

En Batticuore, Graciela y Gayol, Sandra, *Lecturas de la cultura argentina, 1810 - 1910 - 2010*. Buenos Aires (Argentina): Prometeo.

"A cada uno según sus obras': promesas de inclusión y representaciones de la alteridad social en los libros de lectura para la escuela primaria, 1884-1910".

Zapiola, María Carolina.

Cita:

Zapiola, María Carolina (2011). "A cada uno según sus obras': promesas de inclusión y representaciones de la alteridad social en los libros de lectura para la escuela primaria, 1884-1910". En Batticuore, Graciela y Gayol, Sandra *Lecturas de la cultura argentina, 1810 - 1910 - 2010*. Buenos Aires (Argentina): Prometeo.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.carolina.zapiola/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pZso/aq1>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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

Zapiola, María Carolina, “‘A cada uno según sus obras’: promesas de inclusión y representaciones de la alteridad social en los libros de lectura para la escuela primaria, 1884-1910”, en Batticuore, Graciela y Gayol, Sandra (comp.), *Lecturas de la cultura argentina, 1810 – 1910 – 2010*, Buenos Aires, Prometeo –UNGS, 2011.

“Nosotros los educadores haremos la verdadera democracia; en nuestras aulas modestas o lujosas admitimos al hijo del pobre trabajador, sea cual fuere su matiz, y le sentamos al lado del hijo del rico, del patricio de ayer; y si después de algunos años el primero es mejor que el segundo, le inspiramos por el sólo hecho del hábito inoculado, un sentimiento de dignidad, de su valor moral, que ninguna iniquidad de la fortuna lograría destruir completamente. Nosotros borramos la maldición recaída en la posteridad de Cam, reemplazando la sentencia dolorosa del Antiguo Testamento, con la palabra reparadora del Nuevo: *A cada uno según sus obras.*”¹

Con estas palabras, pronunciadas durante el Congreso Pedagógico Panamericano celebrado en Buenos Aires en 1882², Paul Groussac encarnaba una de las más apasionadas defensas de un proyecto de educación pública igualitario en el marco de un debate sobre la educación popular que atravesaba a las élites occidentales. Ciertamente, el carácter democratizante que buscaba imprimir a la instrucción impartida por el Estado no concitaba el apoyo del conjunto de los miembros de los sectores dirigentes argentinos. Tampoco eran homogéneas las posiciones referentes a las competencias y atribuciones de las autoridades estatales, de la Iglesia y de las familias en la educación de los niños. Sin embargo, por debajo de los desacuerdos subyacía un decidido optimismo en relación a la utilidad y el valor de la instrucción pública como instrumento civilizatorio en el delicado contexto de construcción de las instituciones estatales nacionales, así como un convencimiento generalizado acerca de la universalidad, la obligatoriedad y la gratuidad que deberían caracterizarla.³ Estas convicciones se vieron reflejadas en el contenido de la Ley de Educación Común (Ley

¹ *El Monitor de la Educación Común*, Año III, n° 3, 1884 (el subrayado es del texto), citado por Lionetti, Lucía, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2007.

² A propuesta del Superintendente de Escuelas del Distrito Federal Domingo F. Sarmiento, en 1881 el Presidente Roca convocó un “Congreso de profesores y personas competentes para tratar en conferencias y discusiones pedagógicas, cuestiones relativas a la enseñanza y a la educación popular” que contó con la presencia de unos 250 delegados nacionales y extranjeros. Weinberg, Gregorio, *Debate parlamentario. Ley 1.420. 1883-1884*, CEAL, Buenos Aires, 1984, Tomo I.

³ Los pormenores de los apasionados debates que tuvieron lugar en el Congreso Pedagógico y en el Congreso de la Nación han sido abordados entre otros por Carli, Sandra, *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-UBA, 2002; Cucuzza, Héctor, *De Congreso a Congreso, Crónica del Primer Congreso Pedagógico*, Besana, Buenos Aires, 1986; Weinberg, G., ob. cit. Para los numerosos puntos en común que presentaban las perspectivas encontradas ver Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Siglo XXI Buenos Aires, 2003.

nº 1.420/1884), cuyos postulados establecieron las pautas para la erección de un sistema de instrucción primaria público, gratuito, laico y obligatorio que en principio interpelaba a “todo niño de seis a catorce años de edad” de la Capital Federal y de los territorios nacionales.⁴

Basamento para innumerables realizaciones, la Ley 1420 fue también una pródiga fuente a partir de la cual elaborar imágenes de la nación, la sociedad, la familia, y, sobre todo, de los niños y de la escuela pública. En efecto, la diada *un niño/un alumno* constituyó desde su sanción el referente por excelencia para la constitución de los discursos y representaciones sobre la infancia argentina. Prueba de su contundente éxito simbólico es que el supuesto de que cada niño es o debería ser un alumno (y *no* otra cosa) se transformó en una suerte de elemento de sentido común para amplios sectores sociales y políticos a lo largo del siglo XX. Igualmente persistente es el convencimiento de que cualquier contradicción entre la promesa de educación universal contenida en la Ley y la asistencia efectiva y exclusiva de los niños y niñas a las escuelas constituye un desvío de las aspiraciones de los actores que fundaron y dieron vida al sistema escolar en sus primeras décadas.

No obstante, si la escuela no pudo cobijar a los hijos de ricos y pobres por igual, si retuvo a una parte de los alumnos en sus aulas el tiempo indispensable para aprender a leer, escribir y adquirir las operaciones matemáticas básicas, y si no logró atraer a parte de los niños que en teoría constituían la población escolar, esto no se debió únicamente a razones socioeconómicas, políticas y culturales exógenas al sistema escolar. En este artículo buscaremos demostrar que, por el contrario, a lo largo del proceso de definición de un alumnado para la escuela pública los mismos *educacionistas* (término con el que los contemporáneos se referían a los profesionales ligados a la educación) generaron discursos sobre la alteridad por medio de los cuales contribuyeron al trazado de fronteras y márgenes de la escuela y al establecimiento del carácter de las relaciones interclasistas dentro y fuera del aula. Para explorar las fisuras que presentaron sus concepciones de la universalidad educativa analizaremos las representaciones iconográficas y discursivas de los niños pobres, mendigos, trabajadores y “vagos” contenidas en un conjunto de libros de lectura aprobados por el Consejo Nacional de Educación y empleados en los primeros grados de las escuelas

⁴ “Ley núm. 1420, del 8 de Julio”, “Capítulo 1: Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias”, en *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados* (en adelante *DSCD*), Año 1884, Stillier & Laass, Buenos Aires 1885, Tomo II, “Proyectos sancionados”.

primarias entre la sanción de la Ley 1420 y 1910. El cierre del análisis en los albores del Centenario obedece a nuestro interés por comparar las representaciones de la marginalidad infantil incluídas en los libros de lectura con las que en ese momento resultaban hegemónicas en los discursos científico, jurídico y de los funcionarios en general, ancladas en la categoría *menor*.

Los libros de lectura y la construcción de un alumnado para la escuela pública

Desde los inicios del sistema escolar existieron variables que imposibilitaron o dificultaron el ingreso y permanencia en la escuela de los niños de diferente procedencia social. Así, aunque las limitaciones financieras, edilicias y de los recursos profesionales y didácticos del propio sistema fueron morigerando su peso a lo largo del periodo, la necesidad de los niños de los sectores populares de trabajar desde muy jóvenes persistió durante décadas.

Con todo, debemos precavernos de interpretar el problema de la inasistencia escolar como el resultado exclusivo de un desfase entre la voluntad de los sectores dirigentes y las posibilidades materiales de implementación de la Ley de Educación Común porque las dificultades para su aplicación también estuvieron enraizadas en las particulares representaciones de las élites acerca de la universalidad educativa. De hecho, aquella aspiración convivió siempre con el escepticismo acerca de la posibilidad de que todos los niños se educaran en escuelas comunes. En tal sentido, muchos pensaban que, para los niños destinados a ser trabajadores manuales como sus padres, valía más adquirir un oficio que sumergirse en nociones abstractas que de poco les servirían, en tanto lo más recomendable para los que estaban comenzando a ser identificados en los discursos de las élites como “menores vagos” o “abandonados” era una estricta reeducación moral que sólo podría adquirirse en las Escuelas de Reforma que empezaron a proyectarse a inicios de los años ochenta.⁵

Pero, ¿cómo concibieron los educacionistas, hombres y mujeres íntimamente ligados al espacio de la escuela, la realización del mandato de educación universal en el marco de una sociedad desigual? ¿Qué expectativas cifraron en esa promesa? ¿Qué

⁵ La fundación de ese tipo de escuelas fue solicitada por algunos de los más férreos propulsores de un sistema de instrucción universal. Un caso paradigmático es el de Onésimo Leguizamón, diputado redactor del proyecto que se convertiría en la Ley 1.420 que defendió paralelamente en el Congreso Nacional la necesidad de crear Escuelas de Reforma. Ver Zapiola, M. Carolina, “¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es?” Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890”, en Suriano, Juan y Lvovich, Daniel, comp., *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*, Prometeo/UNGS, Buenos Aires, 2006

límites asumieron que alcanzaría? ¿Qué actitudes manifestaron en relación a esos límites? Los libros de lectura constituyen piezas valiosas en el intento de dar respuesta a estos interrogantes. Para organizar el corpus escogimos quince de los seleccionados por el Consejo Nacional de Educación⁶ por medio de los concursos de textos instituidos en 1887, que tenían como resultado la publicación periódica de un listado de dos o más libros entre los cuales podían escoger los docentes de cada grado. Aunque esas obras convivieron en las aulas con otras que no gozaban de reconocimiento oficial, su uso se acrecentó a lo largo del periodo, sobre todo en las áreas susceptibles de un mayor control por parte de las autoridades escolares como la ciudad de Buenos Aires, lo que queda constatado por las numerosísimas reimpressiones de las que fueron objeto.⁷

El hecho de haber sido redactados por actores que se habían desempeñado en distintos peldaños del sistema educativo como maestros, directores, profesores normales e inspectores⁸ y por otros que habían realizado recorridos menos notables, de haber sido utilizados por generaciones de maestros, y de contar con la aprobación de las máximas autoridades educativas permite suponer que estas obras invocaban representaciones compartidas entre educacionistas de diversas trayectorias y status. Por otro lado, se trataba de productos culturales de amplia circulación entre los niños y sus familias. Aun si resulta imposible ofrecer cifras, es indudable que cada ejemplar fue utilizado por más de un niño escolarizado (parientes, allegados, usuarios de las bibliotecas escolares que comenzaban a conformarse en parte gracias a los envíos del CNE) y es posible suponer que los libros tuvieron alguna presencia en los ámbitos familiares involucrando a quienes no concurrían a la escuela, principalmente a padres y hermanos, a los que cabe imaginar supervisando las tareas escolares, escuchando lecturas en voz alta, y participando de modo más o menos consciente en otra serie de tareas articuladas en torno al libro de lectura.

De manera que éste podía ser apropiado -leído, observado, escrito, escuchado- por variados actores en diversos escenarios. No obstante, el sujeto de su interpelación era el

⁶ En adelante C.N.E.

⁷ Sobre las estrategias del Consejo en relación a los libros de lectura ver Spregelburd, Roberta, “¿Qué se puede leer en la escuela? El control del texto escolar (1880-1916)”, en Cucuzza, Héctor (dir), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2004.

⁸ A la hora de publicar sus obras, por ejemplo, Andrés Ferreyra se desempeñaba como profesor normal, inspector técnico general de instrucción primaria de la Capital y catedrático de los colegios nacionales de enseñanza secundaria, en tanto el Prof. Pablo Pizzurno era ex director de la Escuela Normal de Profesores de Buenos Aires, ex inspector general de enseñanza secundaria y normal de la República, ex inspector técnico general de instrucción primaria de la Capital, entre otros cargos desempeñados.

alumno de la escuela primaria, así como quien se esperaba que diera las pautas para su correcto uso era el maestro. Lo que sucedía era que la creación de un alumnado para el sistema público de instrucción requería mucho más que el establecimiento de la obligatoriedad escolar, la erección de escuelas o la formación de maestros. Los libros publicados durante los lustros posteriores a la sanción de la Ley 1420 traslucen el consiguiente esfuerzo de sus autores por construir y caracterizar al alumno, de quien esperaba, en primer lugar, que internalizara el hábito de ir a la escuela en forma cotidiana (proceso que en realidad debía abarcar al grupo familiar), y luego que fuera puntual, aplicado, estudioso y “trabajador”; que tuviera incorporados los hábitos de higiene, aseo y prolijidad al vestir y en relación a sus materiales de estudio y al resto de sus insumos personales, y que fuera respetuoso y obediente con sus maestros, sus padres y con los adultos en general en la escuela, el hogar y la calle. En su intento por dotar a la figura del alumno de entidad y especificidad, los autores se valieron, entre otros mecanismos, de su contraste con otros niños que se presentaron como parcial o totalmente ajenos al ámbito escolar. De ellos nos ocuparemos a continuación.

“Yo quisiera ser rico para ayudar a los pobres”⁹

Puesto que la institución de un sistema universal de instrucción pública tenía entre sus principales objetivos crear ciudadanos honrados, trabajadores y respetuosos del orden social, sexual y político, la enseñanza de *la moral* tuvo un peso privilegiado en los diseños curriculares, la redacción de la bibliografía que se emplearía en las aulas y las prácticas escolares.¹⁰ Si bien la cuestión de cómo debían transmitirse los valores morales en el ámbito escolar venía siendo discutida en Argentina y en la mayor parte de los países occidentales por pedagogos, médicos, criminólogos y psicólogos, la difusión de los debates científicos no impidió que, en nuestro país, aquella enseñanza siguiera abrevando sutilmente en la tradición católica, cuando no bebiendo profusamente de sus aguas.¹¹ Inscripta en la tradición liberal decimonónica, la laicidad de la escuela pública

⁹ En Figueira, José, *¡Adelante!, Libro Segundo*, Cabaut y Cía, Buenos Aires, 1906, “Ejercicio”, p. 11.

¹⁰ Para la enseñanza de la moral a través de los libros de lectura, ver Doval, Delfina, “Libros de lectura, urbanidades y ‘la formación del hombre del mañana’”, en Ascolani, Adrián et al., *Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires, 2007, CD.

¹¹ Uno de los espacios privilegiados de difusión de los debates internacionales y de las opiniones locales fue el *Monitor de la Educación Común*, aunque la cuestión de la enseñanza moral también se hizo presente en revistas científicas como los *Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines*, entre otras.

implicaba su independencia confesional, pero no la prohibición de que en ella se expresaran ideas religiosas, sobre todo en lo relativo a la existencia de Dios, lo que puede apreciarse con claridad en los libros de lectura.¹²

Una de las principales metas de las lecciones era enseñarles a los lectores a desenvolverse con corrección en diversos contextos sociales y espaciales. Para ello los autores se valieron del emplazamiento de los protagonistas de las historias (usualmente niños que ya eran alumnos o estaban destinados a serlo) en diferentes escenarios y situaciones cotidianas, entre las que incluyeron la interacción callejera con pobres y menesterosos, frente a los cuales se instaba al despliegue de los valores cristianos de la caridad, la compasión y el ejercicio de la limosna sin ostentación. En dichas escenas aparecen con frecuencia niños ajenos a la escuela: ¿cómo se los representó?¹³

En principio, son muy pocas las lecciones en las que aparecen reflexiones explícitas tendientes a cuestionar o intentar revertir la suerte de esos niños. Por el contrario, prevalece la naturalización de la inasistencia de los niños más pobres a la escuela, subsidiaria de una naturalización más general de las relaciones sociales establecidas. Un ejemplo de ello se encuentra en la “Lección XXXV” del libro *Serie Graduada de Libros de Lectura*. Al igual que la mayor parte de las lecturas de los primeros grados, ésta incluye una imagen que por su tamaño y posición ocupa un lugar destacado. En ella puede observarse a una niña y a un niño graciosamente vestidos y ocupados en elegir juguetes en una tienda mientras otro niño, descalzo, pobremente vestido, recibe la limosna de manos de un adulto -el padre de aquéllos-. No hay contacto entre los niños, ni contexto que explique la posición social diferenciada de cada uno; simplemente están allí, yuxtapuestos, evocando seguramente los modos de funcionamiento del universo social que habitan los lectores (Imagen nº 1).

El efecto de naturalización de la pobreza extrema infantil se completa por medio del texto que explica la imagen. En el mismo se describe la juguetería el “Bazarcito”, se enumera los juguetes que en ella pueden encontrarse, se caracteriza al tendero que la

¹² Por supuesto, existe toda una gradación posible entre los libros fervientemente católicos, como por ejemplo Ed. Rocherolles, *Las Segundas lecturas infantiles. Nueva edición corregida*, Buenos Aires, 1901 o Figueiras, José, *Lecciones y Ejercicios de lectura expresiva y de literatura: libro cuarto*, Cabaut, Buenos Aires, 1918 y aquellos en donde aparecen referencias mucho más escuetas a Dios, las hermanas de caridad o la beneficencia.

¹³ Entre otras, Berra, Enrique, *Ejercicios de lectura. Primera parte*, Estrada, Buenos Aires, 1898, “El viejo cojo”; Berra, Enrique, *Ejercicios de lectura. Segunda parte*, Estrada, Buenos Aires, 1907, 7ª edición, “Un buen corazón”; Ferreyra, Andrés, *El Nene. Libro Segundo*, Estrada, Buenos Aires, 1907, “La caritativa niña”; Figueira, ob. cit., “La limosna”; Suárez, Eleodoro, *El Alfa*, Maucci hnos, Buenos Aires, 1913, 15ª edición, “Los músicos callejeros”; Vasquez Acevedo, *Serie Graduada de Libros de Lectura. Libro Primero*, Gally y cía, Montevideo, 1889, 4ª edición, “Lección LXXVI. Caridad”.

atiende, se alude a un señor muy bien vestido que ha comprado juguetes para “un niño” y “una niña”, y finalmente se hace referencia a “un muchacho pobre” que anda descalzo y se acerca al Señor para pedirle una limosna, quien se la otorga diciéndole además que pase por su casa para buscar unos zapatos viejos de su hijito y una ropita de abrigo.¹⁴ El muchacho constituye un elemento más de los descriptos en la escena (presentado incluso en último lugar después de una serie de personas y objetos); su incorporación es un medio para demostrar cómo deben comportarse quienes tienen el libro de lectura entre manos, no busca suscitar reflexiones en torno a su situación.



Imagen nº 1. Vasquez Acevedo, Serie Graduada de Libros de Lectura, “Lección XXXV”.

Demostrando mayor interés por las condiciones de vida de los niños mendigos, pero aún sin proponer una explicación de las razones de su desgracia, otras lecturas suministran algo más de información sobre ellos. Así sucede en “Los diez centavos de Julio”, donde se relata cómo en una tarde de invierno “dos hermanitos, un varón y una

¹⁴ En Vasquez Acevedo, ob. cit.

mujercita [...] dos infelices cubiertos de harapos [...] con las caras amoratadas por el frío y selladas por el hambre y el infortunio” se acercan a Julio y Enrique, dos entrañables amigos que iban camino a la escuela, para pedirles con acento doloroso una limosna, afirmando “no tenemos pan, y no hemos comido en todo el día”. Una vez más, la introducción de los niños mendigos es un recurso para la construcción del niño/alumno ideal: mientras Julio, “sencillo, amable y cortés” encontraba cada día un modo de emplear los dos centavos que le daban sus padres para ir a la escuela “en una cosa útil”, Enrique, niño de buen corazón y de bellas cualidades pero de “genio violento” se los gastaba jugando a los cobres. Honda fue su desesperación cuando se dio cuenta de que no tenía nada para darles a los hermanitos, hasta que Julio le prestó diez centavos para entregarles. Luego de esta experiencia reveladora, Enrique le agradeció a su amigo por haberle hecho comprender el valor del dinero, y prometió no volver a jugar jamás.¹⁵

Los mendigos, por su parte, luego de recibir el “billetito” se alejaron murmurando “Dios se lo pague”. La deferencia con la que se despiden de los escolares replica la que ya habían desplegado al dirigirse a ellos como “Señoritos” y se hace aún más patente en la imagen que encabeza el texto: arrinconados contra una pared mientras Julio y Enrique ocupan el centro de la vereda, con la cabeza gacha el hermano mayor, probablemente más consciente de su posición que su hermanita, quietos los dos, expectantes, en tanto los dos amigos caminan y gesticulan: difícilmente pueda pensarse en una representación más acabada del abismo que separa a estos niños (Imagen nº 3). El tono compasivo y miserabilista que atraviesa la lección, dado entre otros recursos por el empleo de diminutivos y el trazado de las tristes fisonomías de los niños, no alcanza para poner en cuestión su condición; después de todo, de lo que se trata es de que los niños escolarizados logren desarrollar sentimientos y conductas positivos.

¹⁵ Ferreyra, A. *El Nene. Libro Segundo*, ob. cit., “Los diez centavos de Julio”.

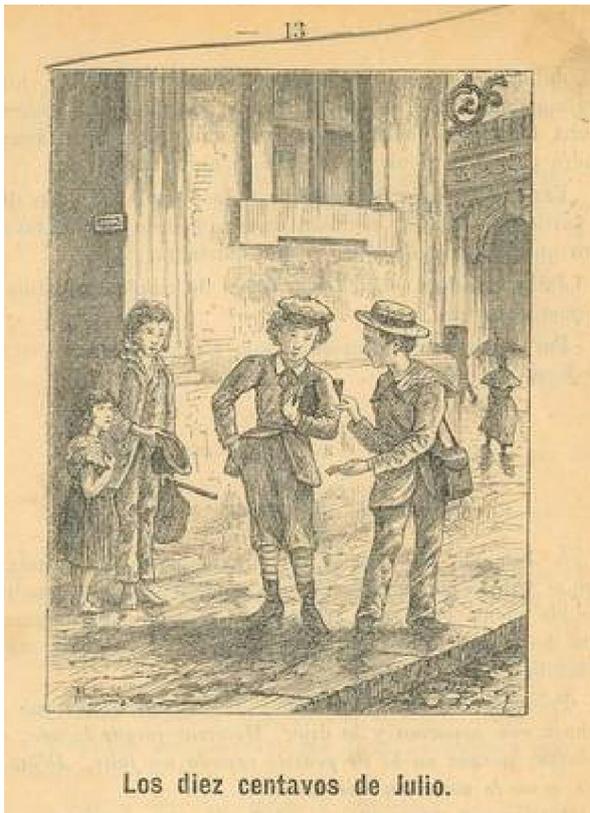


Imagen nº 2. Ferreyra, A. *El Nene. Libro Segundo.*

La oclusión de los factores socioeconómicos y políticos que explicarían las diferencias entre los protagonistas de las lecturas y los niños objeto de su compasión podía darse por dos vías: o bien no mencionándolos, o bien por medio de una estilización extrema de la realidad. En esta segunda línea se inscribe “La niña generosa”, lección protagonizada por Elisita, quien se halla festejando su cumpleaños con un pic-nic en la hermosa casa-quinta de sus padres junto a numerosos amigos. En el texto aparece una mención inicial a la arboleda de la casa, luego se pasa a la comida, el café, los juegos y la alegría de los invitados, para introducir súbitamente un elemento externo: “Pero...y estos chiquilines, descalzos unos y pobremente vestidos otros, ¿qué hacen aquí? ¿quiénes son?”. Son niños que viven en los alrededores de la quinta, que han acudido al ruido de la fiesta “y contemplan a distancia la felicidad de los ricos”. Cuando Elisita los ve, separándose de sus compañeros, corre a la mesa donde se encuentran los mayores para decirle a su madre: “Mamá, ¿quieres que lleve dulces a aquellos chicos? Fíjate con cuánta envidia nos están mirando, ¡pobrecitos!”. De allí en más el relato se concentra en el gozo que experimenta la protagonista repartiendo dulces y en el placer de los nuevos convidados, que esperan sonrientes, contentos, alargando sus bracitos.

El escenario social no conflictivo construido en el texto se refuerza por una imagen que ocupa una página de las tres y media que alcanza la lectura. En ella puede apreciarse, en segundo plano, a los invitados, muy bien vestidos, disfrutando de la conversación, la comida y el entorno natural, y en primer plano a un grupo de niños, todos ellos rubios, rozagantes y gorditos, sonrientes, bien vestidos, con zapatos y medias; si no fuera por el texto escrito sería imposible diferenciar entre la niña generosa y los “pobrecitos” a quienes se intenta representar (Imagen n° 3).¹⁶



Imagen n° 3. Pizzurno, Pablo, *El libro del escolar. Primer Libro*, “La niña generosa”.

Es que, pese a la voluntad de los autores y editores de introducir imágenes que ejemplificaran o completaran los contenidos de los textos, o que ayudaran a su comprensión, el funcionamiento conjunto de los registros escrito e iconográfico resultó muchas veces conflictivo. Como ha demostrado Sandra Szir en su estudio de los periódicos infantiles ilustrados, en las últimas décadas del siglo XIX esa contradicción se originó en razones económicas y técnicas, pues la escasez y el alto costo de las imágenes locales condujo muchas veces a los autores y editores de libros de lectura y otras publicaciones a valerse de la reproducción de grabados de origen europeo para

¹⁶ Pizzurno, Pablo, *El libro del escolar. Primer Libro*, Aquilino Fernández e Hijo, Buenos Aires, 1901, “La niña generosa”.

ilustrar los libros, lo que redundó en el exotismo de numerosos personajes y paisajes.¹⁷ En el caso analizado, que corresponde a una etapa en la que ya se contaba con mejores recursos técnicos en Buenos Aires, fue la intención de Pablo Pizzurno de fomentar la educación estética de los lectores por medio de la incorporación de “reproducciones de cuadros de verdadero valor artístico” la que lo llevó a integrar en sus libros imágenes como la que describimos.¹⁸

Con todo, las inconsistencias entre imagen y escritura no implican sentidos de lectura contrapuestos. Al contrario, en “La niña generosa” la imagen termina de borrar las escasas referencias a los elementos característicos de la pobreza (como el ir descalzo) que aparecían en el texto, presentando un mundo idílico de niños iguales. Las funciones que cumplen las imágenes son de particular importancia porque, considerando la posición destacada que tienden a ocupar los dibujos, grabados o fotografías en las lecturas así como su mayor pregnancia en relación a los textos (probablemente magnificada en el caso de los lectores infantiles y debutantes), es factible otorgarles un peso decisivo en la elaboración de los posibles sentidos de lectura.

Por supuesto, en un universo tan vasto como el que venimos analizando las representaciones de la pobreza infantil no fueron unívocas. De hecho, en un par de lecturas aparecen referencias a actividades desplegadas por los niños de los sectores más pobres, como la recolección de huesos y otros desperdicios que se encuentran en la basura, que permiten apreciar que las estrategias desarrolladas para la supervivencia eran más vastas que la mendicidad. Justamente son estas lecturas, en las que se indaga un poco más en las condiciones reales de existencia de los niños y se demuestra cuán penosas eran, aquellas en las que los autores aluden a la condición de extranjería que los pequeños guardan con la escuela y expresan su deseo de que sean incorporados a esa institución, o proponen vías concretas para lograrlo.

En “Un rapazuelo”, por ejemplo, se relata la historia de un muchacho pobre y sin escuela que recorre cada día los barrios de la Capital en busca de trapos viejos, cristales rotos y otros restos que se encuentran en las cajas de basura para entregárselos al basurero. A pesar de que la lectura cierra con una lamentación: “Pobre niño! ¡Cuánto daría por sacarlo de su miseria y traerlo á la escuela para que aprendiese como

¹⁷ Szir, Sandra, *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006.

¹⁸ Pizzurno, P., ob. cit., “A los maestros y padres de familia”, p. V. Por otra parte, Pizzurno fue un pionero en la incorporación de reproducciones fotográficas en sus libros, por lo que el exotismo y el realismo iconográficos convivían en sus obras.

nosotros!”), el carácter dramático de su situación se diluye bastante cuando se afirma que, al pasar por las quintas situadas a la orilla de la ciudad, el muchacho ha comprado verduras y otros comestibles y, satisfecho por su trabajo, se dirige sonriente a su casa.¹⁹ También en una serie de lecturas incluidas en *Aventuras de un niño* la tragedia de la miseria se desdibuja parcialmente a causa del *final feliz* de la historia. Requerido de redactar una composición sobre los huesos de los brazos y piernas, tema que se hallaba estudiando la clase, el alumno Andresito se permite introducir “una novedad” en ella:

Ayer... he sufrido mucho por la mañana, al ver a dos niñitos de mi edad, harapientos, descalzos y morados de frío, con una bolsa al hombro, los cuales iban sacando huesos de los cajones de basura que estaban en las puertas de calle.

-‘¿Para qué hacéis eso?’, les pregunté.

-‘Para venderlos y comprar comida para nuestra madre, que está enferma’, me contestaron.

[...]

-‘¡Pobres niños!, pensé yo: mientras yo junto huesos para estudiar e instruirme, estos infelices, duros de frío, recorren las calles a la madrugada, buscando huesos para comprarse el pan.

‘¡Cuánto hubiera dado para librarlos de ese penoso trabajo y traerlos a la escuela!’²⁰

Entusiasmado por la generosa acción, el maestro autorizó a los alumnos, contagiados del espíritu de Andresito, a donar sus colecciones de huesos para aliviar la desgracia de los niños pobres, pero les advirtió que ese mismo día se ocuparía de “esos desgraciados” dirigiéndose a la Sociedad de Beneficencia para que les diera dinero para sus necesidades y a los señores que forman el Consejo Escolar para que los proveyeran de ropa, calzado y libros a fin de que concurrieran a la escuela.

Con ello, y a pesar de ciertas imprecisiones respecto a las funciones propias de las entidades invocadas (la Sociedad de Beneficencia no otorgaba dinero), nos encontramos con la única propuesta del corpus que reclama trascender las acciones individuales y señala a las instituciones que deben intervenir para lograr la incorporación de los niños pobres a la escuela. No es que las buenas obras debían ser dejadas de lado; de hecho, la lección se halla estructurada en torno a los buenos sentimientos y acciones de Andresito. Sin embargo, la caridad al estilo antiguo, basada en un acto individual que vincula a quien dona de manera directa con el pobre y con Dios, queda opacada por la evocación de la más moderna filantropía encarnada por la Sociedad de Beneficencia, cuya efectividad a la hora de ocuparse de los problemas sociales supera sin dudas la de

¹⁹ Suárez, ob. cit., “Un rapazuelo”.

²⁰ Ferreyra, A, *Aventuras de un niño, Libro Primero*, Estrada, Buenos Aires, 1907, 20ª edición, “Los niños desamparados”, “El desprendimiento” y “La beneficencia pública”, pp. 20 a 22.

cualquier acto de generosidad privada. Eso es lo que puede deducirse, al menos, del contraste entre las imágenes que componen las tres lecciones a lo largo de las cuales se va desarrollando el relato. En la primera, que encabeza la lectura “Los niños desamparados”, puede verse a dos niños descalzos, vistiendo harapos y revolviendo bolsas y cajas de basura en busca de huesos. Unas páginas más adelante, abriendo la lección “La beneficencia pública”, aparecen los mismos niños caminando (¿hacia la escuela? ¿hacia el futuro?), todavía con sus viejas ropas pero desbordados sus brazos de ropas, libros de lectura, paquetes, cuyo uso les permitirá acceder a una vida mejor. En el fondo de la imagen, detrás de las cabezas de los niños, puede visualizarse el único elemento suplementario: un gran cartel que reza “Sociedad de Beneficencia”.

De este modo, las fuentes iconográficas aportan una información ausente del texto, referente al resultado positivo de la acción concertada de alumnos, maestros, autoridades escolares y benefactores en pos de la ampliación de la inclusividad escolar. Aunque excepcional en el corpus, esta perspectiva era coherente con las representaciones de los contemporáneos acerca de los modos en que debían atenderse las diversas aristas de la “cuestión social”. Efectivamente, hacia el Centenario la complementariedad entre las instituciones estatales y las asociaciones civiles para el tratamiento de las problemáticas urbanas, entre ellas la pobreza o el abandono infantil, constituía la regla y era pensada como positiva. Una expresión de ello fue la organización de cooperadoras escolares compuestas por padres y maestros en las distintas escuelas de cada distrito escolar que cobró impulso a comienzos de siglo. Las mismas buscaban, entre otros objetivos, favorecer la asistencia y permanencia de los niños más pobres en las escuelas a través de las donaciones de ropa o útiles, o de la preparación de la Copa de Leche, colaborando de este modo con las autoridades de los Consejos Escolares. De todos modos, se trataba de procesos demasiado recientes como para verse reflejados en los libros de lectura, que a esta altura del análisis podemos aventurarnos a caracterizar como obras en las que ciertos núcleos de sentido persistían con fuerza más allá de los cambios sociales y culturales, entre ellos la exaltación de las formas tradicionales de la caridad como modalidad privilegiada para relacionarse con los pobres.

“Si el ocio te causa tedio, el trabajo es buen remedio”²¹

²¹ “Versos” en Figuerira, José, ob. cit.

Aunque en las lecturas destinadas a incentivar los valores de la caridad, la compasión y el ejercicio de la limosna la pobreza aparece desprovista de cualquier contexto explicativo, otras lecciones incluyen elementos que permiten reconstruir las representaciones de los autores acerca de las causas de las posiciones sociales diferenciadas. Se trata, en general, de lecturas orientadas al ensalzamiento de uno de los valores cruciales en el proyecto de instrucción de la infancia argentina: el trabajo.

En efecto, las lecturas se hallan pobladas de padres de familia felices de poder mantener a sus hijos con el fruto de su trabajo manual, por más duro que éste fuera.²² En ellas el trabajo se presenta como un precepto divino o como un elemento del orden natural (todos los seres vivos trabajan, comenzando por los animales, protagonistas de numerosas historias), de allí que la ociosidad constituya una fuente de desgracia. Sumidos en la indolencia o en la insatisfacción en relación a la posición que les ha tocado ocupar en el mundo, los hombres que reniegan del mandato de trabajar son presentados como los únicos responsables de su desgracia y la de sus familias. Vagos, alcohólicos y jugadores, condenan a sus esposas e hijos a la miseria y los obligan a mendigar o a trabajar en ocupaciones ingratas.²³ El trabajo, por el contrario, permite a los hombres honrados vivir en una pobreza digna y alcanzar la felicidad, e incluso puede llegar a constituirse en una vía hacia la riqueza, como en la historia del buhonero Gregorio, transformado gracias al esfuerzo y al comercio honesto en un hombre muy rico, generoso y respetado por todos.²⁴

La profusión de alusiones al trabajo manual nos permite imaginar que los autores se dirigían a un universo áulico heterogéneo, conformado por niños que pertenecían a sectores más o menos acomodados (como indican las vestimentas, juguetes, formas de esparcimiento y las características de las familias y los hogares representados en gran parte del repertorio de textos e imágenes), pero también por hijos de trabajadores. En tal sentido, resulta revelador que estos últimos fueran presentados según dos puntos de vista en las lecturas: como merecedores de respeto “por todo lo que hacen por nosotros”, es decir, en una situación de otredad con respecto al alumno, o como seres con los que éstos podían guardar una profunda empatía y cercanía; ¿cómo no hacerlo, si en la actualidad del trabajador adulto se vislumbraba el futuro del alumno/lector? Así

²² Por ejemplo Rocherolles, ob. cit, “El pequeño hortelano” y “Abnegación y agradecimiento”.

²³ Ferreyra, A, *El Nene. Libro Tercero*, Estrada Buenos Aires, 1904, “Los hallazgos de Juan”; Vasquez Acevedo, *Serie Graduada de Libros de Lectura. Libro Segundo*, Gally y Cía, Montevideo, 1889, “Lección LXXIX”.

²⁴ Rocherolles, Ob. cit, “Como se hace un rico”. La misma promesa aparece en Ferreyra, ob. cit, 1904, “Como se adquieren las cosas”.

quedaba planteado, por ejemplo, en la lección “El pescador”, en la que luego de describir a un padre honrado, trabajador y amado por sus hijos se afirmaba que en cuanto éstos “sean bastante mayores ayudarán a su papá y serán todos más felices”.²⁵

Pero las referencias al mundo del trabajo no sólo trazaban visiones del porvenir; ellas involucraban muchas veces el presente de los niños. A pesar de que muy pocos investigadores se han dedicado a la historia del trabajo infantil, sabemos que en el periodo los niños de los sectores populares se desempeñaban desde muy jóvenes en actividades laborales de las que ha quedado un escaso registro cuantitativo dado su carácter mayoritariamente informal.²⁶ De lo que sí disponemos es de un profuso corpus de documentación de tipo cualitativo que espera ser explorado para reconstruir esa historia. Del mismo forman parte los libros de lectura, que pueden ser de utilidad para conocer los tipos de trabajo que desarrollaban los niños, así como para acceder a las representaciones sobre el trabajo infantil y su relación con la escolaridad.

En las obras analizadas el desempeño de actividades laborales no se considera como un obstáculo para asistir a la escuela. Sólo las formas de trabajo ambulante desarrolladas por los miembros más pobres de los sectores populares suscitaban apreciaciones divergentes. Además del tipo de lecciones que venimos describiendo, los libros incluían, por ejemplo, “Ejercicios de elocución y composición”, que consistían en la presentación de una imagen que ocupaba una página completa, al pie de la cual se insertaban preguntas para guiar las exposiciones orales y escritas. En uno de ellos se retrata una escena típica de Buenos Aires, en la cual puede verse a pequeños lustrabotas y vendedores de diarios interactuando con elegantes paseantes en la Recova. Sus ropas gastadas y sus pies descalzos sugieren que se hallan fuera de la escuela, tan distinta es su apariencia a la de los centenares de niños/alumnos que pueblan los libros de lectura (Imagen n° 4).²⁷ En otras lecturas, sin embargo, parecía posible conjugar el trabajo callejero con la asistencia a la escuela, como lo prueban las que presentan a los vendedores de diarios presentados como hijos amantes que habían ingresado al oficio para mantener a sus padres ancianos o enfermos, a sus madres viudas o a sus hermanitos y que, a pesar de las penalidades a las que se veían sometidos (levantarse a

²⁵ Berra, Ob. cit., 1907, “El pescador”.

²⁶ Suriano, Juan, “Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de comienzos de siglo”, en Armus, Diego, comp., *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de Historia Social Argentina*, Sudamericana, Buenos Aires, 1990. ; Pagani, Estela y Alcaraz, M. Victoria, *Mercado laboral del menor (1900-1940)*, CEAL, Buenos Aires, 1991; Zapiola, M. Carolina, “Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915”, en *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas-Autores Asociados, Sao Paulo, Brasil, Janeiro/Abril 2009.

²⁷ Ferreira, Andrés, El Nene, ob. cit., “Ejercicios de elocución y composición”.

altas horas de la madrugada, sufrir las inclemencias climáticas), concurrían o habían concurrido a la escuela, demostrando ser poseedores de la abnegación y el heroísmo necesarios para enfrentar un esfuerzo excesivo para sus cortos años.²⁸

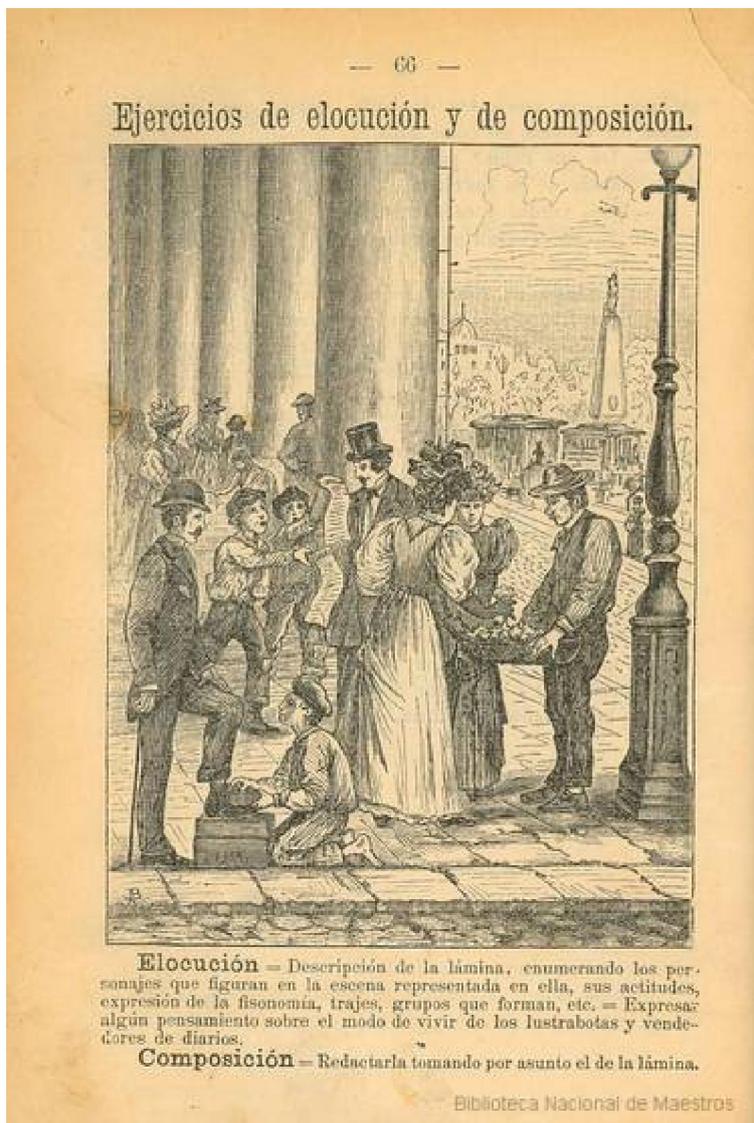


Imagen nº 4. Ferreyra, Andrés, *El Nene*, “Ejercicios de elocución y composición”.

Por su parte, los trabajos que se desarrollaban en el marco de las relaciones familiares y se complementaban sin dificultades con la escolaridad suscitaban una apreciación universalmente favorable. Así, por ejemplo, en *El libro del Escolar* nos

²⁸ Pizurno, P., *El libro del escolar. Segundo...*, ob. cit., “Abnegación de un niño”, Vasquez Acevedo, *Serie...Libro segundo*, ob. cit., “Lección LXIII”. Para un análisis de las representaciones de los “canillitas” en los discursos científicos, educativos y teatrales, ver Zapiola, Carolina, “Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario”, en Gayol, Sandra y Madero, Marta, *Formas de Historia cultural*, Prometeo-UNGS, Buenos Aires, 2007.

encontramos con Leopoldo, hijo del almacenero, un excelente niño, de cara simpática, que por la tarde ayuda a su papá llevando a “los marchantes” los artículos que compran y por la mañana concurre a la escuela, siendo un discípulo atento y obediente del primer grado. Unas páginas más adelante aparece el hijo de un pescador, que ayuda sonriente a su padre en la venta y, contentísimo de poder colaborar con el sostén de su familia, entrega el dinero ganado, almuerza, y por la tarde va a la escuela.²⁹ La introducción de las fotografías de estos loables personajes -novedad técnica de la que Pizzurno fue pionero- con sus vestimentas y elementos típicos de trabajo, de fisonomía seria el primero, más alegre el segundo pero mirando ambos frontalmente a la cámara, refuerza sin dudas el ensalzamiento de algunas de los valores positivos que ellos encarnan: la laboriosidad, la responsabilidad, el cumplimiento del trabajo con alegría.

De cualquier manera, la compatibilidad entre la escuela y el trabajo no era sencilla de alcanzar. Las mismas lecturas en las que se ensalzaba a los *canillitas* señalaban que su esfuerzo los hacía quedarse dormidos sobre los bancos, o que habían concurrido un tiempo a la escuela y ya no podían hacerlo. El contenido de la Ley de Reglamentación del Trabajo de Mujeres y Niños (Ley n° 5.291) es indicativo de la misma dificultad. Sancionada en 1907, la Ley prohibió la contratación del trabajo de los menores de 10 años o el de los niños de entre 10 y 14 años que no hubieran completado su instrucción obligatoria, estableció en 12 años la edad mínima para ingresar en una fábrica o taller y limitó el trabajo infantil a 8 horas diarias y a 48 horas semanales, lo que en otros términos significa que *habilitó* la contratación de trabajadores a partir de los 10 años que podían trabajar hasta 8 horas 6 días a la semana, quienes lógicamente quedaban imposibilitados de asistir a la escuela. Por otra parte, al ocuparse sólo de regular la presencia infantil en fábricas y talleres, dejó incólume la situación de los niños que se desempeñaban en actividades domiciliarias o ambulantes. Aún más: la inclusión de una cláusula que permitía al defensor de menores de cada distrito escolar autorizar el trabajo de los niños protegidos por la Ley “cuando fuera indispensable para la subsistencia de los mismos, de sus padres o de sus hermanos” refrendó la eximición de los niños pertenecientes a los estratos más pobres de la obligatoriedad escolar.³⁰

²⁹ “Leopoldito” y “El pescador”, en Pizzurno, P, *El libro del escolar. Primer libro*, Aquilino Fernández, Buenos Aires, 1901, 10ª edición, p. 7 y 26.

³⁰ “Ley n° 5.291. Trabajo de Mujeres y Niños”, Capítulo 1, artículo 1º, en *DSCD. Año 1907*, El Comercio, Buenos Aires, 1924, Tomo II.

Tal orden de cosas era aceptado incluso por los miembros del Consejo Nacional de Educación, quienes durante la interpelación al Ministro del Interior Indalecio Gómez que se desarrolló en la Cámara de Diputados en 1912 a solicitud del diputado Alfredo Palacios para que explicara los motivos del supuesto incumplimiento de la ley 5.291 en la Capital Federal, presentaron un informe en el que sostenían que ante la falta “en algunos distritos, de la capacidad suficiente de las escuelas para recibir a la población escolar” se había preferido no exigir el cumplimiento de esa ley a fin de “permitir a los menores de esos barrios el trabajo en el taller, sustrayéndolos así al ocio, a la vagancia y a todos los inconvenientes de la calle, hasta tanto el Consejo Nacional arbitrara, con la urgencia del caso, los medios de ampliar y abrir escuelas”.³¹ Después de todo, y a pesar de la vocación conciliadora entre trabajo y escuela que algunos educacionistas expresaron en sus lecturas, eran amplios los sectores que consideraban que, para los hijos de los trabajadores, no existía mejor escuela que el taller.

Raboneros, pilletes y vagos

Atravesados por la obsesión de construir un alumnado para la escuela pública, los textos escolares de los tres lustros inmediatos a la sanción de la Ley 1420 abundan en lecturas que insistentemente señalaban que los niños buenos debían asistir a la escuela y resistirse a tentaciones como ir de paseo, ir de pesca, quedarse descansando bajo los árboles o jugando en las calles, o sea, que los instaban a renunciar -al menos durante las horas de clase- a las actividades que hasta el momento habían constituido parte de sus prácticas cotidianas. Las conductas que debían ser evitadas se condensaron en las acciones del “rabonero”, cuya resistencia a “trabajar” en la escuela prefiguraba un futuro de haraganería y deshonor, alcoholismo y miseria, e incluso de delincuencia.³²

Es que “perderse” en el camino que conducía a la escuela equivalía a extraviarse en la senda de la vida, por lo que no se ahorraron argumentos persuasivos ni amenazas explícitas en pos de incentivar la asistencia sistemática a la escuela de quienes, puesto que estaban siendo interpelados en su calidad de lectores, ya se habían acercado a ella. Así, se llegó a asegurar que el desvío del destino trazado por los padres podía llegar a poner en riesgo la vida del desobediente, como le sucedió a Teofrasio, niño travieso que

³¹ *DSCD. Año 1912*, El Comercio, Buenos Aires, 1912, Tomo II, p. 291, sesión del 19/8/1912.

³² Vasquez Acevedo, *Libro Primero*, ob. cit., “Un rabonero”; Rocherolles, ob. cit., “Cómo acaba un niño mimado” Berra, ob. cit., 1898, “Un muchacho perezoso”, “Pereza”..

se había puesto a jugar y pelear en el medio de la calle y fue aplastado por un coche que le destruyó la cabeza.³³

El peligro de la rabona se magnificaba porque los niños que la practicaban podían entrar en contacto con los “pilletes” o “muchachos malos”, distinguibles en los textos y en las imágenes por su vestimenta humilde, su situación callejera, pero, sobre todo, por sus actitudes y conductas condenables, que los diferenciaban de otros niños pobres. Precisamente eran los “pilletes” quienes solían convencer a los protagonistas de las lecturas de faltar a la escuela y de quedarse en las calles para dedicarse a actividades como jugar a las bolitas por dinero (actividad en la que siempre se revelaban como tramposos e intentaban robar al rabonero, lo que llevaba a éste a recapacitar sobre sus andanzas y lo decidía a concurrir a la escuela). A pesar de que los raboneros gozaban de todas las condiciones necesarias para convertirse en alumnos (formaban parte de una familia, no tenían necesidad de trabajar, contaban con el consejo de los mayores) su volubilidad los podía hacer sucumbir a las propuestas de las malas compañías, por lo que era indispensable estigmatizar a quienes las encarnaban y evitar todo contacto con ellos.

De modo que, mientras los raboneros eran considerados “muchachos haraganes”, los pilletes merecieron el calificativo de “muchachos malos”, que remitía a una dimensión de la subjetividad mucho más difícil de alterar que la de la desidia. Por otra parte, en tanto los raboneros podían volver a comportarse en forma adecuada con sólo resolver en forma correcta el dilema de asistir o no a la escuela, los pillos parecían estar irremediablemente fuera de la institución escolar; al no explorar los motivos de su inasistencia a la misma, y al presentarlos como algo distinto de los niños mendigos y de los trabajadores ambulantes, las lecturas sugerían que, al menos en parte, eran responsables de esa situación.

Las décadas fundacionales del sistema público de instrucción presenciaron significativos cambios en el tejido social de las principales ciudades del país y en los recursos intelectuales disponibles para interpretarlos por parte de los sectores dirigentes, lo que condujo a la definición de nuevos perfiles sociales negativos, entre ellos el de los *menores*, categoría que en sus lábiles fronteras englobaba a los niños y jóvenes también denominados “vagos”, “viciosos”, “abandonados”, “huérfanos” y “delincuentes”. Esta

³³ Berra, ob. cit., 1898, “El juego en la calle”.

transformación semántica y de las sensibilidades parece haber tenido algún impacto en la terminología empleada en los libros de lectura, en los que a comienzos de siglo es dable apreciar un deslizamiento desde la clásica figura de los “pilletes” hacia los más peyorativos “vagos” y “vagabundos”.

El cambio es constatable, por ejemplo, en “El día de los niños bien educados”, lección que describe las actividades cotidianas y conductas ejemplares de los hermanitos Atilio y Sara en la casa, la escuela y la calle. Es en este último escenario donde se topan con los “vagabundos que no estudian”, quienes, no obstante los relativos desacompasamientos entre palabra escrita e imagen, son presentados bajo un halo coherentemente negativo. En efecto, si bien en el texto se afirma que “Atilio y Sara toman el camino más directo para ir a la escuela. No se paran para ver los juegos de los vagabundos que no estudian. No se detienen en ninguna parte”³⁴, en una de las numerosas fotografías que componen la extensa lección se los ve detenidos y en contacto con ellos (Imagen nº 5). Concretamente, están siendo arrinconados contra una pared por un grupo de “vagabundos”, quienes no sólo los superan en número, sino también en altura y edad, lo que profundiza la idea de amenaza que estructura la escena, reforzada por el hecho de que no se ven adultos dispuestos a rescatarlos en las cercanías y por el realismo que imprime la fotografía.³⁵ ¿Por qué no los dejan pasar: quieren pegarles, quieren robarles, quieren burlarse de ellos? Probablemente no hiciera falta completar una información que para una figura de la talla de Pablo Pizzurno, imbuido en las oscuras representaciones de los niños callejeros que para comienzos de siglo se hallaban ampliamente difundidas en los círculos científico, jurídico y de los funcionarios en general, era evidente.

³⁴ Pizzurno, P., *El libro del Escolar. Segundo Libro*, Aquilino Fernández, Buenos Aires, 1901, 16° edición, “El día de los niños bien educados”, p. 64.

³⁵ En la misma línea, ver Pizzurno, Pablo, ob. cit., “En el buen y en el mal camino”.



Imagen nº 4, Pizzurno, P., *El libro del Escolar*, “El día de los niños bien educados”

Consideraciones finales

En el presente artículo exploramos el problema de la inclusividad escolar en el periodo fundacional del sistema público de instrucción primaria. No nos detuvimos en la indagación de los obstáculos materiales con los que un proyecto de tales pretensiones estaba llamado a toparse, sino en un aspecto menos evidente del mismo, como son los matices de las representaciones y los discursos referidos a la universalidad educativa de algunos de los hombres y mujeres que dieron vida a la escuela pública. Siguiendo ese objetivo, procedimos al análisis de un vasto conjunto de libros de lectura utilizados en los primeros grados de la escuela primaria partiendo del supuesto de que, por su centralidad en el proyecto educativo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esas obras interpelaron al conjunto de los actores del sistema escolar a través de la redacción, la crítica, la lectura y otras formas de manipulación y apropiación por lo que, al menos parcialmente, condensaron las conceptualizaciones y las sensibilidades de los *educacionistas*

Un recorrido general por sus páginas nos permitió reparar en la persistencia de algunos núcleos simbólicos referidos al mandato de educación universal, entre ellos la presentación naturalizada de la inasistencia de parte de los niños de las ciudades a la

escuela y la asunción de que muchos niños debían combinar la escuela con el trabajo, e incluso dedicarse al segundo si resultaba incompatible con la instrucción. Ambas situaciones generaron lamentaciones, pero fueron minoritarias, así como extraordinarios los intentos de interpelar a los maestros, a los niños y a las autoridades escolares para que intervinieran en pos de un mejor cumplimiento de la obligatoriedad escolar. El señalamiento de las contradicciones y las limitaciones con las que los actores insertados en el corazón del sistema escolar concibieron la universalidad educativa tuvo como objetivo contribuir a un mejor entendimiento de las complejidades y matices del proceso de diseño y puesta en marcha de aquél y de ningún modo buscó abonar una concepción reproductivista de la escuela, espacio que consideramos tan propicio para el disciplinamiento social como crucial para la ampliación de la democratización en las sociedades modernas- lo que buscamos.³⁶

De la misma manera, las representaciones de los niños ajenos a la escuela que ofrecen las lecturas nos alertan acerca de la complejidad de otros procesos históricos. Una serie de investigaciones ha dejado establecido que, durante los años que corren entre 1880 y 1920, se produjo la cristalización de una percepción dicotómica del universo de la infancia entre los sectores dirigentes. Así, mientras se precisaba la categoría *niño*, que hacía referencia a los menores de edad inscriptos en el marco de las relaciones familiares y que se desempeñaban como alumnos o como trabajadores de acuerdo con su posición social, también tomó cuerpo la categoría *menor*, que completaba y definía a la anterior. Con ese término pasaron a ser denominados y estigmatizados cada vez con mayor frecuencia los niños que no encajaban en las pautas de socialización familiar, trabajo, educación, ocio, sexualidad y conducta en general que las élites consideraban aceptables para los sectores más jóvenes de la población.³⁷

Desde fines del siglo XIX, la cuestión de la *minoridad* pasó a ser percibida como un problema que requería la atención de las autoridades a fin de desactivar la inexorable evolución entre deambulación/abandono/vagabundaje y delito, y condujo a numerosos

³⁶ En tal sentido, Lionetti, ob. cit. constituye una contribución clave para la superación de los trabajos en los que la escuela pública ha sido presentada como un dispositivo de control social ideado por los sectores dominantes y dirigido en términos verticales por las máximas autoridades educativas.

³⁷ Carli, S., ob. cit; Ríos, Julio y Talak, Ana, “La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)”, en Devoto, Fernando y Madero, Marta (comp), *Historia de la vida privada en Argentina, 1870-1930*, Taurus, Buenos Aires, 1999; Zapiola, M. Carolina, *La invención del menor. Representaciones, discursos y políticas públicas de menores en la ciudad de Buenos Aires, 1882-1921*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, 2007, inédito.

legisladores, juristas, médicos, pedagogos y otros miembros de los sectores dirigentes imbuidos en distintos grados en las representaciones positivistas a diseñar políticas públicas educativo-correccionales específicas para ellos, distintas a las imaginadas para el resto de la infancia. Durante los años que anteceden y suceden inmediatamente al Centenario, las intervenciones discursivas referidas a la *minoridad* hicieron eclosión y se difundieron en diversos ámbitos profesionales y gubernamentales, y en menor medida en la prensa.

En comparación con aquellas, los discursos sobre los niños pobres, “vagos” y vendedores ambulantes contenidos en las lecturas parecen invocar representaciones más antiguas. Efectivamente, lejos de la aggiornada y lineal asociación entre pobreza, frecuentación de las calles (incluso si la misma respondía a la necesidad de trabajar) y perdición que otros proponían, los autores de las lecciones construyeron un mundo poblado por tres tipos de niños marginales que resultaban más o menos condenables o dignos de compasión según adscribieran o no a la actitud cristiana de contrición y humildad (si se hallaban incapacitados para el trabajo) o acataran el mandato de trabajar, y que sólo en casos excepcionales -y de forma difusa- parecían estar ligados al mundo del delito y la inmoralidad.

En ese universo tampoco se hacía referencia a otras cuestiones que atravesaban los espacios urbanos entre el cambio de siglo y el Centenario, como el origen inmigratorio de la mayor parte de los padres de los alumnos y de muchos de éstos, o su eventual participación en movimientos políticos. Razones de orden pedagógico-político, ligadas a los temas que se consideraba apropiado enseñar a los niños y los modos en que debían ser enseñados, y de orden económico, vinculadas a la conveniencia de reeditar obras que se habían demostrado exitosas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben haber pesado en la reconstrucción de un mundo en el que las relaciones entre grupos sociales se parecían bastante a las de la *gran aldea*. Pero es dable pensar que los mundos trazados en las lecturas también se originaron en la persistencia de ciertas representaciones de la pobreza infantil que, aunque incompatibles con las que se habían establecido como hegemónicas entre parte de los sectores dirigentes, se hallaban aún ampliamente difundidas entre otros sectores sociales y profesionales. Menos cruentas que las positivistas, más esperanzadoras en el sentido de que imaginaban que, aún con limitaciones claras, la escuela podía recibir a distintos tipos de niños, se trataba de representaciones seguramente más afines a las sensibilidades y convicciones de los *educacionistas*, hombres y mujeres que habían pasado gran parte de sus vidas en

contacto directo con los escolares y trabajando en pos del mejoramiento de la institución escolar.

Bibliografía

Berra, Enrique, *Ejercicios de lectura. Segunda parte*, Estrada Buenos Aires, 1907, 7ª edición.

Berra, Enrique, *Ejercicios de lectura. Primera parte*, Estrada Buenos Aires, 1898.

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

Cucuzza, Héctor, *De Congreso a Congreso, Crónica del Primer Congreso Pedagógico*, Besana, Buenos Aires, 1986.

Doval, Delfina, “Libros de lectura, urbanidades y ‘la formación del hombre del mañana’”, en Ascolani, Adrián et al., *Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2007, CD.

Ed. Rocherolles, *Las Segundas lecturas infantiles. Nueva edición corregida*, Buenos Aires, 1901

Ferreya, Andrés, *El Nene. Libro Tercero*, Estrada Buenos Aires, 1904.

Ferreya, A. *Aventuras de un niño, Libro Primero*, Estrada Buenos Aires, 1907, 20ª edición.

Ferreya, A., *El Nene. Libro Segundo*, Angel Estrada, Buenos Aires, 84º edición.

Figueira, José, *¡Adelante!, Libro Segundo*, Cabaut y Cía, Buenos Aires 1906.

Figueiras, José, *Lecciones y Ejercicios de lectura expresiva y de literatura: libro cuarto*, Cabaut, Buenos Aires, 1918.

Lionetti, Lucía, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Miño y Dávila Buenos Aires, 2007.

Pagani, Estela y Alcaraz, M. Victoria, *Mercado laboral del menor (1900-1940)*, CEAL, Buenos Aires, 1991.

Pizzurno, P., *El libro del Escolar. Segundo Libro*, Aquilino Fernández, Buenos Aires, 1901, 16º edición.

Pizzurno, Pablo, *El libro del escolar. Primer libro*, Aquilino Fernández, Buenos Aires, 1901, 10ª edición.

Ríos, Julio y Talak, Ana, “La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)”, en Devoto, Fernando y Madero, Marta (comp), *Historia de la vida privada en Argentina, 1870-1930*, Taurus, Buenos Aires, 1999.

Sprengelburd, Roberta, “¿Qué se puede leer en la escuela? El control del texto escolar (1880-1916)”, en Cucuzza, Héctor (dir), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Miño y Dávila Buenos Aires, , 2004.

Suárez, Eleodoro, *El Alfa*, Maucci hnos., Buenos Aires, 1913, 15ª edición.

Suriano, Juan, “Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de comienzos de siglo”, en Armus, Diego, comp., *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de Historia Social Argentina*, Sudamericana Buenos Aires, 1990.

Szir, Sandra, *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006.

Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.

Vasquez Acevedo, *Serie Graduada de Libros de Lectura. Libro Primero*, Gally y Cía, Montevideo, 1889, 4ª edición.

Vasquez Acevedo, *Serie Graduada de Libros de Lectura. Libro Segundo*, Gally y Cía, Montevideo, 1889.

Weinberg, Gregorio, *Debate parlamentario. Ley 1.420. 1883-1884*, CEAL, Buenos Aires, 1984, Tomo I.

Zapiola “Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario”, en Gayol, Sandra y Madero, Marta, *Formas de Historia cultural*, Buenos Aires Prometeo-UNGS, 2007.

Zapiola, M. Carolina, “¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es?’ Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890”, en Suriano, Juan y Lvovich, Daniel, comp., *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*, Prometeo/UNGS, Buenos Aires, 2006.

Zapiola, M. Carolina, “La invención del menor. Representaciones, discursos y políticas públicas de menores en la ciudad de Buenos Aires, 1882-1921”, Tesis de Maestría, Buenos Aires, 2007, inédito.

Zapiola, M. Carolina, “Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915”, en *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas- Autores Asociados, Sao Paulo, Brasil, Janeiro/Abril 2009.