no nos determinan. Es así que las prácticas pedagógicas desarrolladas entre los muros de la escuela, a veces saltaron estos muros y permitieron prácticas creadoras y más democráticas.





ESCUELA NUEVA *en el centro, los niños*

El complejo movimiento pedagógico denominado *Escuela Nueva*, *Escuela Activa* o *Nueva Educación* estuvo constituido por propuestas, métodos y articulaciones surgidos en el marco de un escenario pedagógico internacional (Europa, Estados Unidos y Latinoamérica). Sus postulados tuvieron un importante impacto en la producción de numerosas experiencias oponiéndose, en parte, a la *Escuela Normal Positivista*.

El escolanovismo se vio potenciado por los horrores de la guerra de 1914, el hambre y la desocupación, producto de la crisis mundial de 1930. La guerra fue evaluada como producto del fracaso de la educación recibida por las generaciones adultas.

Las ideas de individualidad, libertad y espontaneidad formuladas por Rousseau; las de la integración de idea y experiencia y la concepción de la unidad vital de Pestalozzi; la importancia del juego, la actividad libre y creadora del niño de Fröebel, fueron referentes fundamentales en este movimiento.

Como movimiento abarcó propuestas, expresiones y corrientes variadas reuniendo a pensadores tan diferentes como John Dewey, María Montessori, Ovidio Décroly, Jean Piaget y muchos otros. Los convocaba la defensa de la autonomía infantil y las críticas a la escuela tradicional, retocada científicamente por los “normalizadores”.

Suele ubicarse el desarrollo de las ideas de la *Nueva Educación*, en la Argentina, durante las décadas del '20 y del '30 tomando una fisonomía particular debido, entre otras circunstancias, a un camino ya abonado. Carlos Vergara había sido a fines del siglo XIX un precursor del gobierno propio infantil y las ideas de Fröebel habían ingresado en la Escuela Normal de Paraná a través de José María Torres y Sara Eccleston.

Este complejo movimiento no pretendió modificaciones en la estructura del sistema escolar o su democratización cuantitativa. En realidad se trató de problemáticas vinculadas con la cotidianeidad de la escuela.



Entre otros criterios se expresaron a favor del reemplazo de la autoridad impositiva por el sentido crítico, la autonomía y libertad de elección. Otras de las innovaciones, a veces resistidas y otras veces incorporadas, fueron la supresión del estrado, el uso de la imprenta en la escuela, el dibujo y la composición libre, el autogobierno escolar y la integración con el medio local. Como testimonio de las innovaciones muchos docentes registraban su trabajo en diarios de clase.

Desde perspectivas y prácticas diferentes, Olga y Leticia Cossetini, Luis Iglesias, José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, Celia Ortiz de Montoya, Bernardina Dabat de López Elitchery y Florencia Fossati, fueron algunos de sus defensores en la Argentina.

Las posiciones más filosóficas estuvieron representadas por pedagogos de institutos de formación docente y universitarios como Mantovani y Calzetti. En este caso, la renovación producida por las ideas de la *Escuela Nueva* se subsumió a los imperativos de un orden conservador durante la década del '30. Su ideario *"comenzó a ser encorsetado por los pedagogos simpatizantes de los gobiernos militares y nacionalistas en una matriz moral y de control disciplinario"* (Carli, 2002:233). En cambio, las posiciones más radicalizadas fueron sostenidas por maestros, inspectores y pedagogos con actividad en escuelas como Cossetini, Fossati, Iglesias, Montoya, entre otros, censurados y perseguidos por su actividad.

A pesar de sus diferencias, los escolanovistas se nuclearon en organizaciones internacionales para reformar la educación.

Dada su complejidad, este movimiento pedagógico fue objeto de múltiples críticas. Una de ellas es que no consiguió modificar la concepción educativa dominante en la fundación del sistema escolar (Carli, 2002). Por otro lado se considera al movimiento reformador, de filiación burguesa, una postura que privilegió los procesos de obtención del conocimiento por sobre los conocimientos mismos (Saviani, 1980). Por último, Dussel y Caruso (2003) señalan la coincidencia entre la emergencia del escolanovismo, el taylorismo y la intensificación del capitalismo, sosteniendo que la *Escuela Nueva* pudo ser vista también como un ajuste de la pedagogía a ese modo de producción.



“

El concepto de la escuela inmutable, rígida, uniforme, producto de un sistema, ente mecánico, debe ser sustituido por aquél que nos la presenta como un organismo vital, plástico, cambiante y flexible.

Florencia Fossati, 1929, en Caballero, 2004.

”



GUARDAPOLVO

esas blancas palomitas

Podemos pensar la ropa como un medio poderoso para la regulación de las poblaciones y los cuerpos. Desde este punto de vista la vestimenta convierte a los cuerpos en “signos legibles”, permitiendo que el observador reconozca patrones de aceptación o transgresión a ciertas convenciones.

Los códigos de vestimenta han sido importantes en la formación de la escuela pública. El usar algún tipo de uniforme conlleva una serie de conductas del sujeto que lo porta. Este signo de “legibilidad” social tiene una larga trayectoria en la historia educativa occidental. En la superficie de los guardapolvos hay inscriptos sentidos diferentes de la promesa de inclusión social, sentidos que involucran saberes sobre la organización social, las identidades propias y ajenas, la autoridad, la sexualidad. Por ejemplo, a través del aprendizaje sobre la vestimenta apropiada, los alumnos y los maestros incorporan nociones sobre el poder, los límites del disenso, lo permitido y lo prohibido, el pudor y la transgresión. También aprenden que hay algunos cuerpos más pasibles de regulación que otros, y que hay jerarquías y normas sociales no escritas pero ejercidas.

Desde la Edad Media, los estudiantes universitarios visten togas para su graduación. En la escuela elemental, la adopción del guardapolvo tuvo que ver con las prácticas de las escuelas religiosas entre los siglos XVI y XVIII. En las escuelas de caridad que surgieron en ese período, destinadas al principio a niños indigentes, se comenzó a usar uniforme para mantenerlos limpios y distinguirlos de otros niños. Se usaban el color azul, asociado tradicionalmente con las clases serviles. El modelo era el hábito religioso. Estos uniformes debían tener ciertas características: expresar humildad y aparentar modestia.

Paralelamente a la influencia religiosa, con los ejércitos de la Revolución Francesa surgió la tendencia de los hábitos cívicos que luego se extendieron a otras profesiones civiles como las bandas de música municipales y los empleados públicos. Las ideas de mérito, cumplimiento, obediencia a una autoridad civil introdujeron algunas rupturas aunque también reconocen parentescos con el sistema ético religioso. Así, las escuelas seculares del siglo XIX adoptaron esta noción de “hábito” y la redefinieron según otros discursos en boga.





En el caso de la Argentina, el guardapolvo se introdujo a principio del siglo XX, modificando el paisaje de las escuelas. Su adopción fue paulatina. Inicialmente, el Estado prohibió el uso de uniformes por considerarlos símbolos distintivos de las escuelas privadas. Fueron los docentes, los directivos y los inspectores quienes comenzaron a instituir su uso en las escuelas públicas (muchos son los docentes que se adjudican la autoría). En los fundamentos que sostienen el uso del guardapolvo se distinguen tres componentes: como elemento democratizador, como elemento higiénico y como resguardo de la decencia y el decoro.

A diferencia de lo que ocurrió con otras prácticas escolares, no fue el Estado quien lo hizo obligatorio. Recién en 1915, apareció una circular para las escuelas de Capital Federal que autorizaba y promovía (pero no obligaba) el uso del guardapolvo para los maestros como medio de inculcar a los niños la tendencia de vestir con sencillez. La recomendación para su uso por los niños surgió en 1919. Cada provincia lo adoptó de forma obligatoria en diferentes momentos. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, en 1926, el Consejo General de Educación estableció en su artículo 1º:

“El uso del uniforme (delantal o guardapolvo blanco) será obligatorio [...]. Art. 3º: El uniforme deberá ponerse al ingresar a la escuela y no sacarse hasta la salida. Podrá retirarse de la escuela únicamente para el lavado y el planchado a cuyo efecto se deberá tener otro de repuesto”.

Por uso, costumbre y recomendación del Estado, las cooperadoras dotaron a los niños de guardapolvos en el caso de que las familias no pudieran hacerlo.

El guardapolvo dio un sentido de pertenencia que ayudó expandir el sistema educativo. El orgullo de vestirlo, como símbolo, se asoció con la movilidad social ascendente. También, tuvo la ventaja de instaurar parámetros de obediencia a la autoridad dando señales claras sobre quién transgredía las reglas. La difusión del guardapolvo blanco como prenda higiénica encontró fundamento en el discurso médico y la “guerra contra los microbios” característicos de la concepción pedagógica de esa época.

“

El Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires se halla en un tren de reglamentarlo todo, nada que tenga atingencia con la labor escolar debe escapar a cierta norma. Ahora la reglamentación llega hasta la vestimenta de todos lo que pisen el suelo de una escuela. El Consejo se ha percatado de que los alumnos son de distintas clases sociales y de que las maestras cubrían sus cuerpos con trajes diferentes, ha adoptado un criterio que persigue la más absoluta igualdad, todos esconderán la indigencia o la riqueza de sus ropas bajo una indumentaria niveladora: el uniforme.

Revista de Instrucción Primaria, 1926.

”



LAPICERA

plumas y letras lindas

“

En aquel tiempo no existían las estilográficas ni las ‘lapiceras a bolilla’, tan comunes hoy, practiquísimas, sin duda, pero que quitaron a la caligrafía la belleza de los rasgos perfilados que entonces se exigía como condición *sine qua non* en las clases de la materia.

Valentín Mestroni, 1965.

”

Valentín Mestroni fue a la escuela a principios del siglo XX y en su cartuchera de madera —seguramente importada de Alemania— guardaba su portaplumas con la pluma cucharita o la *irinoid*, si era el hijo del médico. También llevaba alguna de repuesto cuando, por la fuerza que le imprimía para hacer la letra linda, se le abría en dos. Acompañando a la pluma, el infaltable limpiaplumas que su madre le había confeccionado con retazos de telas y el fiel papel secante que lo ayudaba a evitar los manchones que probablemente terminarían en agujeros de tanto borrar. Antes de utilizarla era necesario que el portero o el monitor (por lo general el alumno más aplicado) le llenara su tintero de porcelana que estaba en su pupitre, o quizás él, que tenía los medios económicos para comprarlo, llevara su tintero involcable para envidia de sus compañeros.

Aunque las estilográficas ya existían cuando Valentín asistió a su escuela (la primera patente data de 1809), recién entre fines del siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX se expandió su producción y su comercialización. En 1943 apareció el bolígrafo que en poco tiempo desplazaría a la pluma y a la estilográfica de distintos ámbitos, menos del colegio. Muchos

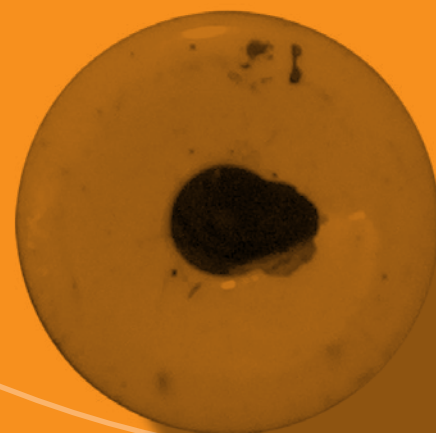


alumnos de la década del '50 y principios de los '60 siguieron utilizando la ahora “nostálgica” pluma cucharita.

¿Por qué la escuela rechazó por mucho tiempo las nuevas tecnologías y siguió imponiendo el uso de la pluma y el tintero? Esta asincronía no parece responder a razones técnicas como hemos observado. Tampoco a razones económicas ya que había útiles escolares tales como pizarritas, tinteros, cartucheras de diversos valores, algunos inaccesibles para determinados grupos sociales. Como vemos en la cita que encabeza esta página, las nuevas tecnologías borraban la “belleza de los rasgos perfilados”.

La escritura escolar estuvo sometida a normas que fueron variando según modas pedagógicas o científicas. La defensa de la “letra derecha”, que abarcó desde fines del siglo XIX hasta principios del siglo XX, obedecía a los beneficios que traerían aparejados su utilización tales como evitar la fatiga de la vista, impedir la escoliosis obligando al niño a estar erguido, etcétera. No obstante, la idea de escritura estética y uniforme, la función “moralizadora” que debía tener “la bella escritura”, era el principal argumento defendido por los pedagogos y maestros.

La escritura también actuó como mecanismo de castigo: escribir 100 veces no debo...; infinitas copias y dictados... Afortunadamente, también fue un mecanismo de goce como medio de expresión o por el placer de la sola impresión. Ese mismo placer que se siente cuando encontramos una pluma cucharita y nos animamos a escribir con ella.





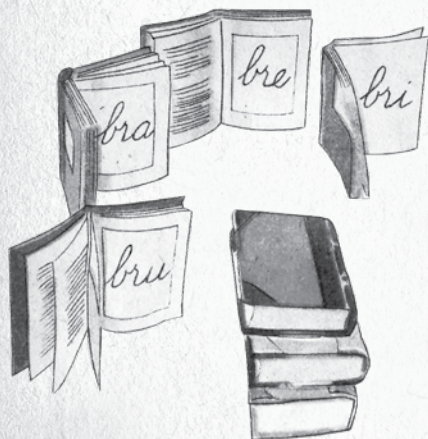
LIBRO DE LECTURA

talones juntos, puntas separadas

Hasta mediados del siglo XIX, los pocos niños o adultos que aprendían a leer lo hacían utilizando fundamentalmente tres instrumentos: la paleta (*horn-book*) donde estaban escritos el alfabeto, algunas sílabas y una oración cristiana; las cartillas o silabarios conteniendo el abecedario y la combinación de sílabas; y por último, los catecismos y los manuales de urbanidad que eran utilizados una vez que se habían memorizado las series de ejercicios del silabario. A comienzos del siglo XIX, se enseñaba a leer tal como hacían los griegos veinticinco siglos atrás.

A fines del siglo XIX, cuando se constituyó el Estado nacional, en la Argentina tuvo lugar el nacimiento de una nueva generación de libros de lectura escolares. Esto sucedió en un momento en donde los textos utilizados en las escuelas eran en su gran mayoría extranjeros y los escasos libros nacionales “eran considerados deficientes” (Brafman, 1996). La presencia del empresario dedicado específicamente a editar todavía estaba ausente del escenario cultural (Sagastizábal, 1995), la producción del libro escolar comenzó a desarrollarse hacia fines del siglo XIX y se expandió a principios del siglo XX.

Una problemática a resolver la constituyó la formación de identidades. Frente a la presencia de las diferentes culturas locales y las de los distintos grupos inmigratorios, y como necesidad de legitimación de la nueva y naciente Nación, surgieron posturas tendientes a homogeneizar las distintas representaciones y prácticas culturales. En este sentido, el contenido de los libros de lectura se impuso con un discurso a la vez “moralizante” y “nacional”, sin llegar a ser “nacionalista” al comienzo. En coherencia con esta situación, hacia principios del siglo XX, los impresores buscaron autores argentinos, reconocidas personalidades del ámbito educativo, para escribir obras escolares. El Estado reguló la producción y la circulación de los libros a través de distintos canales: leyes, reglamentos, programas de estudio, comisiones para la selección de textos, licitaciones y distribución de libros a las escuelas. También la cuestión del método se tornó muy importante. La palabra se convirtió en el punto de partida indiscutible para enseñar a leer. Lo que se discutía era si la palabra debía ser seguida por el análisis o no. Pero la palabra no aparecería sola, de ahora en más la imagen acompañaría al texto. La renovación pedagógica vino de la mano de las ideas



de Pestalozzi sobre el “método intuitivo” y las “lecciones de cosas”. Este pedagogo sostuvo que el niño relacionaba la idea al objeto en el momento de aprendizaje por lo que en ausencia del objeto mismo las imágenes podían reemplazarlo.

Una constante que prevaleció en los libros de lectura hasta las décadas de '60 y '70 fue su fuerte “matriz moralizadora y adoctrinadora” relacionada con la “formación del ciudadano argentino”. Un libro básicamente “literario” con una fuerte relación con la “oralidad” ya que la práctica de lectura más valorada fue la lectura oral expresiva. Para ello, el libro pequeño (de mayores proporciones que los anteriores) y de tapas duras permitió que el niño de pie con los talones juntos y las puntas separadas, al lado del pupitre o en el frente de la clase, tomara el libro con la mano izquierda y con la derecha diese vueltas a las páginas. Esta escena de lectura escolar fue repetida durante 100 años.

La diferenciación por géneros en determinadas temáticas fue otra de las características que definieron a estos libros. Algunos libros de lectura estaban destinados para niñas y otros para niños, como también en un mismo libro el autor hacía referencias que contemplaban lecturas específicas para ambos sexos. Respecto a los contenidos que transmitían, las mujeres eran criaturas débiles, suaves, dulces, pasivas y temerosas; en cambio los varones eran fuertes, inteligentes, rudos, creativos y arriesgados. Las primeras destinadas a servir, los segundos a conducir.

La ausencia del conflicto social fue otra de las características de los libros. Estos transmitieron la idea de una sociedad en la cual estaba ausente el conflicto, una realidad “modélica” ya que se veía como “natural” que hubiera grupos inferiores y superiores, estigmatizando a los “otros” como en el caso de los aborígenes.

Estos libros, estaban dirigidos hacia un “sujeto lector ampliado”, los padres de familia y los adultos por alfabetizar. La familia del escolar debía ser incorporada al paisaje urbano que se pretendía conformar en concordancia con los valores burgueses. La mayoría de la población era analfabeta y/o inmigrante. Estos libros fueron importantes medios de comunicación en aquellos hogares en los que el único libro que circulaba era el escolar.

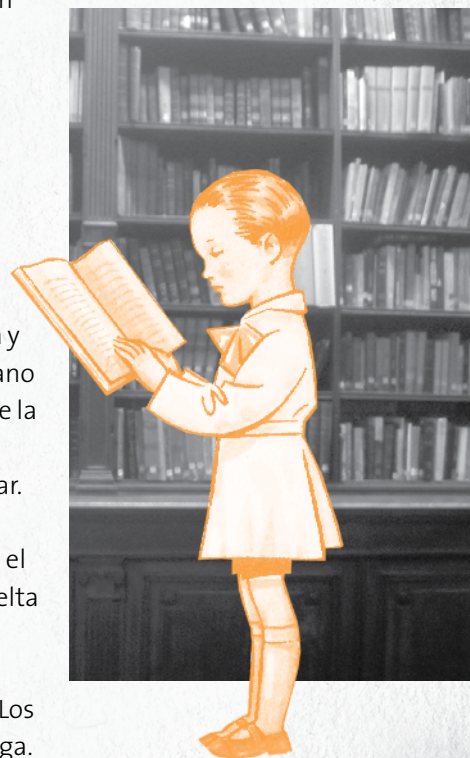
Como en todo el resto del utillaje escolar, el libro tuvo la influencia del higienismo, en el combate a las enfermedades. El papel debía ser fino con la intención de poder dar vuelta una página sin llevarse los dedos a la boca lo que produciría la transmisión de microbios. El color del papel era blanco mate para economizar la fatiga de la vista. La graduación tipográfica según los grados de la enseñanza también fue una novedad. Los caracteres más grandes facilitaban la lectura de los más pequeños reduciendo la fatiga.

“

Este libro le pide al niño o niña que lo lleve a su casa, que si tiene hermanitos lo preste a todos, para que lo lean. Aunque sean muchos hermanitos, todos lo podrán leer. Bastará que se le cuide, para que dure muchos años.

Constancio C. Vigil.

”





MÉTODO MUTUO

al compás del reloj y la campanilla

El método consistía en el uso de alumnos avanzados llamados monitores que enseñaban y vigilaban el aprendizaje de sus compañeros. Solo ellos se comunicaban con el maestro, quien les transmitía los conocimientos y las normas para la actividad escolar. Cada monitor podía tener a su cargo hasta 10 alumnos calculándose que un solo maestro podía llegar a ocuparse de hasta 500 o 1000 alumnos.



La propuesta didáctica estaba impregnada de utilitarismo, ya que era la actividad del alumno la que, en busca de recompensa y de eludir castigos, garantizaba el orden en el aula. La búsqueda de gratificaciones y llegar a ser monitor eran los premios principales.

Este método se presentó para las sociedades recientemente independizadas como el medio para cumplir las proclamas revolucionarias: la utopía de la “ilustración general”. Las deterioradas finanzas post-revolucionarias y la escasez de maestros podrían ser afrontados con el nuevo método. Por sus características técnicas y pedagógicas el método era barato y permitiría alcanzar el ideal de la educación básica y universal formando al ciudadano, especialmente a los niños pobres. Para evitar dar a cada niño un libro se utilizaban planchas de hojas de papel con letras y palabras, suspendidas en la pared y los alumnos colocados en semicírculo bajo la dirección de un monitor, repetían la lección. Como las plumas, la tinta y el papel eran caros se los sustituía por una pizarra. Desde ese momento la enseñanza de la lectura se encontró ligada a la escritura, por lo general dos prácticas aisladas.

El lancasterianismo se expandió por América del Sur a través de Diego Thomson, filántropo y vendedor de Biblias, representante de la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera y de la Sociedad Lancasteriana de Londres.

Thomson llegó a Buenos Aires en 1818 y un año después el Cabildo aprobó el establecimiento de una escuela, la preparación de preceptores en este método y el sueldo de 1000 pesos a Thomson.

Para 1821, se adoptó el modelo napoleónico a instancias de Rivadavia, en el que la universidad centralizó todos los niveles educativos. Ocho escuelas funcionaban entonces con el sistema lancasteriano supervisadas por el Departamento de Primeras Letras.

El interés de los políticos se centraba en difundir el método por medio de especialistas más que por adictos al gobierno o a la religión hegemónica. Es así que, en 1826, entre los requisitos para ser maestro sólo se hablaba de moralidad y suficiencia, probablemente para no entorpecer el funcionamiento de escuelas de protestantes. El método se aplicó también en otras ciudades como Córdoba, Corrientes, Santa Fe y Mendoza.

El Estado financió y obligó a educarse a los varones. La naciente policía fue la que observó que se cumpliera la obligatoriedad escolar y llevó la contabilidad de las asistencias de alumnos y maestros y el registro de ingresos y egresos a las escuelas. La tarea de educar a las niñas con el método lancasteriano fue encomendada a la Sociedad de Beneficencia. Ellas aprendían lectura, escritura, cálculo y costura.

En 1828, se perdió el énfasis en el método lancasteriano aunque su uso continuó según el libre criterio de los docentes. El método mutuo no triunfó entre otras razones porque la disciplina pretendida no se concretaba, cada alumno variaba su posición en la pirámide jerárquica constantemente, y el lugar del saber no quedaba centrado en el maestro quien a su vez se quejaba porque este método incrementaba sus tareas. Además había falta de recursos económicos y el aprendizaje era rápido razón por la cual la escuela no retenía a los niños el tiempo suficiente.

Sin embargo se pueden observar algunas herencias en las prácticas escolares que la continuaron como el registro administrativo de las tareas escolares, la profesionalización de la actividad docente y la formación de un grupo de especialistas, los premios y los castigos simbólicos y la evaluación numérica de los aprendizajes.

“

[...] se ignoraba que había ya en el mundo una manera de enseñar tan sencilla, tan breve y tan barata que no dejaba pretexto a los más miserables para no prestarse al medio más fácil de la ilustración general [...] Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras.

Imprenta de los Expósitos, Buenos Aires, 1823.

”



M



PIZARRITA

para aprender a escribir

La pizarra, llamada así por el material con que estaba confeccionada, surgió como soporte para el aprendizaje de la escritura. Para escribir sobre ella había que utilizar lápices especiales, los pizarrines. Los comunes eran grises, duros y más resistentes que producían un chirrido insoportable. Otros, los más finos eran los llamados de manteca, blancos y bien cilíndricos que se deslizaban suavemente. A veces lo más complicado era borrar. A los niños se les prohibía borrar con su saliva. Cada alumno estaba provisto de un frasquito de alcohol para evitar contagios.

El antecedente de la pizarra fue una tablilla con un reborde para cubrir la superficie con cera oscura (cera y hollín). Para escribir sobre ella se utilizaba un punzón metálico o de madera puntiagudo con una extremidad plana para alisar y volver a escribir. Primero se enseñaba el nombre de la letra y luego su forma por escrito. Este soporte fue utilizado en la Antigua Grecia (siglo II a.C.) y su uso se expandió con los romanos. La tablilla encerada, luego convertida en pizarra, acompañó las tradiciones medievales del mercader para aprender a leer y contar y del monje para leer y copiar. Recorrió un largo camino hasta ser utilizada para la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo como saberes elementales dentro del ámbito escolar.

Los distintos soportes y los instrumentos para escribir condicionan el tipo de escritura. En primer lugar porque opone resistencias distintas al instrumento que traza las letras y porque la textura de la materia (lisa o rugosa, dura o blanda) y su color mismo obligan a la mano a moverse de manera agresiva o acariciante. Por otro lado, la escritura sobre la pizarra es tan efímera como la oralidad. Una vez que es completado su espacio hay que proceder a borrarlo por lo que no es posible realizar relecturas o reflexiones sobre lo escrito.

A fines del siglo XIX, el uso de la pizarrita comenzó a ser criticado por razones de higiene y por los beneficios didácticos para aprender a escribir que los cuadernos brindaban. Pero la producción de papel para cuadernos no se realizaba en la Argentina porque sus costos eran altos para ser utilizados para la primera enseñanza.

Aunque en el año 1925 se prohibió su uso en las escuelas de Capital Federal, y un tiempo después en algunas provincias, la pizarrita se siguió utilizando—cambiando el material de pizarra por la madera común— hasta la década de 1950, según relatos de maestras que visitaron el Museo de las Escuelas. Esto demuestra que los usos no hacían caso de las recomendaciones y/o prohibiciones sino de las necesidades y posibilidades.

“

La pizarra fue otra compra obligatoria; cuando fuimos a la librería mi madre se negó a comprarme una de las que me gustaban: tenía el marco de madera pulida y los cantos redondeados, en una cara un cuadriculado de líneas rojas, que me pareció un primor y del otro lado un rayado con líneas paralelas para que las letras quedaran del mismo tamaño. Eran muy caras; tuve que conformarme con una más barata de marco grosero. No tenía las líneas paralelas que debían limitar entre ellas el tamaño de las letras y siempre que mi madre aludía a mi mala caligrafía yo achacaba a esa compra la causa de ello.

Valentín Mestroni, 1965.

”



PUPITRE

un asiento con respaldo

Siendo Inspector general de Escuelas de la Provincia de Entre Ríos en 1849, Marcos Sastre introdujo un diseño de pupitre que llamó *bufete de escuelas* y presentó el modelo en la Exposición Nacional de Córdoba de 1871 describiéndolo así:

“Cada mesa sirve para dos alumnos; el asiento con su respaldo está adherido a la parte posterior de la mesa, sirviendo para la mesa delantera. Esta conformación, entre otras ventajas, tiene la de acomodarse a las áreas de todas dimensiones, y ofrece la comodidad del respaldo, de las que hasta hoy carecen los niños en todas las escuelas públicas y privadas; lo que les obliga a una postura incómoda, opuesta a su desarrollo físico y a la conservación de la salud”.

Una vez establecido el Sistema Educativo Nacional, el Estado tomó el control y aprobación del mobiliario que podía ser utilizado en las escuelas. Igual medida llevaron a cabo algunas provincias. Paralelamente las discusiones sobre los requisitos para el “buen pupitre” continuaron:

“Muchos son los detalles de una escuela, que reclaman la enérgica acción del higienista de nuestra tierra, pero ninguno más importante que el pupitre por lo que directamente interesa al niño. El pupitre es precisamente uno de los factores principales de las varias afecciones que contrae el niño en la escuelas [...]. Estando el niño con el cuerpo inclinado hacia adelante, tiene la cabeza y los ojos junto al libro, posición que congestiona el cerebro y contribuye a determinar la miopía. Además un hombro levantado constantemente por el defecto de la mesa, se hace y permanece más alto que el otro, el pecho se hunde y las funciones de la respiración y de la circulación sufren por la posición viciosa y prolongada”.



La mayoría de las argumentaciones sobre el mejor banco respondían a fundamentos relacionadas con la prevención de enfermedades y con las malas posturas que provocaban en los alumnos: el “higienismo” estaba presente. Pero la prevención debía ejercerse no sólo sobre la enfermedad física sino también sobre la intelectual y “moral” del alumno:

“[...] además, los bancos con capacidad para tres, cuatro o más alumnos, son sumamente molestos para las entradas y salidas de los niños y no permiten una buena vigilancia por parte del profesor. Han sido sustituidos hoy por los modelos norte-americanos Pat-Fer y Andrew. Bancos fijos para un solo alumno; de manera que cada niño queda aislado de sus compañeros, formándose filas de un solo banco separados por caminos de un metro, aproximadamente. Esta disposición facilita mucho la vigilancia del profesor y no se hace cómplice, por lo menos del fraude a que tan inclinados son los niños. Estos bancos se fijan bien en el suelo mediante tornillos”.

Fijos, individuales, para responder al disciplinamiento de los cuerpos al que se aspiraba como también a la adecuación a un modelo pedagógico: el “normalista”. Este modelo trataba de homogeneizar conductas y prácticas. Una de ellas fue la escritura y su preocupación por la “letra linda”. La letra derecha o “parada” era la más recomendada llegando incluso a desaconsejar otro tipo de letra. Se sostuvo que una adecuada inclinación de los pupitres incidía en el tipo de letra. El diseño de los pupitres influyó en la escritura:

“Las tablas superiores de los pupitres tendrán una pequeña inclinación hacia el alumno, salvo la quinta parte superior que se dejará horizontal para mejor acomodo de tinteros y plumas. En el borde inferior de la tapa no se admitirá varilla alguna saliente. Debajo de la tabla, movable o fija, deberá haber siempre una tablilla de suficiente ancho para libros [...]”.

Alrededor de 1920, las propuestas enmarcadas bajo el rótulo de *Escuela Nueva* promovieron la creación de la mesa de tablero horizontal, en versiones cuadradas, rectangulares, redondas u ovaladas, para cuatro, seis, u ocho plazas, acompañadas de sillas corrientes. Se trataba de muebles con mayores posibilidades de articulación y desplazamiento, más acordes con las actividades propias de la nueva educación centrada en el trabajo personal del alumno, el trabajo en grupos, una mayor libertad de movimientos, la manipulación directa de objetos y materiales, el traslado al aire libre, etcétera. No obstante hasta la década de 1960 el pupitre descrito por Senet siguió siendo el más utilizado.



“

**Pupitre marrón
plagado de huellas
que el tiempo talló
con mano maestra.
Tu compás no vuelve a marcar
con tu nombre en una inicial.**

**Vivencia, Héctor Ayala y
Eduardo Fazio, 1974.**

”



RECREO

el momento tan esperado

El tiempo y los espacios para el recreo no existieron siempre. En lugares cerrados o abiertos, chicos o grandes, de baldosas o tierra, los juegos infantiles pasaron de generación en generación. Algunos sufrieron modificaciones, otros no tantas, muchos fueron olvidados.

Antes del Iluminismo, en el siglo XVIII, no existía una concepción de infancia como período especial o propio en el desarrollo del hombre, como tampoco una concepción sobre la psicología del aprendizaje, del papel del juego, la fantasía o la imaginación, de la necesidad de organizar los grados según la edad y la complejidad de los conocimientos. Las actitudes ante la existencia humana seguían dominadas por la preocupación por el pecado y la necesidad de salvación. El compañero constante de la infancia era el temor a la vara.

De un concepto negativo del niño como hombre pequeño, innatamente malo, con el pensamiento ilustrado se pasaría a un concepto positivo “la infancia buena” de Rousseau (siglo XVIII) o la infancia neutra, “tábula rasa” de Locke (siglo XVII). La metáfora más utilizada era la del niño como capullo por abrirse.

Durante el siglo XIX, este concepto de infancia se articuló con el desarrollo de la ciencia pedagógica (Pestalozzi, Herbart, Fröebel) y con una nueva realidad social, política y económica (Revolución Industrial, Revolución Francesa, el capitalismo como modo de producción y la construcción de los Estados nacionales).

En este contexto, a fines del siglo XIX, triunfaba la escuela pública, obligatoria y laica, el método de enseñanza simultánea y la escuela graduada (según el cual treinta o cuarenta alumnos realizaban a la vez la misma actividad).

Ya a principios del siglo XIX hubo experiencias como la de Samuel Wilderspin en Inglaterra, pero con el propósito de vigilancia, corrección y disciplinamiento del niño. Para este maestro, el patio se comparaba con el mundo, donde los pequeños eran dejados libres y los maestros tenían la oportunidad de observarlos y darles consejos. El recreo era

“

Al toque de campana, deben acudir al sitio que previamente les habrá designado el profesor para que se formen. Conviene que se formen en fila de a uno, porque de a dos en fondo, los alumnos de la segunda fila, ocultos por los de la primera, aprovechan esta circunstancia para incomodar a los de adelante, y rara vez se obtiene una formación correcta.

Rodolfo Senet, 1928.

”

visto como remedio para evitar las malas costumbres, corregirlas y rescatar a los niños de las malas tendencias.

Fue con la constitución de los sistemas educativos nacionales a fines del siglo XIX que se instituyó el recreo de manera generalizada. Los fundamentos para la implementación de los recreos escolares comenzaron a basarse en la biología, la fisiología y la higiene.

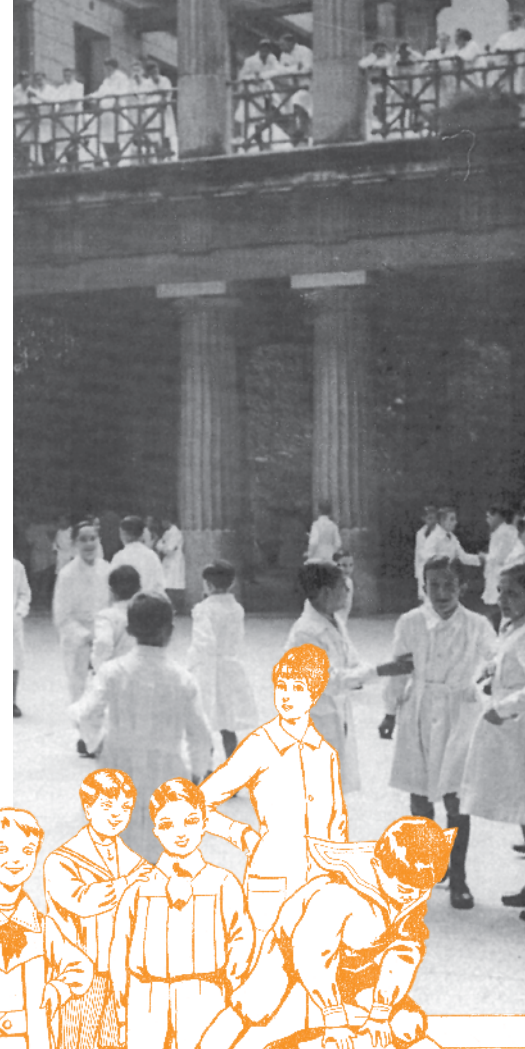
Según Lorenzo Luzuriaga (1995) “los recreos se establecieron en la escuela tradicional para romper la sucesión de clases en las que el alumno permanecía pasivo, y evitar la fatiga de éste”. Este concepto se refiere a lo que “ha ocurrido antes” y lo que “va a ocurrir después”. Así el recreo era pensado como imagen en negativo de lo que sucede en el aula, como catarsis física y psíquica.

En la Argentina, Juana Manso introdujo la práctica de los recreos y los patios. Más tarde la Ley 1420 la incorporó como normativa obligatoria. En su artículo 14 establecía que: “Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”.

Las diferenciaciones por género, tan comunes en el origen de la educación, llegaron a los patios. Rodolfo Senet, un reconocido pedagogo, prescribía que “en las escuelas mixtas los patios deben ser separados para ambos sexos y también separados los de niños pequeños y los mayores”. Las posibilidades edilicias no necesariamente se ajustaron a esto, pero los juegos separaron a ambos sexos por muchos años.

En los recreos se jugaba al Arroz con leche, La Farolera, La Paloma Blanca, La Ronda de San Miguel, Aserrín, aserrán, A la rueda rueda, de pan y canela, Mambrú se fue a la Guerra mantan tiru liru lá ..., Pisa pisuela, color de ciruela, vía, vía este pie no hay de menta ni de rosa para mí, querida esposa que se llama Doña Rosa..., la escondida, el balero, la rayuela, a la sogá... Como ejemplo, entre los juegos recomendados para niñas de primero y segundo grado a principios del siglo XX figuraban: los aros, las esquinitas, el pañuelo escondido, la mano caliente, el salto de la cuerda, el gato y los ratones.

En el aula el niño no podía decidir con quién sentarse, en el patio podía elegir con quién jugar; el aula es un espacio cerrado, el patio es abierto; en el aula el control es casi total, en el patio es difuso. El recreo significaba la libertad de poder ser tal cual se era.



R



SIMULCOP

el ayudante del dibujo

Si navegamos por las páginas de Internet veremos que la palabra SIMULCOP se encuentra “nombrada” en sitios de “nostálgicos”. ¿Qué es lo que lleva a recordar este material escolar?

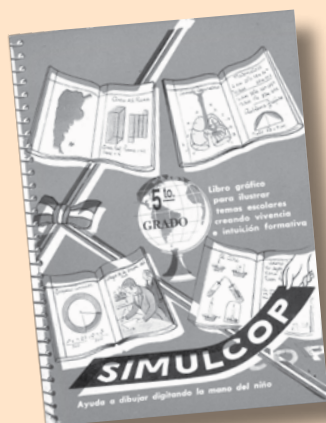
Para dos o tres generaciones de argentinos que no éramos buenos dibujantes, “copiadores de modelos”, “reproductores de la realidad”, el SIMULCOP nos salvó del frustrante “bien” escrito por la maestra frente al “muy bien felicitado” de nuestro compañero. Claro que hubo maestros que se opusieron a su uso, pero con algún agregado o disimulo pudimos, en algunos casos, “engañar” a la maestra y dejar a mamá sin tareas para el hogar.

El SIMULCOP fue patentado por Jacobo Varsky en septiembre de 1959 como “plantillas para dibujo” y editado por Luis Laserre & Cía. en los primeros años y por Ediciones América después. ¿A qué problemática pretendió dar respuesta?

Como indica en su portada respondió a la exigencia de “hacer bien los dibujos”, y esto significaba reproducir de manera fidedigna la “realidad”. La misma realidad que era representada en los libros de lectura y que sólo algunos autores (tal es el caso de Constancio Vigil) se animaban a esquematizar. La fantasía, la imaginación, generalmente se reservaban a soportes extraescolares como revistas o libros de cuentos.

En algunos casos había realidades “intocables”. Cuenta una alumna que frente al requerimiento de crear una publicidad para difundir a la Argentina en el exterior se animó a representarla por un triángulo –actualmente utilizado por una importante compañía petrolera que en algún momento fue argentina– y la maestra le corrigió “cuando dibujes a la Argentina debes hacerlo con todos sus contornos”.

En otros casos, esa realidad era la de un estereotipo como el ejemplo de una maestra que en Jujuy le corrigió a su alumno escribiendo “las montañas son marrones”.



GERMINACIÓN



BUENOS AIRES DURANTE LA ÉPOCA COLONIAL

LA RECOVA Y LA PLAZA MAYOR



Pero reproducir la realidad no significaba necesariamente calcarla. Los pedagogos normalistas sostenían que la ciencia como el arte “son medios útiles de que se vale el maestro para formar hábitos intelectuales” en los niños ejercitando sus facultades por el análisis y la síntesis de las cosas. El dibujo entonces fue pensado como un instrumento de desarrollo intelectual más que de expresión, pero se oponían al calco por ser una actividad mecánica que “anula el trabajo mental y el ejercicio voluntario” (Ferreyra, 1891).

En los cuadernos de clase entre las décadas de 1930 y 1960 podemos observar que los “mejores” cuadernos, los que están llenos de “muy bienes” y “felicitados” son destacados por su aplicación en la realización de dibujos “tal cual lo hubiera hecho un adulto”, o por lo menos algunos que supieran de perspectivas y proporciones.

Este tipo de dibujo no fue defendido por todos los maestros. Los alumnos de Luis Iglesias o los de las hermanas Cossettini (sin dejar de lado a tantos otros) no hubieran usado el SIMULCOP si en ese momento hubiese existido.

Como producto argentino no tenemos la certeza de que la “Patente mundial en trámite” del SIMULCOP fuese concretada, pero sí sabemos que persiste en el recuerdo y la nostalgia de muchos.

“

Ayuda a dibujar digitando la mano del niño. SIMULCOP espera ser para ti un colaborador con el que podrás vencer las dificultades que tienes para realizar bien tus dibujos. En sus hojas hallarás todo el material gráfico necesario para que cada tema que desarrolles en tu cuaderno pueda ser ilustrado con su dibujo en forma fiel y perfecta, y así alcanzar la vivencia que facilite a tu mente el retenerlas.

Portada del *Simulcop*.

”



BRAFMAN, Clara (1996). "Los libros de lectura franceses en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. 1856-1910" en *Propuesta Educativa* N° 15.

BRANDARIZ, Gustavo (1998). *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*, Buenos Aires, Eudeba.

BRASLAVSKY, Berta (2002). "Para una historia de la pedagogía en la Argentina, ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?", en CUCUZZA, Héctor R. (dir.) y PINEAU, Pablo (coedir.) *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 Editores.

CABAL, Graciela (1995). *Secretos de familia*, Buenos Aires, Sudamericana.

CABALLERO, Zulma (2004). "La nueva pedagogía en los procesos de consolidación capitalista: Escuela Nueva, Escuela Activa, Escuelas de Ensayo y Reforma", en AAVV *Huellas de la escuela Activa en la Argentina: Historia y vigencia*, Rosario, Laborde.

CARLI, Sandra (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

CARUSO, Marcelo (2001). "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva", en PINEAU, P.; I., DUSSEL, I. y CARUSO, M. *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.

CUCUZZA, Héctor R. (1996). *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

CUCUZZA, Héctor R. (dir.) y PINEAU, Pablo (coedir.) (2002). *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 Editores.

DILUSCIA, María Silvia y SALTO, Graciela (edit.) (2004). *Higienismo, Educación y Discurso en la Argentina (1870-1940)*, EdUNLPam.

DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

DUSSEL, Inés (2000). "Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela", en GVIRTZ, S. *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana.

FERREYRA, Andrés (1891). *Manual de Instrucciones para usar el Método de Caligrafía Inventiva*.

GVIRTZ, Silvina (1997). *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Aique.

GVIRTZ, Silvina (2000). "La escuela, los cuadernos y el zapping: revisando viejos mitos, pensando nuevas propuestas", en GVIRTZ, S. *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana.

LESCANO, M., (1896). "Material escolar: el pupitre", en *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires.

LINARES, María Cristina (2002). "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: 'El Nene' (1895-1956)", en CUCUZZA, Héctor R. (dir.) 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 Editores.

LINARES, María Cristina (2003). Notas para el Museo de las Escuelas (mimeo).

LUZURIAGA, Lorenzo (1995). *Historia de la Educación y la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada.

MARENGO, Roberto (1996). "Estructuración y consolidación del poder normalizador" en PUIGGRÓS, Adriana (dir.), *Historia de la Educación en la Argentina II: Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.

MESTRONI, Valentín (1965). *Los maestros que yo he tenido*, Buenos Aires, Plus Ultra.

NARDREL, Jr., (1903). "Las condiciones de pupitres y bancos", en *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

NARODOWSKI, Mariano (1999). "El sistema lancasteriano en Iberoamérica. Primer intento de modernización de la educación escolar" en *Alternativas*, Publicación Internacional del LAE, Universidad Nacional de San Luis.

PINEAU, Pablo (1996). "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización" en CUCUZZA, H. R. (comp.), *Historia de la Educación a debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

PINEAU, Pablo (2005). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*, Buenos Aires, Paidós.

PIZZURNO, Pablo (1918). *El libro del escolar*, Buenos Aires, Cabaut y Cía.

PIZZURNO, Pablo (1924). *Progresá, Primer libro*, Buenos Aires, Cabaut y Cía.

PUIGGRÓS, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.

PUIGGRÓS, Adriana (1992). "La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión", en PUIGGRÓS, A. (dir.), *Escuela, Democracia y orden*, Buenos Aires, Galerna.

Revista Summa N° 95 (1975), N° 141 (1979) y s/n 1981.

SAGASTIZÁBAL, Leandro (1995). *La edición de los libros en la Argentina*. Buenos Aires, Eudeba.

SARMIENTO, Domingo Faustino (1949). *Educación Popular*, Buenos Aires, Lautaro.

SAVIANI, Dermeval (1980). "Escuela y Democracia o La teoría de la curvatura de la vara", en *Revista Argentina de educación*, V/8, Buenos Aires.

SENET, Rodolfo (1928). *Pedagogía*, Buenos Aires, Cabaut y Cía.

SOSA, Jesualdo (1953). "La escuela Lancasteriana", en *Revista Histórica* N° 58-60, Montevideo

TRENTIN, G. (2001). "Un asiento con historia", en *El Monitor de la Educación*, año 2, N° 4, Ministerio de Educación de la Nación.

TRILLA, Jaume (2002). La aborrecida escuela, España, Alertes.

VIGIL, Constancio (s/f). *La escuela de la señorita Susana*, Buenos Aires, Atlántida.

WAINERMAN Catalina y HEREDIA Mariana (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires, Universidad de Belgrano

ZARANKIN, Andrés (2002). *Paredes que Domesticam: Arqueología da Arquitetura Escolar Capitalista. O caso de Buenos Aires, Brasil, Campinas, UNICAMP. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Consejo Nacional de Educación (1937-42).*



MUSEO DE LAS ESCUELAS

Montevideo 950. Buenos Aires. Argentina. Tel./Fax: (011) 4129-1000 int.7040.
E-mail: museodelasescuelas@yahoo.com.ar

